

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Educação Básica

CUIABÁ-MT
2008/2009/2010

Título Original: **Orientações Curriculares Área de Linguagens**
Copyright@ 2012 - Todos os direitos reservados.

Capa:Tiago / Desenho: Aidê

Revisão
???

Correção Ortográfica:
Leoni

Editoração Eletrônica
Rinaldo Araújo de Almeida

FICHA CATALOGRÁFICA
ISBN:

O69

Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas:
Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação
de Mato Grosso . Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.
118 p.

1.Orientações Curriculares. 2.Ciências Humanas.
3.História. 4.Geografia. 5.Educação Religiosa.
6.Ensino Médio. 7.Filosofia. 8.Sociologia. I.Título.

CDU 37

The logo for Defanti Editora features a stylized grey circle to the left of the word "Defanti" in a bold, serif font. Below "Defanti" is the word "editora" in a smaller, lowercase, sans-serif font.

Mato Grosso
2012



Silval da Cunha Barbosa
Governador do Estado

Rosa Neide Sandes de Almeida
Secretária de Estado de Educação

Fátima Aparecida da Silva Resende
Secretária Adjunta de Política Educacional

Paulo Henrique de Oliveira
Secretário Adjunto de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal

Jorge Szablewski
Secretário Adjunto de Estrutura Escolar

Antônio Carlos Lóris
Secretário Executivo do Núcleo Educacional

Aidê Fátima de Campos
Superintendente de Educação Básica

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla
Superintendente das Diversidades Educacionais

Catarina de Arruda Cortez
Superintendente de Gestão Escolar

Ema Marta Dunck Crintra
Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação

Organização do Documento:

Aidê Fátima de Campos

Janaina Pereira Monteiro

Coordenação:

Alvarina de Fátima dos Santos - Alfabetização

Fernando de Souza Campos - Ciências da Natureza e Matemática

Israel Bernardes - Ciências Humanas e Sociais

Maristela Ledur de Souza - Linguagens

GRUPOS DE TRABALHO

Alfabetização:

Alvarina de Fátima dos Santos

Elaine Cristina Silva Moreira

Sueleide Alves da Silva Pereira

Ciências Humanas:

Admilson Mario de Assunção

Fernando Rasnheski

Gerson Luiz de Souza

Israel Bernardes

Lirian Keli dos Santos

Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira

Janaína Pereira Monteiro

Luzinéia Guimarães Alencar

Selton Evaristo de Almeida Chagas

Sonizete das Graças Miranda

Teresinha Maria da Costa

Coautores:

Suely Castilho - sociologia

Teresinha Maria da Costa - sociologia e história

Selton Evaristo de Almeida Chagas - sociologia

Janaina Pereira Monteiro - sociologia

Lirian Keli dos Santos - sociologia

O GT é coautor no texto do ensino fundamental-história

Consultores:

Marcus Silva da Cruz

Maria Cristina Teobaldo

Onélia Carmem Rossetto

Martha Lourenço Vieira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Caracterização da área de Ciências Humanas	9
1º CICLO	11
Sugestões de Leitura para o 1º Ciclo	21
2º CICLO	22
Sugestões de Leitura para o 2º Ciclo	30
3º CICLO	32
Estratégias Metodológicas para o 3º Ciclo	34
HISTÓRIA.....	36
GEOGRAFIA	40
EDUCAÇÃO RELIGIOSA.....	43
ENSINO MÉDIO	49
Objetivos da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	51
Proposições metodológicas da Área	52
Estratégias Didáticas.....	56
Sugestão de trabalho interdisciplinar	64
FILOSOFIA.....	68
Leitura Complementar	77
SOCIOLOGIA.....	79
Sugestões de Bibliografia para professores.....	88
GEOGRAFIA	90
Sugestões de Referências Bibliográficas	100
HISTÓRIA.....	102
Referências Bibliográficas	108

APRESENTAÇÃO

Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

A organização das Orientações Curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais. Daí a importância desta ação dialógica entre todos os profissionais da rede estadual de educação de Mato Grosso, universidades e comunidade na construção coletiva deste documento.

O papel das Ciências Humanas, como área de conhecimento no currículo escolar da Educação Básica, suscita refletir, primeiramente, o que entendemos por área de conhecimento e, num segundo momento, analisarmos o processo de constituição da área de Ciências Humanas, bem como sua incorporação na estrutura curricular da educação básica.

Uma área de conhecimento caracteriza-se por reunir disciplinas que possuem em comum: princípios, conceitos e modelos interpretativos e explicativos sobre certos aspectos do mundo. Estes, ao se constituírem como focos de interesse e análise, transformam-se em objetos de estudo. As investigações em torno dos objetos de estudo de uma mesma área resultam numa rede de saberes e de tecnologias que se tangenciam ora por conceitos, ora por procedimentos, ora por seus produtos, permitindo, assim, organizá-los a partir de distinções e classificações comuns que transitam de uma disciplina para outra.

Ao se optar pela organização curricular em áreas de conhecimento, pretende-se que cada campo do saber adquira dinamicidade e articulação, tanto entre suas disciplinas quanto entre as próprias áreas, possibilitando maior flexibilidade, pontos de interesse e metas comuns no que diz respeito à construção do conhecimento pelo estudante.

A atenção aos pontos de contato entre as diversas disciplinas de uma área ou das áreas entre si tem por objetivo promover uma prática interdisciplinar no currículo, tomando-o de “forma orgânica”, ou seja, superando-se a disposição artificial e fragmentada no trato dos objetos de estudo nas disciplinas através de ações favoráveis à articulação e à integração dos conhecimentos. Isto, contudo, não significa a negação dos conteúdos disciplinares ou daqueles específicos de cada ciência. Antes, implica na eleição e no tratamento de eixos articuladores comuns às diversas disciplinas e aos campos de conhecimento, enfatizando e explorando a intersecção que possuem entre si. **O sucesso de um currículo interdisciplinar depende, portanto, de um diálogo fecundo entre as disciplinas no que diz respeito aos temas considerados centrais pela comunidade escolar.**

Nenhum objeto de estudo pode ser compreendido em toda a sua dimensão quando abordado de forma isolada. Sabemos, também, que o professor, mesmo que sistematicamente, ao ensinar determinado conteúdo, utiliza em seu discurso uma gama

de informações colhidas em variados campos de saber. Se assim é, *o ensino por área de conhecimento, longe de descaracterizar os objetos de estudo ou as disciplinas, vem implementar, integrar e sistematizar o ensino das disciplinas escolares.*

Por outro lado, a organização curricular em áreas não pode ser confundida com uma mera fusão de disciplinas. Seu foco está em reconhecer e observar que as demarcações e fronteiras de cada ciência não são estanques. Assume, também, a existência de uma margem ampla de contato e de permeabilidade entre as disciplinas de maneira *a favorecer cruzamentos de investigações conceituais, procedimentais, intercâmbios de temas, problemas e de metas pedagógicas.*

A tentativa de se buscar pontos de intersecção entre as ciências e seus objetos de estudo, divididas tradicionalmente em disciplinas, move-se na busca por confluências teóricas e práticas que podem ser tratadas de forma interdisciplinar, seja do ponto de vista da investigação e construção do conhecimento, seja no que se refere à reflexão sobre seus resultados tecnológicos.

Dessa forma, a interdisciplinaridade na organização curricular justifica-se duplamente: de um lado, a partir de seus aspectos epistemológicos - ao reunir objetos de estudo, paradigmas e problemas afins, favorecendo seu tratamento conjunto; e, de outro, pedagogicamente - por potencializar as condições para o ensino e para o aprendizado solicitados nas diversas disciplinas; bem como facilitar, através dessa integração, a discussão acerca da produção e utilização das tecnologias geradas a partir das ciências. A presença de todos esses fatores no processo de formação é imprescindível ao bom desenvolvimento pessoal e sociocultural dos estudantes.

O documento da área de Ciências Humanas está organizado de modo a compreender as etapas da Educação Básica inseridas num conjunto integrado de conhecimentos e processos de formação humana e cidadã, desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

O Ensino Fundamental da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso em sua organização por ciclos de formação humana busca compreender os estudantes em suas temporalidades e espacialidades de vida, por meio do agrupamento dos estudantes com seus pares de idade, reconhecimento e superação das dificuldades de aprendizagem e disposição de apoio pedagógico especializado. Essa organização da escola não implica em apenas uma nova estrutura e uma nova forma de organização do ensino, mas, além disso, exige uma nova atitude frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito aprendiz em suas diferentes fases da vida (MATO GROSSO, 2009).

O Ensino Médio pressupõe também considerar os tempos e espaços de vivência dos estudantes como ponto de partida para que o professor possa, em suas práticas pedagógicas, contemplar uma continuidade do Ensino Fundamental, aprofundando e consolidando as capacidades apreendidas ao longo da Educação Básica. Nesse momento, o grande desafio proposto é a articulação da preparação para o mundo do trabalho, sem descaracterizar a formação humana, com a continuidade dos estudos em suas diversas modalidades.

Caracterização da área de Ciências Humanas

Os estudos na Área de Ciências Humanas buscam fundamentação na concepção do método histórico-dialético com o entendimento de que o conhecimento é construído sócio-historicamente na relação entre homens e destes com o contexto social, político, econômico, cultural, natural e tecnológico em constante processo de transformações, e que envolve diretamente o cotidiano dos professores e estudantes.

Nesse entendimento, o Currículo da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – 1º, 2º e 3º Ciclos de Formação Humana – objetiva à formação das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, desenvolvendo uma compreensão ampla da realidade no processo de formação/transformação histórica das sociedades humanas, possibilitando o exercício da cidadania.

Nessa abordagem compreendemos como categorias de estudo: *sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidades, religiosidades, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território*, as quais permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos do Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação Humana.

Entendemos, então, que o processo de desenvolvimento e aprendizagens considera a realidade dos estudantes e professores e os conhecimentos já construídos por eles e suas percepções sobre como ocorre o processo de transformações históricas e geográficas nos vários contextos, bem como suas capacidades de se compreenderem como sujeitos integrantes nesse processo.

Prima-se, portanto, pela necessidade de uma proposta curricular inovadora planejada a partir do cotidiano da escola, considerando os seguintes questionamentos:

Quem são os estudantes?

O que esperam aprender?

Quais projetos podem ser construídos coletivamente?

Em que estes projetos poderão auxiliá-los em seu dia-a-dia?

Que atividades estimularão a participação no processo?

O que e como avaliar?

Nessa perspectiva **podemos ultrapassar aquela concepção de ensino que está centrada na mera transmissão de conteúdos, passando a compre-**

ender e exercitar uma práxis pedagógica orientada pela investigação diagnóstica de suas ações e a construção de saberes de forma integrada entre as áreas de conhecimento, no espaço escolar e na comunidade. Para efeito didático, abordaremos as orientações para o Ensino Fundamental de acordo com cada ciclo de formação.

1º CICLO

As Orientações Curriculares Estaduais da área de Ciências Humanas para o 1º Ciclo de Formação Humana têm como objeto de ensino e aprendizagem o ser humano em suas relações no/com o tempo e espaço social, cultural e ambiental.

Os conhecimentos relacionados à Educação Religiosa, História e Geografia são contextualizados na área, organizados de forma integrada ou globalizada e considerados importantes na produção de conhecimento, no processo de alfabetização e letramento.

A criança de seis a oito anos deve ser compreendida como sujeito ativo e cognoscente, capaz de construir conhecimentos, inteirando-se com outros sujeitos na realidade sociocultural, na qual vive – **na realidade concreta**.

Nessa perspectiva, a criança constrói o conhecimento pensando sobre uma realidade problematizada, demonstrando interesse e emoções, questionando-a e atribuindo significados. Nesse processo, elabora noções conceituais científicas, articuladas às suas experiências de vida.

A ação pedagógica e curricular deve possibilitar, de forma desafiadora, a ampliação das experiências vividas contribuindo para a construção de compreensão do mundo e suas transformações, uma vez que é na construção de conhecimentos relacionados com os diversos saberes que o ser humano se reconhece enquanto sujeito histórico¹.

As experiências infantis iniciam-se na família estendendo-se para os demais espaços de convivência nas relações sociais e políticas, na interface com a temporalidade e às transformações produzidas na natureza e na sociedade.

No 1º Ciclo, os temas de estudo devem corresponder à realidade social concreta, oportunizando aos estudantes situações de convivência e participação social e contato com as regras e com os costumes próprios do seu convívio.

Desse modo, a área de Ciências Humanas proporcionará aos estudantes situações de aprendizagem nas quais possam construir noções conceituais, científicas, articuladas aos eixos **trabalho, cultura e sociedade, identidade, natureza e sociedade, temporalidade e espacialidade, paisagem e lugar e alfabetização cartográfica**.

Cultura é concebida, nestas Orientações Curriculares, como conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo². Diversidade, do ponto de vista cultural é explicada como construção histórica e social das diferenças. As diferenças são construções humanas no contexto sociocultural e histórico³.

Nessa dimensão, o eixo cultura e diversidade, no contexto do ciclo de formação

¹ CHARLLOT, 2000 e FREIRE, 2002.

² MOREIRA & CANDAU, 2008.

³ GOMES, 2008.

humana, articula-se à construção dos processos identitários de professores, estudantes, profissionais da Educação, pais, mães e outras pessoas da comunidade, uma vez que as Orientações Curriculares de Mato Grosso são fundamentadas na concepção de formação de sujeitos humanos de direito à aprendizagem na e pela interação sociocultural. Esse eixo se articula entre as Áreas de Conhecimento e, principalmente, com os demais eixos das Ciências Humanas.

No 1º ciclo, os conhecimentos articulados a esse eixo devem ser mediados num processo dialógico sobre os saberes, as relações sociais, os valores e identidades a partir da realidade concreta das crianças de seis a oito anos.

Nas situações de ensino e aprendizagem, o professor, ao trabalhar o eixo identidade⁴, mediará um processo dialógico e de interação, permitindo que a criança desenvolva capacidade de construção da sua identidade pessoal e social – tanto em sua dimensão individual quanto coletiva – permitindo-lhe desenvolver noções de pertencimento a um grupo sociocultural no qual reconhece sua família, a rua, a escola, e a comunidade em que vive, estabelecendo relações com outras culturas. Nesse contexto, poderá também identificar e problematizar as desigualdades sociais existentes, desconstruir atitudes ou ideias preconceituosas e discriminatórias e agir, enquanto sujeito histórico, para a manutenção ou transformação social e pessoal.

Os conhecimentos em relação ao tempo e espaço não devem ser dissociados, sobretudo ao se considerar as características de como a criança *organiza esse processo de construção*.

O conceito de tempo é entendido como produção humana no movimento dinâmico e histórico. Nessa dimensão, a criança construirá a noção de tempo a partir da sua história de vida, percepção de processos simultâneos, duração de atividades, relações sobre ações realizadas ontem, hoje e amanhã, passagem do dia, semana, mês, ano, relações com seu tempo de vida, encadeamento de fatos, análise do contexto em diferentes épocas, como, por exemplo, comparando as brincadeiras infantis do seu tempo com as de seus pais, quando tinham a sua idade, e a outras situações.

A construção da noção de temporalidade permite o desenvolvimento de outra capacidade fundamental para os estudantes do 1º Ciclo, a de transformação: entendimento de que a sociedade e a vida de cada um são um processo no qual a mudança é o elemento central. Dessa forma, as modificações sociais e pessoais passam a ser percebidas como fatores constituintes e estruturantes do sujeito e das relações sociais.

Durante o 1º Ciclo, a construção do conhecimento geográfico prioriza três aspectos essenciais: o reconhecimento da identidade individual e o respeito aos diferentes grupos sociais, o desenvolvimento da noção de espaço geográfico a partir das noções de lugar e de paisagem e a alfabetização cartográfica.

Quando o professor, com o apoio dos materiais didáticos, organiza seu trabalho, partindo dos locais de vivência, cria situações de ensino para que o estudante construa o

⁴ De acordo com PACHECO (2005), este termo é a uma política de localização, a partir do próprio corpo, e implica diferença.

conceito de lugar como uma categoria da Geografia. Tal conceito “lugar” é definido como uma porção do espaço com a qual os seres humanos estabelecem elos afetivos.

O conceito de espaço deve ser entendido como resultado de uma construção sociocultural num determinado momento histórico. Nessa dimensão, espaço é concebido como representação da realidade, identificando o que o constitui, quem e como se vive nele.

O desenvolvimento da noção de espaço se relaciona à noção de lugar, onde estão as referências pessoais e o sistema de valores, que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem no espaço geográfico.

A categoria *lugar* traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, que são racionais e objetivos: uma praça onde se brinca, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade...

Dessa forma, a noção de “lugar” desenvolve-se na criança a partir das experiências proporcionadas nos lugares de vivência e das comparações estabelecidas com outros lugares. Daí a necessidade de abordar os locais de moradia, a escola, a rua, etc., estimulando as relações de afetividade e a educação do olhar, para que a criança aprenda a caracterizar, relacionar e sistematizar as informações e a vislumbrar possibilidades de transformações.

O termo “paisagem”, como categoria geográfica, está relacionado à categoria “lugar”. A paisagem geográfica expressa as formas pelas quais os diferentes grupos sociais se relacionam com os “lugares”. A paisagem geográfica existe na sua relação com um sujeito coletivo: a sociedade que a produziu, reproduz e transforma em função de certa lógica⁵. A paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas também é uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação que simbolizam a relação de uma sociedade com o espaço físico e social⁶.

A sistematização da noção de espaço é construída mediante a ação corporal da criança, a partir de ações concretas. O desenvolvimento da noção espacial envolve gradativamente as ações de viver, perceber e conceber o espaço.

O espaço físico é apreendido no movimento e deslocamento que oportunizam percorrer e experimentá-lo. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança identifica, delimita e organiza seu espaço físico, de acordo com os interesses e regras estabelecidas, daí a relevância dos exercícios rítmicos e psicomotores, como, por exemplo: lançar objetos em diferentes distâncias e intensidade, passar sobre, sob, à direita, à esquerda, perto, longe ou entre determinados objetos.

A vivência do espaço permite sua percepção e assimilação através da observação, de modo que a criança de seis a oito anos socializa suas percepções ao descrever trajetos que percorre de sua casa a outros locais e que frequenta continuamente, identificando elementos paisagísticos, construções, ruas, praças e outros. Através da observa-

⁵ BERQUE, 1998.

⁶ *Ibidem*.

ção de imagens consegue localizar objetos (o jogo dos sete erros, por exemplo), deduzir distâncias (perto, longe, aqui, acolá...).

Para apreensão dos diferentes tipos de localização e da linguagem cartográfica há um longo caminho a ser percorrido pela criança. Ao entrar na educação formal, com seis anos, ela já dispõe de conhecimentos sobre localização espacial. O papel da escola, nesse momento, é criar situações para que a criança possa ampliar e aprofundar essas noções, sempre a partir de experiências concretas, possibilitando o desenvolvimento das relações espaciais denominadas topológicas elementares, considerando determinados pontos de referência provenientes de uma perspectiva política.

Quando a criança utiliza noções de “dentro”, “fora” e “interior”, dentre outras, para localizar pessoas e objetos, ela desenvolve as relações topológicas elementares, estabelecidas no espaço próximo desconsiderando as distâncias, as retas e os ângulos. Estas são relevantes, pois antecedem relações mais complexas como a percepção espacial, por volta de seis a sete anos, quando a criança estabelece relações de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Por esse processo, a criança localiza objetos ou informações, descentralizando as referências de si para utilizar outros referenciais.

Ao utilizar as dimensões **em cima, embaixo, na frente, atrás, à direita e à esquerda**, a criança já está fazendo uso de outro tipo de relação que varia conforme o ponto de vista do observador ou das referências adotadas. São as relações projetivas.

Quando a criança descreve um espaço percorrido, do ponto de saída ao de chegada, enumerando os elementos constituintes, como no esquema abaixo, ao retornar observa que altera a ordem, pois mudou a direção de sua observação, seu ponto de vista.

Casa – portão- sorveteria – parquinho – escola

Nesse processo, a criança, entre sete e oito anos, desenvolve noções de conservação da posição dos elementos destacados, um em relação ao outro, correspondendo às relações espaciais projetivas, as quais permitem ao estudante mapear o espaço com o qual se relaciona. Estas se constituem noções importantes para que a criança compreenda e construa a representação ou imagem do espaço em que se situa.

Nas localizações projetivas iniciais, o ponto de referência é a própria criança; aos poucos, esse ponto de referência se desloca para outras pessoas e objetos e ela consegue situar uns em relação aos outros. Uma das noções fundamentais do espaço projetivo é a noção de direita e esquerda, que no seu desenvolvimento dos cinco aos oito anos, aproximadamente, a criança considera a direita e a esquerda apenas do seu ponto de vista⁷.

⁷ PAGANELLI, 1982.

Antes de representar, a criança percebe o seu espaço de ação e, ao representá-lo, utiliza símbolos para codificá-lo⁸. Portanto, neste ciclo, é imprescindível oportunizar atividades de orientação e localização, utilizando o corpo e outros elementos constituintes do espaço, com que a criança vivencia, como ponto de referência, coordenação de ponto de vista, proporcionalidade, conservação de forma e comprimento⁹.

Assim, um trabalho com mapa na sala de aula deve ser precedido de um período em que a representação mental se forma, ou seja, em que ocorre a dissociação entre o objeto e sua representação, e em que se constroem, gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social.

No 1º Ciclo, o estudante deve ser considerado como um mapeador, ou seja, ele próprio escolhe e convencionam os símbolos através dos quais representará a realidade física ou social. Nesse caso, ele é, também, um codificador. Só depois dessa etapa o estudante pode tornar-se um usuário, aquele que lê e interpreta mapas elaborados por outros, passando a ser, também, um decodificador.

Em conjunto com as técnicas de alfabetização cartográfica existem múltiplas estratégias de ensino que contribuem para tornar a aprendizagem de Geografia mais prazerosa. As atividades fora da sala de aula são fundamentais para que os estudantes possam perceber, por meio da observação, coleta, análise e registro de informações, as configurações do espaço geográfico. O estudo do meio é um procedimento de pesquisa muito rico e importante para o processo de aprendizagem, porque permite ampliar o conhecimento da realidade física, social e cultural, levando o estudante a observar desde o seu local de vivência até locais espacial e temporalmente distantes.

Assim, a estratégia metodológica de estudo do meio torna-se essencial para exercitar a construção de conceitos, pois possibilita que os estudantes, partindo do próprio conhecimento, aproximem-se dos termos científicos, entendam as relações estabelecidas e consigam explicar determinados fatos ou fenômenos. Dessa forma, passa-se do conhecimento empírico para a argumentação e análise crítica.

Para melhor compreensão, podemos exemplificar com o ensino de conteúdos da Geografia Física que deixa de ser apenas a memorização de nomes de rios, tipos de clima, etc. e passa a significar o entendimento de conceitos, expressões, processos e da interação dos seres humanos e meio ambiente, uma vez que, para conservar/preservar a natureza, é necessário conhecer e analisar as interações e ações que resultam em impactos ambientais negativos ou positivos. Tal perspectiva também é apropriada para o ensino da Geografia Humana, pois, certamente, não estaremos construindo nada se começarmos por apresentar-lhes uma definição já pronta. Assim, é necessário abordar os conteúdos enfocando o papel da sociedade e da natureza na construção das diferentes paisagens; as relações existentes entre o mundo urbano, rural e rurbano¹⁰ e as interações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares.

⁸ ALMEIDA & PASSINI, 2006.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ O conceito de "rurbano" compreende as áreas rurais que não estão totalmente urbanizadas, apresentando características tanto urbanas quanto rurais (SILVA, 1999).

Para realização de um trabalho exitoso de estudo do meio, três etapas são importantes: o planejamento, a realização do estudo ou pesquisa do estudante no meio sociocultural e ambiental e as atividades pós-estudo ou pesquisa. No planejamento é estabelecidos o lugar e os objetivos do estudo ou pesquisa e levantadas todas as informações bibliográficas sobre o local/tema a ser estudado. Nesse momento, é possível criar roteiros de observação e entrevista. Na fase de realização, as informações serão coletadas e, na sequência, na fase de pós-estudo do meio, as informações serão organizadas, debatidas, analisadas e, de preferência, socializadas.

Os textos literários de diversos gêneros, a música e obras de arte constituem um caminho interessante para viabilizar a articulação dos conceitos das Ciências Humanas e a Arte na construção do conhecimento. A partir do experimento de um conjunto de atividades focadas nas noções básicas conceituais e sua percepção é possível ampliar a capacidade de apreensão da espacialidade e temporalidade e da paisagem geográfica, bem como do conhecimento das manifestações culturais locais, nacionais e internacionais.

O jornal também é um instrumento fundamental para se trabalhar os conhecimentos históricos e geográficos, assim como a diversidade cultural e religiosa. Os estudantes devem procurar trazer para a aula recortes de jornais ou revistas com notícias sobre o tema em estudo, previamente trabalhado pelo professor, para que o grupo tenha um referencial e possa selecionar melhor as notícias. A coleção de notícias deve ser lida buscando-se analisar os pontos contraditórios e exercitar, oralmente, a defesa ou a crítica dos fatos, sempre apontando alternativas de solução. O trabalho com imagens de vídeo e filme e da televisão pode ser muito rico se o professor souber aproveitá-lo para proporcionar a aprendizagem dos estudantes ao produzir vários tipos de textos, gerados pelos vídeos – poesias, narrativas, relatórios e outros.

O trabalho com a Educação Religiosa permeia as demais áreas do conhecimento, uma vez que a religiosidade é considerada um fenômeno essencialmente humano, que se traduz por crenças, atitudes e costumes característicos, nos quais podem-se observar tanto o acontecimento quanto sua significação, que serão traduzidos em manifestações culturais e refletidas pelo simbólico de uma sociedade ou comunidade.

Em síntese, são múltiplas as possibilidades para construir o conhecimento, utilizando as múltiplas linguagens: gestual, corporal, oral, escrita, gráfica e musical; textos narrativos, poéticos, informativos, mapas, fotos, imagens de satélite, gravuras, documentos de época, desenhos, gráficos, tabelas, etc. transformando a aula em momentos lúdicos e prazerosos.

Considerando os aspectos imprescindíveis a cada componente curricular o objetivo da área das Ciências Humanas consiste em possibilitar condições para que ao final do ciclo o estudante tenha desenvolvido capacidades de:

- Perceber que os seres humanos se organizam em diferentes grupos sociais;
- Reconhecer as diversas identidades e organizações (família, turma, esco-

la, comunidade, bairro, município, estados e países), percebendo semelhanças e diferenças;

- Identificar e contextualizar o espaço geográfico (lugar e paisagem) e o tempo social (duração e sucessão ou ordenação), tomando a si próprio como referência;
- Perceber as características específicas e os hábitos cotidianos como elementos constitutivos de uma determinada cultura.
- Identificar e entender as transformações sociais, espaciais, culturais e históricas, constituídas a partir da ação do ser humano;
- Reconhecer, em seu cotidiano, referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia;
- Representar os lugares onde vive e se relaciona – elementos constitutivos da manifestação da realidade, importantes na construção da alfabetização cartográfica.
- Compreender a organização da paisagem local – município - bem como identificar, no lugar em que está inserido, as interações entre o espaço urbano e rural e as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões;
- Construir os conceitos históricos e geográficos pertinentes ao 1º Ciclo;
- Compreender e respeitar os diferentes significados da religiosidade, traduzido por crenças, atitudes e costumes, manifestados culturalmente e refletidas simbolicamente por diferentes grupos sociais.

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Cultura e Diversidade	<p>Reconhecer as formas e regras de convívio social nos diferentes grupos culturais e religiosos que compõem a sociedade.</p> <p>Compreender as manifestações culturais como elementos de construção da identidade.</p> <p>Desenvolver/construir noções de ética e cidadania.</p> <p>Compreender a organização política da sociedade a partir de referenciais do contexto em que se insere.</p> <p>Compreender as manifestações culturais e religiosas como conjunto de significado produzido pela ação do grupo social.</p>	<p>Estabelecer relação, comparando semelhanças e diferenças, entre os sujeitos do seu grupo social de convívio, valorizando a identidade cultural e social;</p> <p>Reconhecer e respeitar a diversidade de hábitos culturais vivenciados por sua turma;</p> <p>Identificar, em imagens, populações tradicionais e elementos de sua cultura e conhecimento;</p> <p>Perceber semelhanças e diferenças culturais entre sua comunidade e outras comunidades, reconhecendo e valorizando a identidade cultural e social;</p> <p>Reconhecer e respeitar diferentes formas de organização das famílias;</p> <p>Identificar bens materiais do patrimônio histórico-cultural, de sua cultura e de outros grupos;</p> <p>Identificar, em imagens, pela forma de vestir e de se alimentar, diferenças culturais em cotidianos de crianças e religião e demonstrar interesse em conhecer outras formas de religiosidade;</p> <p>Demonstrar atitudes de respeito à expressão e diversidade cultural religiosa no município e no estado de Mato Grosso;</p> <p>Interpretar diferentes manifestações culturais e religiosas por meio da leitura de textos narrativos poéticos, informativos, mapas, fotos, gravuras, obras de arte, música, cinema, desenhos, gráficos e tabelas entre outros;</p> <p>Respeitar e valorizar as diferenças culturais do povo brasileiro, principalmente as heranças dos africanos e dos indígenas, em comentários e desenhos;</p>
Identidade	<p>Construir conceitos de identidade e grupo social, desenvolvendo noções de respeito às diferenças socioculturais e religiosas.</p>	<p>Identificar as brincadeiras preferidas e comparar com as brincadeiras de seus pais e familiares, fazendo a representação gráfica;</p> <p>Estabelecer relação, comparando semelhanças e diferenças, entre os demais sujeitos sociais de convívio, expressando-se por meio da linguagem musical, gestual, corporal e oral;</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Temporalidade e espacialidade</p>	<p>Compreender o tempo como construção individual e coletiva e sociocultural</p> <p>Estabelecer relações entre tempo, espaço geográfico e modos de vida</p> <p>Estabelecer relações temporais, buscando referenciar no tempo os acontecimentos individuais e coletivos.</p> <p>Registrar acontecimentos</p>	<p>Descrever situações que envolvem as relações espaço-temporais vivenciadas no cotidiano, estabelecendo ideias de ordem e sucessão;</p> <p>Identificar modos de organização social, observando o tempo e espaço em que ocorrem;</p> <p>Estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, espaços e culturas;</p> <p>Representar oralmente ou por imagens os conhecimentos que tem sobre o lugar em que vive, outros lugares e a relação entre eles;</p> <p>Reconhecer instrumentos de marcação e datação do tempo, tais como calendários, relógio, linhas do tempo e outros;</p> <p>Observar, em sua própria comunidade, a permanência e mudança no cotidiano, ontem, hoje e amanhã, percebendo a duração das atividades rotineiras e reconhecendo os agentes dessas mudanças;</p> <p>Relacionar-se com nomenclaturas próprias e com diferentes formas de marcação temporal, compreendendo outras dimensões culturais como tempo virtual e ideia de simultaneidade;</p> <p>Compreender os registros como instrumentos fundamentais na socialização da memória social e das diversas experiências humanas no tempo;</p> <p>Iniciar-se na produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas, como textos escritos, desenhos, mapas, roteiros, fotografia, etc.</p> <p>Conhecer diferentes fontes históricas, de naturezas diversas e que se apresentem por meio de linguagens e mídias variadas, iniciando-se em sua leitura e interpretação.</p> <p>Utilizar o próprio corpo como ponto ao explorar conceitos como longe e perto, ao lado, em cima e embaixo.</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Paisagem e Lugar	<p>Reconhecer as relações existentes entre o mundo urbano, rural e rurbano e as interações que a sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares;</p> <p>Construir noções sobre o conceito de paisagem e lugar como elementos constituintes da identidade cultural (local e regional)</p> <p>Compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo no meio ambiente como ação tanto do homem como da natureza</p> <p>Identificar elementos constituintes da paisagem local e regional: relevo, hidrografia, vegetação, fauna, população e outros. Conhecer as relações sociais municipais existentes entre mundo urbano, rural e rurbano.</p>	<p>Reconhecer sua cidade e identificar seus traçados: ruas, viadutos, esquinas, avenidas, bairros, centro, sinais de trânsito e meios de transporte urbano;</p> <p>Saber seu endereço e reconhecer a importância social da moradia;</p> <p>Descrever elementos de paisagens urbanas, rurais e rurbanas;</p> <p>Valorizar e respeitar a cultura urbana, rural e rurbana, identificando em diferentes linguagens elementos que caracterizam esses espaços;</p> <p>Identificar e descrever, em diferentes linguagens, os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação e clima;</p> <p>Estabelecer relações entre as atividades econômicas e a transformação da paisagem natural;</p> <p>Evidenciar atitudes de proteção ao meio ambiente.</p>
Alfabetização cartográfica	<p>Estabelecer relações topológicas elementares, localizando elementos no espaço geográfico a partir de diferentes pontos de referência.</p> <p>Desenvolver noções de escala de mapa, lateralidade e localização no espaço geográfico.</p> <p>Demonstrar noções espaciais topológicas, projetivas e euclidianas.</p>	<p>Utilizar desenhos (espaço bidimensional) ao representar conceitos como longe e perto, ao lado, em cima e embaixo;</p> <p>Utilizar referenciais espaciais: ao lado de esquerda, direita, sobre, sob, atrás, à frente, ao lado, etc., estabelecendo relações a partir do próprio corpo;</p> <p>Observar o espaço real, olhando as pessoas e objetos, explorando a imagem tridimensional;</p> <p>Explorar a imagem do espaço bidimensional, através do desenho e recorte e da composição;</p>

Sugestões de Leitura para o 1º Ciclo

ALMEIDA, Rosângela Doin de. & PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo, Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Lei 10.639/03. **Altera a Lei n. 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”, e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia. Editora Alternativa, 2002.

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. C; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. págs. 245-257. VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 1987.

LA TAILLE, Yves et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PAGANELLI; Tomoko Iyda et al. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Tamoios**. nº 2. ano II. 2005.

2º CICLO

No 2º Ciclo, a área é contextualizada observando as características do estudante pré-adolescente que já apresenta possibilidades para desenvolver noções sobre conceitos científicos. Espera-se assim que compreenda e reflita sobre situações, temas, problemas e objetos de estudo que transcendam seu cotidiano imediato, por meio da comparação entre diferentes tempos históricos e espaços geográficos materializados em paisagens, lugares, regiões e territórios.

Os pré-adolescentes experimentam situações da infância ainda presentes, que vão, aos poucos, dando lugar a outras indagações, pois este é um período em que os interesses se modificam, ampliando-se, e os estudantes já apresentam estratégias diferenciadas para lidar com as situações de vida. Com maior autonomia em relação à leitura e à escrita, as possibilidades de aprendizagem dos estudantes ampliam-se, permitindo o uso crescente dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação, construindo compreensões mais complexas e realizando analogias e sínteses mais elaboradas¹¹. Dessa forma, essa área expande os horizontes e conhecimentos do estudante tomando como referência o contexto em que está inserido para a ampliação da compreensão das relações sociais e ambientais.

A área de Ciências Humanas, no 2º Ciclo, está centrada em três aspectos: *a construção do conhecimento regional, ou seja, da História e da Geografia de Mato Grosso; a consolidação do processo de alfabetização cartográfica, iniciado no 1º Ciclo; e o desenvolvimento das noções de ética e cidadania evidenciadas por meio das atitudes e ações.*

Os conhecimentos históricos e geográficos devem ser compreendidos em diferentes escalas geográficas: regional – estado de Mato Grosso – nacional e global e em diferentes temporalidades, promovendo a compreensão ampla e crítica sobre a realidade, instigando posicionamentos propositivos perante questões relativas à condição de vida da coletividade, ao meio ambiente e às *noções de ética e cidadania*.

Assim, os estudos sobre o processo histórico, vividos por diferentes coletividades e suas interferências na natureza, manifestações culturais, costumes, formas de organização político-administrativa, modos de produção e o uso de tecnologias, tornam-se objeto de estudo, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos construídos de forma processual ao longo do Ensino Fundamental. Dessa forma, é necessário dar prosseguimento nas discussões, mediadas pela problematização de situações que se articulam nas diferentes esferas nas quais os estudantes se integram.

O conhecimento de diferentes grupos sociais em diferentes tempos, tendo como realidade espacial a cidade, a região e o Estado possibilita a percepção de que o ambiente pode influenciar o modo de vida das pessoas e de que a cidade, a região e o Estado têm sua identidade construída historicamente; além de permitir a reflexão das

¹¹ BRASIL, 1998.

manifestações culturais regionais e o conhecimento sobre a história e cultura afro-descendentes (Lei 10.639/03) e a história e cultura indígena brasileira (Lei 11.645/08).

Compreender como se organiza o espaço geográfico significa aprender a pensar este espaço. Mas o que é pensar o espaço? Pressupõe entendê-lo como uma rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, aparentemente invisíveis, buscando compreender a dinâmica e complexidade da vida em sociedade.

O espaço urbano, rural e rurano deve ser compreendido no contexto das interações mato-grossenses com o país e o mundo. As interações destes espaços não se resumem apenas no conjunto de atividades agropecuárias e agroindustriais. Suas dimensões são sociais, culturais e ambientais. O meio rural, à semelhança do que ocorre em outras partes do Brasil e do mundo, mostra uma crescente diversificação de atividades agrícolas e não-agrícolas, como a prestação de serviços (pessoais, de lazer ou auxiliares das atividades econômicas), o comércio e a indústria, que vêm respondendo cada vez mais pela nova dinâmica populacional.

Esses espaços devem ser enfocados de modo que o estudante perceba a si e a sua família na dinâmica dos múltiplos modos de vida dos grupos sociais: moradores das periferias e dos condomínios de luxo; latifundiários e assalariados do meio rural, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas, entre outros. A análise da temática deve focar as dinâmicas das transformações caracterizadas pelas interações de fatores naturais, históricos, sociais, econômicos e políticos e seus impactos positivos e/ou negativos no meio ambiente.

Quando o estudante observa e analisa a organização de uma rua, de uma cidade ou de uma região e ele deve compreender que, nesses espaços, está presente, concretamente, a própria vida social. Uma rede de relações histórico-sociais, econômicas, políticas e culturais, aparentemente invisível, aparece através da organização dos espaços.

Assim, saber pensar o espaço é saber identificar essa rede de relações; é perceber que o espaço está sujeito a relações locais, regionais, nacionais e internacionais, podendo situar-se nelas de forma centralizada ou marginalizada. É também situá-lo dentro de uma totalidade físico-territorial, ou, em outras palavras, é saber inserir espaços menores em espaços cada vez maiores. Dessa forma, analisar a organização do espaço geográfico produzido pelos seres humanos em sociedade é identificar as relações sociais que estruturaram este espaço¹².

Ao desenvolver essa noção de espaço estarão presentes, concomitantemente, as relações com a dinâmica das organizações populacionais¹³, contribuindo para que o estudante amplie sua capacidade de observação do mundo e diversifique suas relações.

É a partir do tempo presente que o estudante poderá estabelecer relações com outros tempos que são testemunhos de outras organizações de vida. Por meio da observação de objetos antigos, o estudante identifica os sinais, signos e vestígios de outros tempos históricos, compreende a dinâmica das organizações populacionais e percebe

¹² RUA, 1993.

¹³ Sobre organizações populacionais, ver Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

que a história é feita das relações e intercâmbios humanos, sendo estas sociais, econômicas, artísticas, políticas e culturais. Torna-se mais agradável aprender assim, por meio de jogos, músicas, brincadeiras ou gravuras antigas, de forma que o estudante identifique tempos passados que ainda permanecem nos dias atuais.

O estudo sobre a representação do espaço e alfabetização cartográfica segue avançando no desenvolvimento das capacidades. Assim, se no 1º Ciclo o estudante vivencia atividades como mapeador (elaborando e criando seus próprios mapas), entre 8 e 11 anos, aproximadamente, ele já consegue considerar o ponto de vista do outro, colocado à sua frente. E entre 11 e 12 anos, aproximadamente, já percebe que os objetos estão à direita e à esquerda uns dos outros, ao mesmo tempo em que estão posicionados em relação às pessoas¹⁴.

Quando a criança localiza objetos ou pessoas, considerando um sistema de referência fixo e usando medidas de distância, ela está aplicando outro tipo de relações espaciais: são as relações euclidianas¹⁵. A construção de um sistema de coordenadas vertical e horizontal corresponde ao ponto de chegada da construção psicológica do espaço euclidiano e é atingida geralmente pelas crianças entre 9 e 11 anos de idade. Por isso, sugere-se não ensinar “pontos cardeais” no 1º Ciclo, pois no máximo vai ocorrer a memorização e não o entendimento dessas noções.

No processo de alfabetização cartográfica no 2º Ciclo, o estudante passa a ser decodificador, ou seja, passa a trabalhar com mapas elaborados por outros, uma vez que já desenvolve as noções espaciais, ou seja: o entendimento das direções cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste); a leitura de mapas; a compreensão das coordenadas geográficas; dos fusos horários; da escala de mapas e outros.

Essa atividade contribui para o desenvolvimento das operações lógicas do pensamento, pois, através dela, tem-se a possibilidade de identificar a posição de lugares, áreas e direções, calcular distâncias; analisar a distribuição de dados físico-territoriais, populacionais e socioeconômicos, entre outros.

A leitura de mapas constitui instrumental importante para o conhecimento das relações humanas no/com o espaço físico, que devem ser mediadas considerando a subjetividade nas análises e interpretações dos fenômenos e relações sociais, ultrapassando as técnicas de enumeração ou descrição de fatos, fenômenos e acontecimentos desarticulados que se esgotam em si mesmos.

A alfabetização cartográfica deve oportunizar experiências nas quais o estudante possa, ele próprio, representar a realidade por meio da construção de maquetes que permitem a visualização tridimensional dos fenômenos e proporcionam a compreensão de conceitos que exigem maior abstração e raciocínio e possibilitam a aprendizagem para além da memorização.

Além da alfabetização cartográfica, é importante ressaltar que o ensino de conteúdos de Geografia Física deve ser realizado por meio de técnicas que enfatizem a cons-

¹⁴ PAGANELLI, 1982.

¹⁵ ALMEIDA & PASSINI, 1994.

trução dos conceitos, ultrapassando a fase da memorização e conduzindo o estudante a atribuir significados e a entender os processos que ocorrem no ambiente físico. Tal compreensão apresenta como consequência o aprimoramento da capacidade de realizar análises e o desenvolvimento de atitudes de preservação e/ou conservação do meio ambiente. Tal perspectiva também é apropriada para o ensino da Geografia Humana, pois, certamente, não estaremos construindo nada, se começarmos por apresentar aos estudantes os conceitos prontos pertinentes à Geografia Agrária ou à Geografia Urbana.

Nesse contexto, o professor deve possibilitar situações para que o estudante desenvolva a capacidade de analisar criticamente os fatos da natureza e da sociedade, estabelecer relações, analogias, generalizações, enfim, realizar análises com argumentações, próprias da sua idade, priorizando as relações sociais e uma leitura crítica do mundo vivido, construindo conhecimentos.

Dentre as diferentes formas de expressão na relação sociocultural entre os seres humanos e destes com o mundo configura-se a religiosidade, meio pelo qual os seres humanos dão sentido à sua existência e relacionam-se continuamente com o transcendente. As religiosidades podem se expressar em religiões, compreendidas em seus mitos, ritos e significados. É necessário que o estudante do 2º Ciclo compreenda a religião como um fenômeno essencialmente humano que se traduz por atitudes e costumes característicos, representados socialmente pelas simbologias religiosas e as manifestações culturais.

A Área de Ciências Humanas tem como objetivos o desenvolvimento, pelos estudantes, das seguintes capacidades:

- Reconhecer e respeitar os grupos sociais do Brasil como pluriétnicos e multiculturais, bem como compreender as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
- Construir conhecimentos de história e geografia de Mato Grosso, no que compete à organização social, política, econômica, cultural e às noções do processo histórico de formação e constituição do Estado.
- Analisar os conteúdos regionais em diferentes escalas, compreendendo as relações entre o local e o global.
- Compreender o papel da sociedade e da natureza na construção de diversas paisagens em diversas escalas.
- Ampliar a visão de senso comum de mundo para o desenvolvimento de uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em dimensões múltiplas e diferenciadas.
- Compreender as relações entre as diferentes temporalidades, reconhecendo semelhanças e diferenças nas formas como os diversos grupos sociais se apropriam e transformam a natureza por meio das relações de trabalho, dos hábitos cotidianos e das formas de expressão.

- Entender as atividades de lazer como sócio-históricas e necessárias para o desenvolvimento das relações da criança com o espaço-tempo, buscando a construção da reflexão quanto à conservação e preservação dos espaços de realização dessas práticas.
- Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento de informações de diferentes fontes.
- Perceber e entender as transformações que ocorrem no entorno social e sua inserção nesse processo.
- Compreender o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes, na configuração das paisagens e na estruturação da vida em sociedade.
- Entender a linguagem gráfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação.
- Praticar um espírito de fraternidade e tolerância e de respeito ao outro e às diferentes culturas religiosas.

Desenvolver/construir os conceitos e categorias da História e da Geografia pertinentes ao segundo ciclo.

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Identidade	Reconhecer-se e valorizar-se como sujeito de pertencimento histórico e sociocultural que interage e intervém em diferentes grupos.	<p>Construir conceitos de identidade e grupo social, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças;</p> <p>Reconhecer as características identitárias dos diversos grupos – cidade, região, Estado – percebendo semelhanças e diferenças;</p> <p>Reconhecer-se ao grupo de convívio como sujeito da História, além do reconhecimento de outros grupos em sua historicidade;</p> <p>Identificar as características dos diversos grupos sociais, nos diferentes tempos e espaços – hábitos, costumes e manifestações artísticas e sociais;</p> <p>Reconhecer as formas e regras de convívio social nos diversos grupos, culturais e religiosos, que compõem a sociedade;</p> <p>Identificar e localizar a distribuição das populações tradicionais no território mato-grossense e brasileiro, reconhecendo seus direitos de cidadania;</p> <p>Reconhecer e respeitar as práticas culturais das populações tradicionais (quilombolas, indígenas e caiçaras, entre outros);</p> <p>Compreender o fenômeno religioso na construção da identidade do ser humano no contexto sócio-histórico e cultural mato-grossense e brasileiro.</p>
Temporalidades e espacialidades	Reconhecer lugares e tempos de vivências, suas representações no processo de formação e organização nos aspectos (culturais, políticos, econômicos, éticos e religiosos) em diversos âmbitos regionais (município, Estado, país).	<p>Compreender a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta;</p> <p>Compreender o tempo cronológico, utilizando instrumentos de marcação e datação do tempo passado, presente, futuro, sucessão, simultaneidade, mudanças, permanências, semelhanças e diferenças;</p> <p>Compreender o tempo como construção social e a temporalidade histórica em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de diferentes ritmos de tempo vivenciados socialmente, reconhecendo outras dimensões culturais como, por exemplo, o tempo virtual;</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Trabalho, Cultura e Sociedade</p>	<p>Desenvolver a compreensão do significado do fenômeno religioso na construção da identidade do ser humano no contexto sócio-histórico e cultural mato-grossense e brasileiro.</p> <p>Estabelecer e compreender as relações entre trabalho e a produção da cultura e transformação da sociedade, em seu processo de manifestação humana.</p>	<p>Distinguir práticas sociais e bens culturais como construções coletivas, que resultam das experiências de diferentes grupos sociais espacialmente situados, por meio dos tempos;</p> <p>Analisar a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta;</p> <p>Demonstrar compreensões de que o saber histórico é um processo de construção permeado de conflitos, relações de poder, abordagens e pontos de vista diferenciados que envolvem os sujeitos em suas temporalidades;</p> <p>Compreender e reconhecer a luta das populações tradicionais em defesa de seus direitos e da própria construção de sua cultura;</p> <p>Demonstrar atitudes de respeito à expressão e diversidade cultural religiosa na cidade, no Estado de Mato Grosso, no Brasil e no mundo, vedadas quaisquer formas de proselitismo;</p>
<p>Natureza e sociedade: a construção do espaço geográfico, histórico e cultural de Mato Grosso</p>	<p>Desenvolver as primeiras noções científicas relativas à astronomia;</p> <p>Analisar e compreender os processos históricos e espaciais de ocupação, formação e transformação do território mato-grossense, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de tecnologias e a qualidade de vida da população.</p> <p>Compreender as interações entre ação humana com o meio natural, para que o estudante possa perceber-se como sujeito nesse processo com responsabilidade em relação ao meio ambiente.</p>	<p>Analisar e comparar questões relativas à astronomia partindo do senso comum às primeiras noções científicas;</p> <p>Identificar os movimentos realizados pelos corpos celestes no sistema solar;</p> <p>Reconhecer, valorizar e respeitar a sociodiversidade como patrimônio cultural dos seres humanos;</p> <p>Identificar as paisagens dos domínios morfoclimáticos brasileiros, reconhecendo sua tropicalidade e a forma de territorialização da natureza pelas culturas locais;</p> <p>Compreender os processos de interação dos seres humanos e meio ambiente, conhecendo os impactos ambientais que resultam dessa interação, desenvolvendo atitudes de preservação e conservação ambiental;</p> <p>Identificar a ação da sociedade e da natureza na construção das diferentes paisagens;</p> <p>Entender a problemática socioambiental como decorrência das relações entre sociedade e natureza, e das relações entre as pessoas, sob determinadas formas de organização socioespacial;</p> <p>Identificar e comparar características de seu entorno local: o clima, as características da superfície e as atividades exercidas por seus habitantes que envolvam relações espaciais e ambientais;</p> <p>Participar de discussões e ações acerca dos limites de uso dos bens naturais pela sociedade;</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Processos de formação histórico-social e econômica das regiões brasileiras</p>	<p>Compreender os processos de formação socioeconômica, cultural e territorial do Brasil e sua regionalização.</p> <p>Identificar os problemas ambientais relacionados à formação histórica do município, da região e do Estado.</p>	<p>Compreender a relação entre o crescimento urbano e as mudanças na vida da cidade e do campo; Relacionar diferentes tipos de atividades humanas em sua cidade e regiões rurais e associá-las com outros lugares; Compreender as relações existentes entre práticas culturais e econômicas, de modo a desenvolver noções de responsabilidade social e coletiva quanto à preservação e conservação do ambiente; Descrever as relações campo e cidade, tendo como referência o lugar em que vive e o espaço brasileiro; Compreender que os produtos agropecuários ou industrializados e outros são provenientes de diferentes regiões e que chegam ao nosso cotidiano pela interligação dos lugares por intermédio da rede de transportes; Comparar diferentes lugares do planeta Terra, em textos e em imagens, tendo como referência o seu lugar no mundo; Comparar diferentes modelos de ocupação urbana e rural; Interpretar, nas paisagens rurais e urbanas, a espacialidade socialmente construída e as múltiplas temporalidades que elas contêm; Conhecer as relações existentes entre o mundo urbano, rural e urbano e as interações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares. Identificar as atividades econômicas envolvidas nos produtos de seu cotidiano: comercialização, indústria, agricultura, pecuária e serviços; Problematizar e arguir sobre práticas relacionadas ao acondicionamento e transporte de produtos, ao reaproveitamento de materiais e à coleta seletiva de lixo; Argumentar sobre os impactos que o estilo de vida e os hábitos de consumo exercem sobre os ecossistemas naturais, demonstrando proposições de ações interventivas; Conhecer e discutir a interdependência entre os elementos naturais; Identificar nas paisagens da cidade e do campo os arranjos que explicam o lugar, o território e o tempo em relação à qualidade de vida e justiça social; Problematizar os valores que têm norteado os padrões de produção e consumo na sociedade atual; Problematizar a sociedade de consumo e o esbanjamento dos recursos naturais, estabelecendo relação entre consumismo e desperdício; Relacionar os atuais padrões de produção e consumo insustentáveis com os tipos de poluição (ar, água e solo), o aquecimento do planeta (efeito estufa), o lixo e as desigualdades sociais; Compreender a dimensão social da relação entre sociedade e natureza e os problemas socioambientais decorrentes do uso/abuso dos bens naturais pela sociedade urbano-industrial; Propor projetos de intervenção na realidade socioespacial que envolvam ações de conservação das paisagens urbanas e rurais; Propor atitudes conservacionistas em relação aos resíduos sólidos, ao saneamento básico, ao abastecimento de água, à produção de alimentos, às áreas de lazer e aos bens públicos do patrimônio comum; Participar de discussões e ações acerca dos limites de uso dos bens naturais pela sociedade.</p>
<p>Alfabetização cartográfica</p>	<p>Compreender e representar códigos e símbolos expressos em mapas, gráficos, textos, imagens, esquemas, croquis, tabelas e diagramas.</p>	<p>Usar a construção de maquetes para representar diferentes fenômenos da dinâmica terrestre e das realidades socioespaciais.</p> <p>Ler mapas temáticos a partir de indicadores econômicos e Sociais.</p>

Sugestões de Leitura para o 2º Ciclo

ALMEIDA, Rosângela Doin de; e PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico Ensino e Apresentação**. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo, Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Decreto Lei 10.639/03. **Altera 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”, e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: ministério da Educação, 2004.

CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (orgs). **Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP:Papirus. 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia. Editora Alternativa, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 1987.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

HELENE, M. Elisa M. & BICUDO, Marcelo B. **Sociedades sustentáveis**. São Paulo: Scipione, 1994.

MISSÃO TERRA. **O resgate do planeta**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1994.

PACHAMAMA: Missão Terra 2. **Ações para salvar o planeta**. São Paulo: Melhoramentos. 2001.

PAGANELLI Tomoko Iyda et al. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Tamoios**. n. 2. ano II. 2005.

PETTY, Kate e WOOD, Jakki. **Viajando em um balão. Mapas e caminhos**. São Paulo: Editora Callis.

PETTY, Kate e WOOD, Jakki. **Nosso globo, nosso mundo**. São Paulo: Editora Callis.

PIETROCOLLA, Luci Gati. **Sociedade de consumo**. 2ª. Ed. São Paulo: Global, 1996.

RICCI, Cláudia. **Pesquisa como ensino; textos de apoio, propostas de trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos. Práticas para a sala de aula**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2ª ed. 2005.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena. **Primeiros Mapas: como entender e construir**. 8 volumes. São Paulo: Ática, 1996.

3º CICLO

No 3º Ciclo, a área de Ciências Humanas busca construir coletivamente instrumentos para o entendimento e a intervenção na realidade social. Por meio dela é possível compreender como as sociedades interagem com a natureza na construção das territorialidades e do espaço geográfico, assim como perceber as relações do passado com o presente nos diferentes momentos históricos, propondo intervenções às realidades contemporâneas.

O adolescente do 3º Ciclo de Formação já tem as condições cognitivas para expandir o grau de complexidade de suas inferências, conjecturas e análises, elaborando pontos de vista próprios sobre a realidade que o cerca. É chegado o momento, portanto, de acentuar as ações pedagógicas voltadas para o exercício da crítica, reflexão e formulação de juízos autônomos.

Às ciências humanas cabe a abordagem dos fenômenos sociais e naturais de forma a articulá-los em suas generalidades e singularidades, numa perspectiva histórica e espacial sem, contudo, perder de vista a realidade em que o estudante vive. Nesse sentido, os aspectos relacionados às identidades geopolíticas brasileiras e internacionais, juntamente com o processo de globalização, tornam-se objetos de estudo fundamentais para que o estudante possa compreender o mundo contemporâneo.

Da mesma forma, são objetos de estudo a presença e as influências ocasionadas pelo atual desenvolvimento tecnológico sobre a natureza, a produção de bens e de comportamentos na esfera privada e social, especialmente suas consequências no âmbito da economia, da política, do ambiente natural e dos valores sociais e pessoais.

Compete ainda às Ciências Humanas, oportunizar e aprofundar discussões acerca da ética, da democracia, do exercício da cidadania e outras formas de participação política, do respeito à diversidade, das manifestações culturais, e sobre os modos de vida e de convivência humanos.

A utilização de múltiplas estratégias pedagógicas possibilita aulas mais interessantes, indo ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo, no qual o apelo às imagens e mídia é constante. Assim, sugere-se o estímulo às habilidades de leitura de diferentes tipos de linguagens, tais como a fotografia, o cinema, os grafismos, as imagens da televisão e a própria observação direta.

A diversificação dos procedimentos didáticos, aliados a abordagens que incitem o entendimento de um conteúdo sob diferentes pontos de vista, permitem o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos e econômicos e a construção de um referencial argumentativo consciente e crítico.

São capacidades da área de Ciências Humanas para o 3º Ciclo:

- Reconhecer as diferentes manifestações sociais, políticas, econômicas, religiosas e artísticas favorecendo o exercício do multiculturalismo;
- Perceber as múltiplas formas de constituição cultural nos processos de negociação e conflito entre diferentes grupos ao longo da História;
- Desenvolver o senso crítico a partir de análises sobre o cotidiano global/local;
- Compreender as relações entre a dinâmica da natureza e as dinâmicas sociais como processo de permanente construção histórica, geográfica e cultural;
- Compreender as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade;
- Identificar e avaliar o desenvolvimento tecnológico e seus impactos sociais e ambientais em diferentes tempos e espaços;
- Identificar e valorizar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio histórico, artístico, natural e cultural, em diferentes sociedades;
- Construir a noção de simultaneidade, continuidade e descontinuidade no/do tempo histórico;
- Compreender os processos da dinâmica espacial, reconhecendo-se como agente social capaz de agir e intervir no lugar em que vive;
- Reconhecer as características identitárias dos diversos grupos do país e do mundo, percebendo semelhanças e diferenças;
- Compreender o papel da sociedade organizada no processo de produção do espaço geográfico, na participação política e no exercício da cidadania;
- Demonstrar capacidade de diagnosticar, interpretar e propor alternativas para os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea;
- Inferir conceitos/categorias da área de conhecimento pertinentes ao 3º Ciclo;
- Reconhecer os diferentes grupos étnicos e sociais como coautores na construção do espaço geográfico de acordo com a sua identidade e com a dinâmica da sua cultura.

Estratégias Metodológicas para o 3º Ciclo

Dentre as várias estratégias metodológicas que favorecem o ensino de História, Geografia e Educação Religiosa em uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do currículo sugerem-se **Projetos de Pesquisa** e **Estudo do Meio** para incitar a discussão metodológica.

Os **Projetos de pesquisa** possibilitam a organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação; à resolução de problemas; ao desafio de encontrar soluções para uma situação; e à elaboração de diagnósticos sobre causas e consequências, levantamento de hipóteses e transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em novo conhecimento.

Para organizar um projeto de pesquisa é necessário criar um fio condutor que tenha como ponto de partida a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, ou uma temática que desperte a curiosidade e o interesse do grupo para a necessidade da pesquisa.

A informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do professor e do livro-texto, mas é construída em função do que cada estudante já sabe sobre um tema e da informação com a qual possa se relacionar dentro ou fora da escola.

Além das técnicas de ensino sugeridas, é possível utilizar a leitura e a interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, fotos, gravuras, música, cinema, desenhos, gráficos, tabelas e demais recursos à escolha do professor que proporcionem a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Estudo do meio: A partir de um projeto de pesquisa ou de problemáticas levantadas nas aulas o professor pode desenvolver um trabalho que envolva o contexto dos estudantes, no qual as observações, registros e análises são fundamentais para a construção de outras percepções sobre as realidades vivenciadas.

Em um estudo do meio o estudante depara-se com o todo cultural, o presente e o passado, o particular e o geral, a diversidade e as generalizações, as contradições e o que se pode estabelecer de comum no diferente¹⁶.

Nesse momento da vida dos estudantes é importante que o estudo do meio seja realizado nas proximidades da escola e/ou comunidade: bairro, cidade, museus, fábricas, monumentos, unidades de conservação e preservação, bibliotecas, prédios públicos, praças, fazendas, parques e nascentes de rios.

A elaboração de um roteiro de observação incitado nas aulas propiciará ao estudante perceber seu entorno como um espaço social vivido e construído a partir das

¹⁶ BRASIL, 2001.

várias relações sociais (históricas, políticas e culturais) intrínsecas a essa produção. E esse olhar, em construção, pode ser utilizado pelo estudante em outros momentos de sua prática cotidiana, para além das aulas de estudo do meio, como base para novas representações sociais e territoriais acerca de suas circunvizinhanças.

Como mencionado nos textos do 1º e 2º Ciclos, para realizar um estudo do meio, três etapas são importantes: planejamento, realização propriamente dita e atividades pós-estudo do meio. Estas devem ser trabalhadas de modo que o próprio estudante possa aprender a ser um produtor de seu roteiro de estudos, a partir das capacidades já construídas nas etapas anteriores do Ensino Fundamental.

O 3º Ciclo agrega a perspectiva de trabalho interdisciplinar na área de conhecimento com as divisões das Ciências Humanas em disciplinas específicas, para que o estudante aprofunde o conhecimento das ciências História e Geografia, bem como com os conhecimentos pertinentes à Educação Religiosa, já iniciados de modo globalizado desde o 1º Ciclo. Nesse novo momento da escolarização o estudante deixa de ter um único professor – unidocência – para ter um professor especialista em cada componente curricular, estabelecendo diálogo formal entre as ciências que compõem essa área.

A partir desse momento, serão delineados um breve histórico das disciplinas e as capacidades e objetivos a serem desenvolvidos na área de Ciências Humanas no 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

HISTÓRIA



Escola Estadual Maria de Arruda Muller

A História enquanto uma disciplina escolar surge no século XIX e as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino eram fortemente dominadas pelo positivismo histórico. Nessa concepção, o ensino da História se fundamenta nos agentes históricos individuais, nos grandes heróis, nos “vultos” políticos e religiosos ou mesmo na nação. Estes atores eram apresentados como os construtores e condutores do processo histórico, vistos a partir da perspectiva teleológica e linear baseada no ideário do progresso da humanidade.

Esse ideário pode ser percebido claramente quando analisamos a questão da periodização da História, que está dividida em grandes etapas cronológicas do desenvolvimento da humanidade a partir de um recorte eminentemente eurocêntrico tratado e entendido como universal e que, portanto, não contemplava a possibilidade de desenvolvimentos diferenciados das sociedades no devir histórico.

O princípio educacional, constitutivo do Ensino da História na perspectiva do positivismo histórico, era a memorização. Em outras palavras, dentro dessa concepção, o ofício do professor de História era fazer com que seus estudantes decorassem acontecimentos e suas respectivas datas e nomes de personagens históricos.

Dentro dessa perspectiva, aprender História era entendido como a capacidade de memorizar fatos, datas e personagens. A metodologia empregada para o desenvolvimento dessa capacidade estava baseada em exercícios de caráter mnemônico, cujo

objetivo era desenvolver a memorização, necessária para se obter a aprovação na disciplina, ou seja, o “sucesso escolar”.

É mais do que evidente que as críticas a essa metodologia de Ensino da História foram inevitáveis e contundentes diante das imitações do método. Porém, devemos ressaltar que a memorização e, portanto, a metodologia mnemônica possui um lugar, uma função no Ensino de História. Na verdade, o que devemos abandonar é a memorização mecânica e não o desenvolvimento da capacidade cognitiva da memória.

Consideramos importante que o estudante compreenda os fatos e os processos históricos, para que deste modo possa referenciá-los espacialmente e temporalmente, possibilitando novas e diversas relações de aprendizagem.

Os estudantes do 3º Ciclo (12 a 14 anos) já vivem uma nova realidade e, por serem adolescentes, requerem um olhar sobre essa especificidade, dando continuidade aos conceitos apreendidos no 1º e 2º Ciclos.

Espera-se que, ao final do 3º Ciclo, o estudante passe a pensar de forma abstrata, interpretando, deduzindo, analisando, hipotetizando, criticando os fenômenos históricos como processos sociais produzidos pelos seres humanos, no qual ele e o grupo social do qual faz parte são sujeitos nessa dinâmica histórico-social.

As leituras desses estudantes adquirem agora um caráter político, possibilitando a percepção dos conflitos e a compreensão da vida pelo domínio de novos códigos. A formação no espaço escolar, desse modo, precisa incluir a reflexão sobre o comportamento da humanidade; sobre as relações com o local, regional, nacional e mundial; e sobre o exercício da cidadania e a compreensão das relações de poder que marcam a historicidade, nos processos de negociação e conflitos entre diferentes grupos.

Embora predominem hoje as preocupações do mundo globalizado, a compreensão e o estudo da história brasileira devem ter prioridade por sua especificidade. Estudar o local e o regional é fundamental, pois possibilita que o estudante entenda a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos e costumes das memórias construídas culturalmente, de maneira que ele contextualize a dinamicidade das organizações sociais, econômicas, políticas, nacionais e mundiais.

O ensino de História, diante da realidade apresentada na contemporaneidade, requer a elaboração de propostas a partir de conceitos próprios, sendo estes fundamentais por aguçar o questionamento e a identificação das contradições presentes na sociedade, para que se possa superar e compreender alguns dos pressupostos da modernidade, como, por exemplo, a promoção do individualismo possessivo, articulado com a cultura consumista, que valoriza o ter em detrimento do ser. Sendo assim, observa-se a necessidade de trazer para discussão, dentro e fora da sala de aula, questões sobre o humanismo que possibilitem uma nova relação dos compromissos individuais e sociais com toda a humanidade.

A formação educacional do ser humano, do qual o processo de ensino-aprendiza-

gem escolar é apenas um dos aspectos, a partir da segunda metade do século passado, tornou-se cada vez mais ampla e complexa em decorrência das transformações de todas as ordens que as sociedades experimentaram nesse período. Esse quadro que se configurou passa a exigir da escola uma participação cada vez mais ativa e efetiva na educação das crianças, dos adolescentes e mesmo dos adultos.

Nas sociedades em que estamos inseridos, marcadas pelo intenso desenvolvimento das tecnologias da informação, há situações que desafiam e exigem dos professores uma nova postura diante do conhecimento e suas formas de mediação. Dessa forma, os professores estão imersos numa realidade que aponta para desafios que questionam a própria função social do professor e da escola. Para enfrentar esses desafios e marcar seu lugar nesta sociedade do conhecimento o professor, necessariamente, precisa refletir sobre suas práticas, no sentido de propor e apontar os caminhos a serem trilhados.

O currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, neste momento, estão atentos às transformações do cotidiano e aos ciclos da natureza, apropriando-se dos signos e significados da conturbada vida urbana, da televisão, das diferentes mídias disponíveis, sendo seduzidos por apelos consumistas da sociedade capitalista e se utilizam do imaginário, estabelecendo pontes com os ícones recriados a partir de diferentes temporalidades. Assim, o currículo para o ensino de História precisa apropriar-se do diálogo interdisciplinar, assegurando ao estudante deste ciclo, a possibilidade de abrir fronteiras, ressignificando os saberes e as práxis sociais.

Para tanto, é imprescindível que todos os envolvidos no sistema educacional empreendam um esforço de revisão de seus pressupostos teóricos e metodológicos, que fundamentam as práticas pedagógicas tradicionais, especialmente os professores que atuam no Ensino de História. Esse esforço significará a utilização de outros referenciais que embasarão as novas práticas pedagógicas no sentido de consolidar a escola como um espaço por excelência de inclusão, tanto social quanto cultural.

A construção de novas propostas teóricas e metodológicas para o ensino da História possui como condição essencial, entendermos a escola como uma instituição, na qual se estabelecem relações sociais e políticas, bem como um espaço social de (re)elaboração de saberes e valores éticos e culturais.

O objetivo da escola, especialmente do Ensino de História, não é a aquisição acumulativa e acrítica de informações, mas sim a construção de uma postura diante do conhecimento, que possibilite, ao estudante, reconhecer-se como um ser social, político e cultural através de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem.

O que estamos querendo apontar é para uma redefinição dos papéis e das relações estabelecidas entre professores e estudantes no processo de (re)construção de conhecimentos. O professor deve conhecer os métodos de construção do conhecimento e os procedimentos de socialização destes. O *saber professor* se constitui enquanto um saber plural, proveniente de diversas fontes, adquiridas ao longo do tempo, nos diferentes espaços de vida e de formação.

São, portanto, capacidades da História para o 3º Ciclo:

- Reconhecer as diferentes manifestações humanas nas diversas temporalidades – sociais, políticas, econômicas e artísticas – como produtoras de cultura;
- Perceber as múltiplas formas de constituição cultural, nos processos de negociação e conflito entre diferentes grupos;
- Construir a noção de simultaneidades, mudanças, permanências, rupturas, continuidades, descontinuidades e transformações no tempo histórico;
- Discutir e analisar os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos lugares de memória socialmente instituídos;
- Identificar e contextualizar o espaço social local, regional, nacional e mundial;
- Reconhecer a formação e as características identitárias dos diversos grupos, identificando semelhanças e diferenças, de forma a perceber e entender as transformações sociais, espaciais, culturais, históricas e ambientais, incluindo-se especificamente esses conhecimentos concernentes à História de Mato Grosso;
- Compreender a diversidade cultural, destacando os diferentes modos e as relações com o trabalho;
- Compreender e problematizar os atuais conhecimentos históricos acerca dos processos, rupturas e as trajetórias dos diferentes modos de ser, viver e pensar de homens e mulheres em diferentes tempos e espaços;
- Desenvolver/construir os conceitos e categorias da História pertinentes ao 3º ciclo.

GEOGRAFIA

A construção do conhecimento geográfico no 3º Ciclo aborda as temáticas de âmbito mundial, discutindo os múltiplos contextos políticos, culturais e econômicos e facilitando a compreensão dos espaços geográficos, além do reconhecimento de que sua construção é resultante da interação de múltiplas e variadas culturas, povos e etnias. É importante perceber que a pluralidade das culturas possibilita a valorização das diferenças socioculturais marcantes na sociedade mundial.

O ensino de Geografia, neste ciclo, deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas geográficas. Tal conceito expressa as dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, ou seja, as diferentes escalas geográficas que estão sempre inter-relacionadas, permitindo o estabelecimento de comparações dos fatos ou fenômenos, em uma relação dialética entre o local e o global, ultrapassando o conhecimento imediato, o local, para outras escalas – estaduais, regionais, globais e vice-versa, uma vez que o universo vivido pelos estudantes torna-se interconectado às múltiplas territorialidades do mundo contemporâneo.

As categorias geográficas de região e de território são intrínsecas aos eixos articuladores apresentados para o 3º Ciclo. Tais categorias devem ser construídas mediante situações de aprendizagem que possibilitem ao estudante sua construção de forma processual. É importante reconhecer que o conceito de região está atrelado a critérios políticos e econômicos; à regionalização do Brasil em cinco regiões (segundo o IBGE) ou em três complexos regionais (de acordo com a definição de Pedro Pinchas Geiger¹⁷), ou à regionalização de Mato Grosso em cinco mesorregiões e vinte e duas microrregiões (de acordo com SEPLAN/MT¹⁸) atende a determinadas necessidades de análise espacial, nesse caso, o controle, a gestão e o planejamento do território nacional e estadual.

O território pode ser entendido como uma base material, definida e delimitada no espaço, para o exercício das relações de poder, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. Quando vai-se instalar uma usina hidrelétrica, por exemplo, a área e suas proximidades são apropriadas por diferentes grupos: moradores locais que serão realocados, ambientalistas, funcionários públicos de órgãos ligados ao meio ambiente, trabalhadores temporários, grandes empresas nacionais e internacionais e demais grupos que impõem sua área de domínio e influência, organizando-a.

Dessa forma, o território é uma dimensão do espaço geográfico, produzida e organizada para o atendimento de determinados interesses.

As categorias geográficas “região” e “território” estão inseridas no espaço geográfico e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o princípio da

¹⁷ Geógrafo brasileiro que propôs, em 1967, a divisão do território brasileiro em três regiões geoeconômicas ou complexos regionais.

¹⁸ Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso.

territorialidade dos fenômenos geográficos, definidos pelo processo de apropriação da natureza pela sociedade, garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos.

A construção de categorias e conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita às pessoas organizar a realidade, estabelecer classes de objeto, trocar experiências com o outro e construir conhecimento. Tal ação tem como ponto de partida o conhecimento dos estudantes para construir, de forma coletiva, o saber científico. Ao construir conceitos, o estudante realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é nação, região e município¹⁹. Ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair essa realidade concreta, ir teorizando sobre ela e construindo o seu conhecimento.

O advento das tecnologias de comunicação e informação representa, de forma contundente, uma das grandes revoluções do nosso tempo e vem provocando mudanças nas relações pessoais, socioculturais e formas de se produzir e se trabalhar. O ensino de Geografia pode apropriar-se das ferramentas tecnológicas, buscando novos ambientes de aprendizagem, capazes de aproveitar as inovações que fazem parte do cotidiano para auxiliar no desenvolvimento/construção dos conceitos e categorias da Geografia.

No 3º Ciclo, os estudantes passam a compreender os procedimentos que integram a construção do conhecimento geográfico: observar, descrever, representar/ler cartograficamente, ou por imagens, os espaços; construir hipóteses, fazer analogias, elaborar análises e explicações. Para tanto, múltiplas são as estratégias de ensino, entre elas as geotecnologias (imagens de satélite, fotografias aéreas e terrestres, figuras ilustrativas e animações, softwares e mapas digitais, dentre outros), os projetos de trabalho e estudos do meio.

As geotecnologias presentes na vida contemporânea remetem a técnicas de ensino que utilizem do Sensoriamento Remoto e os Sistemas de Informações Geográficas (SIG) como ferramentas para o ensino de Geografia e das Ciências Humanas. Assim, sugere-se o aprofundamento dos múltiplos conceitos já apreendidos nos ciclos anteriores, através da organização de *webquest*²⁰, por exemplo. A referida técnica está baseada no uso da Internet e é concebida e construída segundo uma estrutura lógica que contém os seguintes itens: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Tal estratégia de ensino pode ser planejada para ser realizada em curto, longo ou médio prazo, visando à construção e integração de conhecimentos, permitindo uma análise mais profunda dos conceitos e encorajando os estudantes a desenvolverem uma apreciação mais aprofundada dos conteúdos.

¹⁹ CALLAI, 1999.

²⁰ Para aprofundar na discussão quanto à utilização da *webquest*, confira o trabalho de SILVA (2010), que apesar de estar se referindo ao estudo de Química fornece fundamentais elementos para incitar o professor a refletir quanto à utilização desse recurso metodológico.

São, portanto, capacidades da Geografia para o 3º Ciclo:

- Questionar a realidade social, política e econômica, formulando problemas e buscando alternativas, utilizando para isso pensamento lógico, criatividade, intuição, capacidade de análise e crítica;
- Identificar e avaliar as ações dos seres humanos e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação proativa na sociedade;
- Compreender e analisar, em diferentes escalas, fenômenos naturais e contextos geopolíticos;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou em outras características individuais e sociais;
- Desenvolver/construir os conceitos e categorias da Geografia pertinentes ao 3º Ciclo.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA²¹

A discussão quanto à necessidade de Educação Religiosa no currículo da Educação Brasileira tem suas origens remontadas ao período imperial, relacionadas à identidade da disciplina, conteúdos e formação do professor. Problemáticas que foram sendo reelaboradas no currículo de acordo com as normatizações da disciplina ao longo da História.

Com a Constituição Brasileira de 1824, que perdurou até a Proclamação da República, o Catolicismo era considerado como a religião oficial do Estado. Desde o período republicano o Estado brasileiro oficialmente é laico, fato que não encerrou as discussões sobre a necessidade ou não da Educação Religiosa no currículo da Educação Básica. O debate sobre a laicização do Estado e a oferta da Educação Religiosa continua gerando polêmicas em movimentos favoráveis e contrários à sua implementação no Currículo, principalmente ao se considerar as contradições existentes na prática de um Estado sem religião, com cidadãos que a consideram indispensável na formação cidadã e moral dos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, ao longo do Art. 5, regulamenta a liberdade de pensamento, crença e manifestação religiosa. Nessa linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) claramente estabelece a necessidade da Educação Religiosa como integrante às demais áreas de conhecimento no Ensino Fundamental para a formação cidadã do estudante, assegurando o respeito e a tolerância à diversidade cultural-religiosa, sendo vedadas quaisquer forma de proselitismo nas práticas pedagógicas.

O Estado laico não adota uma postura de “antirreligiosidade” ou negação das religiões: ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado resguarda as manifestações religiosas no que toca às suas especificidades.

No estado de Mato Grosso adota-se a postura da oferta da disciplina “Educação Religiosa”, de matrícula facultativa ao estudante. Utiliza-se esta nomenclatura em contraponto à denominação “Ensino Religioso”, mencionada na Lei 9394/96. O Ensino Religioso, apesar de a LDB referenciá-lo numa perspectiva não-proselitista, ao longo de sua história, foi desenvolvido num modelo catequético cristão. **Essas Orientações Curriculares entendem a “Educação Religiosa” fundamentada no trabalho com as pluralidades culturais-religiosas em suas manifestações simbólicas, significados, valores e práticas que fazem parte da cultura humana, presente em todos os povos e em todas as épocas históricas.**

²¹ Elaborado pelo GT Ciências Humanas. Professores: Brigitte Zittlau; Fernando Rasnheski; Gerson Luiz de Souza; Israel Bernardes; Lirian Keli dos Santos e Lúcia Ida Oliveira Fortes Pereira; Luzinéia Guimarães Alencar; Selton Evaristo de Almeida Chagas; Sonizete Miranda; e Teresinha Maria da Costa.

O estudo da Educação Religiosa no Ensino Fundamental propiciará ao estudante a percepção de religiosidades diversas, que podem diferir de suas próprias práticas religiosas, proporcionando a compreensão das religiosidades como fenômenos sociais presentes em várias sociedades, como instituições de socialização e de identidade dos diversos grupos humanos.

A mediação do professor de Educação Religiosa, nesse contexto, oportunizará reflexões a respeito do reconhecimento da legitimidade de todas as práticas religiosas como formas encontradas pelos grupos sociais humanos para dar sentido à sua existência, numa relação contínua entre o ser e o transcendente.

Ao considerar religião como “*sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais*”²², as Orientações Curriculares Estaduais para a Educação Religiosa assumem uma postura da pluriculturalidade da sociedade brasileira e mato-grossense na relação com o transcendental em suas práticas e perspectivas históricas, culturais e políticas, sendo assim consideradas legítimas em suas especificidades.

Dentro da área de Ciências Humanas no 3º Ciclo do Ensino Fundamental o trabalho com a Educação Religiosa define-se a partir dos seguintes pressupostos:

Compreender as religiões como fenômenos presentes em diversas culturas ao longo da História que guardam tradições vinculadas às identidades dos grupos sociais diversos;

Conhecer as diversas expressões de religiosidade e não-religiosidade, de forma contextualizada, comparando informação e realidade, de modo que estudante e professor conheçam suas próprias crenças e convicções, situando-as em relação a outras, com base no princípio do valor histórico-cultural de cada um, promovendo o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente;

Adotar a perspectiva da diversidade religiosa articulada com outras dimensões de Cidadania e perpassando pelos vários componentes curriculares: História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura, entre outros.

Como citado, as manifestações de religiosidade perpassam a constituição da identidade sociocultural de grupos sociais. Em determinados contextos, a comunidade atendida pela escola possui expressões de religiosidade fundamentais para sua própria organização social e cultural. Por exemplo comunidades consideradas tradicionais, como algumas escolas do campo, quilombolas e indígenas.

Cabe, portanto, à escola, definir em seu Projeto Político-pedagógico como será trabalhada a Educação Religiosa, desde que respeitados os pressupostos destas Orientações. **Mesmo considerando as especificidades religiosas da comunidade é de fundamental importância trabalhar a diversidade religiosa para além das manifestas em sua realidade vivenciada, no sentido de promover a tolerância religiosa como fundamento essencial na política de direitos humanos,**

²² SILVA, 2004.

cidadania e ética democrática. Portanto, essa disciplina deve perpassar o Ensino Fundamental em todas as suas modalidades.

Algumas capacidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Religiosa contempladas no planejamento do professor:

- Compreender a Educação Religiosa como uma área de conhecimento interdisciplinar na execução curricular e na avaliação de área;
- Adotar a perspectiva de diversidade religiosa articulada com outras dimensões da cidadania, integrada aos demais componentes curriculares – História, Geografia e Língua Portuguesa, dentre outros – ressaltando seu caráter inter e transdisciplinar;
- Praticar a construção de um diálogo ecumênico e inter-religioso no qual o respeito às diferenças se consolide como uma das bases do comprometimento ético e moral do estudante.
- Compreender as religiões como fenômenos sociais e históricos presentes em diversas culturas, sendo que cada uma resguarda suas tradições e identidades que podem fundamentar a organização social do grupo.

A avaliação, intrínseca ao processo de ensino interdisciplinar, deve considerar as dimensões atitudinais, afetivas e cognitivas integradas na área de conhecimento, demonstradas pelos estudantes em suas relações interpessoais, práticas e discursos.

Por fim, entende-se que a **Educação Religiosa, no âmbito escolar, contribui de forma efetiva para a formação do cidadão em suas dimensões socio-culturais e políticas**²³.

²³ O professor de Educação Religiosa pode consultar as resoluções, discussões e orientações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) - www.fonaper.com.br e do Instituto de Estudos da Religião - www.iser.org.br

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Fronteiras e Identidades	<ul style="list-style-type: none"> • Construir conceitos de identidade e grupo social, desenvolvendo noções de respeito às diferenças; • Reconhecer as formas e regras de convívio social nos diversos grupos que compõem a sociedade; • Reconhecer os processos de formação das territorialidades de diferentes sociedades e Estados, analisando seus significados no processo histórico, de modo a compreender conflitos e tensões sociais, geopolíticas e culturais, da atualidade; • Compreender características demográficas do Brasil; • Perceber os espaços de memórias como identificadores de hábitos, costumes e tradições, pertencentes a grupos distintos, estimulando a preservação do patrimônio como museus, bibliotecas, sítios arqueológicos e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os limites e as fronteiras que separam os territórios nacionais; • Distinguir os variados povos e culturas existentes em diferentes espacialidades do Brasil e do mundo; • Concluir que alguns povos do mundo não possuem soberania sobre o território em que vivem; • Identificar e analisar a existência de movimentos nacionalistas e/ou totalitários e suas consequências em diversos lugares do mundo; • Distinguir diferentes tipos de projeções cartográficas; • Comparar e analisar as fronteiras nacionais e a configuração territorial dos países do mundo, deduzindo que estes podem sofrer alterações; • Concluir que em diversos lugares do mundo existem conflitos em áreas de disputa por fronteiras; • Identificar as razões históricas dos conflitos existentes na África e na Ásia; • Debater sobre a importância da ONU na geopolítica mundial; • Identificar a contribuição dos vários grupos sociais na formação sociocultural do Brasil; • Reconhecer, nos relatos das pessoas, imagens, obras de arte e museus processos de transformação social que ocorrem em diferentes contextos da sociedade, utilizando-os como fonte de conhecimento; • Identificar as formas de organização das relações sociais em diversos âmbitos do Brasil reconhecendo o papel dos diferentes grupos; • Demonstrar respeito com manifestações e práticas culturais diferentes das suas, observadas pelo professor em suas relações interpessoais com os colegas; • Identificar e compreender os principais problemas sociais brasileiros, analisando suas causas; • Reconhecer os processos de transição demográfica do Brasil e suas consequências socioeconômicas; • Localizar em mapas as principais concentrações demográficas do Brasil; • Construir formas variadas, criativas e convencionais (gráficos, tabelas e pirâmides etárias entre outras) de representações e localizações dos dados demográficos.

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Trabalho, Economia e Sociedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a influência do meio ambiente na formação histórica do Brasil e do mundo; • Caracterizar as formas de apropriação dos territórios nos processos de produção, analisando as consequências políticas e culturais dos setores econômicos em relação à divisão internacional do trabalho no mundo globalizado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Debater e refletir sobre a globalização como um processo de integração cada vez mais efetiva do espaço virtual mundial; • Refletir como o processo de globalização intensificou a desigualdade entre os países do mundo; • Entender que o trabalho está presente em todas as atividades humanas, percebendo as diversas formas de produção e organização da vida social; • Compreender e analisar os fenômenos geográficos em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global); • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, compreendendo o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas; • Analisar e julgar os apelos consumistas impostos pela sociedade moderna; • Identificar o processo de expansão das multinacionais em escala planetária como uma característica do processo de globalização; • Debater sobre as relações de dominação, subordinação e resistência que fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas que permeiam o mundo do trabalho; • Deduzir que o surgimento das multinacionais alterou a participação de inúmeros países na atual Divisão internacional do Trabalho; • Refletir e analisar que o desenvolvimento das tecnologias de informação contribuiu para intensificar o fluxo de capitais e informações em escala planetária; • Perceber que o ritmo do trabalho e duração do tempo é resultante dos fenômenos sociais e construções culturais; • Identificar e reconhecer as principais características dos Blocos Econômicos no mundo;

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Natureza e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os conflitos territoriais, problematizando seu passado, presente e futuro, analisando as vivências como suscetíveis de transformação. • Perceber o conhecimento como a reelaboração de muitos saberes, delineando o que conhecemos por saber histórico. • Reconhecer que a participação dos sujeitos históricos, nos diferentes grupos sociais, possibilita situações cotidianas de luta por transformações e/ou permanências. • Desenvolver noções de preservação e conservação ambiental; • Estabelecer a relação entre as manifestações culturais e a sociedade; • Desenvolver/construir noções de ética e cidadania; • Compreender e explicar os modelos de desenvolvimento adotados pelo sistema capitalista e seus impactos no meio ambiente. • Entender que cada lugar da superfície terrestre possui uma paisagem com características particulares, formada pela combinação dos diferentes elementos naturais e/ou culturais, estabelecendo relações entre o espaço urbano, rurano e rural nas dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o agravamento dos problemas ambientais está relacionado à intensa exploração da natureza; • Materializar textualmente a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial. • Estabelecer relação entre o aumento do consumo e o esgotamento dos recursos naturais do planeta; • Analisar os impactos ambientais decorrentes das atividades humanas; • Utilizar diferentes linguagens na interpretação de um fenômeno histórico e geográfico; • Debater acerca da vida social, do passado e do presente na dimensão individual, social e política, identificando a influência da mídia nesse processo; • Identificar e analisar as práticas sociais coletivas que apontem para a preservação ou conservação da natureza; • Identificar e compreender a dinâmica da natureza como um dos responsáveis pela configuração atual (criação e recriação) da superfície terrestre; • Materializar em práticas os conceitos trabalhados acerca da preservação e conservação, observando, principalmente, essas relações desenvolvidas no ambiente da escola; • Transpor o conceito de sustentabilidade aliada à reprodução do capital para uma concepção de corresponsabilidade entre todos os grupos sociais e a preservação planetária; • Identificar e compreender a dinâmica da natureza como um dos responsáveis pela configuração atual (criação e recriação) da superfície terrestre; • Compreender que as sociedades humanas transformam as paisagens naturais e culturais de acordo com as condições técnicas de que dispõem; • Elencar os motivos que levam povos ou grupos à perda de sua identidade cultural a partir da incorporação de hábitos e costumes que não fazem parte de seu tradicional modo de vida; • Identificar e analisar o patrimônio cultural e ambiental do território e sua dinâmica, aprimorando atitudes e valores individuais e sociais.

ENSINO MÉDIO



Escola Estadual Natalino Ferreira Mendes

As Ciências Humanas, da forma como hoje estão constituídas, basearam-se no conhecimento das “Humanidades²⁴” construídas a partir do século XIX, quando o homem passa a se perceber, simultaneamente, como sujeito e como objeto do conhecimento. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias²⁵, no Ensino Médio, englobam as ciências que envolvem “a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura²⁶”, diz respeito aos conhecimentos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política, Psicologia e Filosofia. *Em termos gerais, o objeto de estudo da área de Ciências Humanas são os seres humanos em suas relações espaciais, econômicas, sociais, culturais, políticas, ambientais e científico-tecnológicas nas diversas temporalidades.*

Da perspectiva educacional, a divisão das disciplinas no interior da referida área constitui-se como estratégia pedagógica para facilitar a organização do conhecimento e das práticas escolares. Efetivamente, não há uma demarcação definitiva e intransponível no processo de ensino do conhecimento das Humanidades, pois é evidente a existência de aspectos comuns entre elas. Dessa forma, a área de Ciências Humanas é particularmente propícia para o enfoque interdisciplinar entre suas disciplinas e transdisciplinar na interlocução com as outras áreas de conhecimento, uma vez que seu objetivo primordial – o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo e social do estudante– deve estar presente em todas elas e durante todo o percurso educacional básico.

²⁴ BRASIL, 2008.

²⁵ No Ensino Médio, adota-se a nomenclatura “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, de acordo com o Art. 10 da Resolução 03/98 CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

²⁶ BRASIL. 1998, pág. 91.

A finalidade do ensino das Ciências Humanas e suas Tecnologias reside na contribuição que seus saberes, ciências e tecnologias podem proporcionar para a constituição da identidade pessoal e cultural e para o exercício da cidadania democrática. Faz isso na medida em que, através de seus assuntos, pode-se explorar as condições para uma participação autônoma e ética na vida civil, além de proporcionar o entendimento da ação humana na sua historicidade e nos seus modos de interferência e transformação da sociedade.

O pensamento ou as teorias que marcam o delineamento e o desenvolvimento do ensino das Ciências Humanas se fazem presentes na ação dos docentes, através das posturas assumidas no cotidiano da sala de aula e nos diversos momentos da sua vida profissional, trazendo à tona a ligação entre teoria e prática na Educação. **Podemos dizer que o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral²⁷, buscado na Educação Básica, requer conteúdos e metodologias que priorizem e estimulem as capacidades de investigar, contextualizar, incorporar e refletir sobre os conhecimentos²⁸.**

Pedagogicamente, isso tudo só se torna possível à medida em que os conhecimentos forem abordados numa “dimensão prática”²⁹, ou seja, numa constante articulação entre o recorte do assunto, do texto, da teoria, enfim, do conteúdo necessário do ponto de vista formativo e os contextos em que o mesmo está inserido disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinarmente.

Trata-se, portanto, de conhecer a parte sem perder o horizonte das relações que nela estão subjacentes, sejam elas teóricas ou práticas, com seus desafios e conflitos inerentes. Daí a importância de se propor procedimentos que enfatizem a participação ativa do estudante no seu próprio processo educacional, oferecendo-lhe a chance de produzir significados a partir de uma íntima conexão entre o objeto de ensino e a vida, o que implica em dizer que o ponto de partida do professor é sempre o estudante e suas experiências, e não o conteúdo em si mesmo³⁰.

²⁷ Kuenzer (2000) compreende a moral fundamentada na teoria construtivista de Jean Piaget.

²⁸ KUENZER, 2000, págs. 71-80.

²⁹ Ibidem, pág. 82.

³⁰ Ibidem, pág. 82-83.

Objetivos da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias visa à tradução do conhecimento em “consciências críticas e criativas”, principalmente no que concerne à formação de um “protagonismo social” responsável. Para tanto é necessário traçar um conjunto de objetivos que permitam colocar em prática esse projeto de construção e formação de cidadania, que devem subsidiar o planejamento interdisciplinar da/na área de Ciências Humanas:

- Possibilitar que o estudante entenda a sociedade em que vive como fruto da ação humana, que se faz e refaz num processo dotado de historicidade.
- Permitir ao estudante compreender o espaço ocupado pela sociedade enquanto espaço construído e modificado a partir de suas interferências, entendendo-se também como produto dessas relações.
- Proporcionar experiências para que o estudante compreenda os processos de socialização e coletividade, conscientizando-se dos diferentes espaços, de interação social refletindo sobre as individualidades e diversidades culturais e individuais neles presentes.
- Possibilitar que o estudante reflita e problematize as mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade.
- Propiciar ao estudante o desenvolvimento da consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórica, cultural e política.
- Promover a apropriação das ferramentas tecnológicas para a produção do conhecimento da área.
- Instigar o estudante a entender as relações de produção e consumo como potencializadoras das desigualdades sociais e o papel da ideologia nesse contexto.

Uma vez alcançados esses objetivos, ao final da formação básica, espera-se que o estudante tenha condições de utilizar as diferentes “linguagens” da cultura e da sociedade, sabendo usufruir dos conhecimentos apreendidos para compreender e agir na realidade em que vive de modo consciente e criativo³¹.

³¹ Ibidem, p. 76.

Proposições metodológicas da Área

Para que os estudantes alcancem os objetivos propostos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a partir de problematizações de questões pertinentes ao cotidiano, propõem-se procedimentos metodológicos que possibilitem construir e reconstruir conhecimentos e desenvolver autonomia intelectual. A partir do domínio dos conceitos, conteúdos e métodos de sua disciplina, o professor terá facilidade em fazer as inter-relações com as demais disciplinas, o que corrobora à construção de práticas interdisciplinares. Na análise realizada nas disciplinas e na área será possível ao estudante constituir uma “síntese provisória”, que será o ponto de partida para novos conhecimentos.

É importante ressaltar que não existe método único de ensinar-aprender, independentemente da área de conhecimento ou disciplina. Há necessidade, portanto, do constante diálogo entre os professores da área, nos momentos de planejamento de ensino, acompanhamento e avaliação dos estudantes, quando serão traçados os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos propostos.

Os professores precisam ser criativos e perceptivos; devem saber adequar os métodos, alicerçados na forma como percebem que seus estudantes aprendem. Devem assumir uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos estudantes, entendendo-se também como partícipes do processo educativo. De acordo com as especificidades de sua disciplina, os professores, a partir de então, serão capazes de criar ou recriar formas mais adequadas para estimular a produção/ressignificação do saber.

As propostas abaixo permeiam todas as disciplinas da área, que, apesar do resguardo de suas especificidades, devem se encontrar em suas intersecções ou pontos de convergência.

Proposta 1 - Do local ao global

Em situações concretas de vida e de experiência do estudante – família, bairro, comunidade, práticas culturais – o conhecimento construído na escola pode se tornar mais significativo do que a circunscrição a realidades abstratas ou distantes. Esse pressuposto propicia ao estudante reconhecer-se como autor e ator de seu próprio conhecimento. O professor assume seu papel de mediador, coordenando o processo de leitura, reflexão, pesquisa e síntese das proposições para novas posturas, estimulando a criação de mentalidade crítica, imbuída de propostas de transformação e mudança, das pessoas envolvidas no processo e na realidade em que estão inseridas.

De acordo com essa concepção de ensino-aprendizagem é relevante conhecer e reconhecer, na vivência dos estudantes, os temas que mais os motivam, que estejam de acordo com a problemática experienciada por eles. Tais conhecimentos já constru-

idos ou em processo de construção pelos estudantes devem ser expandidos para conhecimentos mais gerais e globais, de modo que o estudante perceba que vivemos em relações sociais, políticas e econômicas, interligadas a redes familiares, comunitárias, nacionais e globais. A intenção é estabelecer relações entre os saberes vivenciados pelos estudantes em sua experiência familiar e comunitária e o saber escolar, entendido como conhecimento formal e geral.

Em um planejamento interdisciplinar podem-se construir momentos de inter-relações entre as disciplinas neste pressuposto metodológico. A partir de um eixo articulador, como *Cidadania (como participar?)*, na Geografia, por exemplo, esse movimento se dá quando trabalhamos as relações sociais entre a escola e a comunidade no que concerne à ocupação e disposição dos espaços locais e as transformações advindas da valorização/desvalorização fundiária.

Na Sociologia podem ser estudadas as transformações culturais derivadas da globalização, como a busca pelo consumo enquanto ideal de felicidade, naturalizadas por ideologias, que ocorre no cotidiano dos estudantes.

Na História, o processo histórico das relações sociais (trabalho, poder político e/ou econômico) e compreensão dos movimentos de construção da cidadania na comunidade escolar e em seu entorno.

Na Filosofia, podem-se problematizar as formas de participação política, suas consequências e seus pressupostos teóricos, investigando a articulação dos discursos políticos no contexto social com vistas à reflexão sobre as estruturas do poder político e a construção da cidadania.

Proposta 2 – Do Senso Comum ao Conhecimento Elaborado

Esta proposta visa contribuir para que o estudante se aproprie dos conceitos e reflexões das Ciências Humanas ancorados numa transição do conhecimento do senso comum, ou seja, das experiências partilhadas em seu contexto familiar e comunitário e nos demais grupos com quem convive para o conhecimento elaborado.

Assim, para que o estudante se aproprie do saber ou dos conceitos que informem este saber, é necessário explicitá-los com base numa linguagem clara, criativa e descontraída. Essa postura metodológica facilita e motiva o estudante a prosseguir aprendendo e aprendendo.

Dentro de uma proposta interdisciplinar, no eixo articulador *Conhecimento (o que sabemos?)* na Geografia pode-se desenvolver conceitos, partindo da noção de localização construída pela comunidade, buscando a transição com o conhecimento científico, por meio da linguagem cartográfica e utilização das tecnologias.

Na Sociologia, a percepção dos Direitos Humanos nas concepções do senso comum e do conhecimento elaborado, na perspectiva de compreender os limites e perigos das formas de preconceito.

Na História, pode ser trabalhada a diversidade de saberes (medicinais, educacionais e concepções de mundo, entre outros) em diferentes temporalidades e espacialidades.

Na Filosofia, podem ser estudadas relações entre os conhecimentos do senso comum e os científicos, problematizando a valorização cultural e ideológica do conhecimento científico.

Proposta 3 - Professores e estudantes como pesquisadores

Outra opção metodológica de produção de conhecimento nas Ciências Humanas é a pesquisa. Professores e estudantes podem imbuir-se de uma postura de investigadores da realidade social e realizar diversas pesquisas, a depender do tema escolhido pelo grupo de estudantes ou individualmente.

Como proposta interdisciplinar, tem-se como eixo articulador *Identidade (quem somos?)* e pode-se construir uma propositura de pesquisa que envolva, por exemplo, os movimentos sociais, culturais e étnicos, partindo dos referenciais de sua comunidade, estendendo-se aos movimentos globais. Na Geografia, a transformação da paisagem natural em cultural a partir da ocupação e vivência dos espaços. Na Sociologia, pode ser estudada a relação de pertencimento do estudante aos grupos sociais que fazem parte de sua realidade vivida. Na História, o processo de construção das identidades pode ser contemplado ao se dedicar ao estudo das pluralidades identitárias da comunidade (etnicorraciais, geracionais, sexualidade e gênero). Na Filosofia, refletir sobre a formação da consciência crítica e a conduta em sociedade a partir da investigação da relação entre as próprias experiências e os procedimentos de deliberação e escolha.

Dentre os vários grupos sociais passíveis de serem objetos de pesquisa citam-se como exemplos: sindicatos, associações de moradores de bairro, movimentos para a igualdade racial, comunidades rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, grupos de dança e agremiações estudantis, dentre outros.

Dependendo da temática abordada, podem ser pesquisadas as grandes empresas, fábricas e sindicatos, entre outros, em conformidade com o seu contexto mais próximo em relação à complexidade social inerente aos processos globais.

É importante observar que a pesquisa é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado num raciocínio lógico, que tem por objetivo diagnosticar, analisar, compreender e propor soluções aos problemas existentes mediante a utilização de um método científico³². Ou como um “procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento³³”.

³² ANDRADE, 2004.

³³ ANDER-EGG apud MARCONI & LAKATOS, 2005, pág. 157.

Nesse pressuposto, o problema a ser pesquisado pode estar dentro de um dos eixos articuladores sugeridos nestas Orientações Curriculares ou optar por outros eixos definidos no coletivo. O importante é que a investigação possibilite reflexões sobre problemas que preocupam os estudantes neles envolvidos, contribuindo para a produção do conhecimento. É indispensável ter em mente que o tema de pesquisa deve estar afinado com as propostas das disciplinas e, portanto, estar relacionado com as problemáticas da área.

O estudante, no entanto, precisa ser orientado pelo professor quanto aos procedimentos para a realização da pesquisa: escolha do tema (de preferência deve partir das problemáticas levantadas na sala de aula com os estudantes); sugestão de textos que possam ajudá-los na compreensão do tema a ser pesquisado; discussão prévia dos textos em sala de aula; definição do local da pesquisa e das fontes a serem utilizadas; e orientação na elaboração da justificativa e os objetivos da pesquisa. É necessário que o estudante conheça e selecione os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a coleta de informações, dados (roteiro de entrevista, observação) e, finalmente, com a sistematização dos resultados da pesquisa (relatório, exposição oral, fotografias e filmagens, dentre outras).

Não é necessária a elaboração de um projeto amplo com a complexidade exigida em um projeto científico. Basta um planejamento simples, porém claro, com normatizações acordadas pelo professor (como, por exemplo, as normas da ABNT), de modo que o estudante demonstre os resultados da pesquisa e sua articulação com a construção do conhecimento.

As temáticas sugeridas podem ser recortadas em vários subtemas, de forma a tornar a pesquisa viável para realização, levando em conta o limite de tempo do estudante, suas condições de acesso ao local a ser pesquisado, ou às pessoas a serem entrevistadas, bem como os limites do desenvolvimento da capacidade dos pesquisadores. **É indispensável levar em consideração o interesse pessoal do estudante pelo tema. Pesquisar um assunto que desperta curiosidade e prazer pode ser mais estimulante para o pesquisador.**

Existem inúmeros modelos de projeto de pesquisa. A sugestão anterior se enquadra em um modelo mais adequado ao nível de investigação possível no Ensino Médio. No entanto, a proposta não está fechada. Cabe ao professor acrescentar outros itens, desde que estejam coerentes com as possibilidades de execução pelos estudantes.

Estratégias Didáticas



Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Correa

Como sugestão para a prática das propostas metodológicas apresentamos a seguir algumas estratégias didáticas que podem contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, incentivando os estudantes a construírem a prática da argumentação, buscando aproximar práticas vivenciadas pelos estudantes de conhecimentos acadêmicos tornando as atividades mais dinâmicas e prazerosas. O planejamento da atividade é essencial para que a utilização desses recursos e materiais contemple os objetivos propostos na área e na disciplina.

Cinema e filmes – Existem inúmeros filmes que possibilitam desenvolver conteúdos científicos e literários de forma descontraída, tornando os debates de temas das Ciências Humanas mais significativos e atrativos aos estudantes. A exibição deve estar vinculada aos conceitos, categorias e reflexões pertinentes à temática desenvolvida, para sua significância no processo de aprendizagem. Lembrando que, **como qualquer atividade a ser desenvolvida no ambiente escolar, utilizar o recurso de cinema e filmes deve ser cuidadosamente planejado para a problematização/construção do conhecimento almejado.** Podem ser observados os contextos vivenciados no filme, e deve ser realizada a leitura da produção do filme, assim como ser analisado seu contexto de produção externa, em suas intencionalidades de exibição e divulgação. Existe um sem-número de filmes passíveis de serem postos a serviço do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser buscados pelos professores ou estudantes.

Televisão – É importante que o professor conheça os programas de televisão de preferência dos estudantes para desconstruir possíveis preconceitos, considerando seus benefícios enquanto fonte de informação e entretenimento, além de compreender sua utilização política e ideológica por determinados grupos sociais. **Há documentários e temas veiculados por novelas que podem ser debatidos em sala de aula, tais como: homossexualidade, discriminação racial, gravidez na adolescência, direitos dos idosos e formas diferenciadas de organização familiar, entre outros.** Há também programações exclusivamente educativas e culturais que estimulam a reflexão e produção de conhecimento. É fundamental a utilização dos recursos disponíveis na escola, sobretudo os materiais da *TV Escola* e demais vídeos educativos.

Internet e CD-ROM - O uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) em educação levanta numerosas questões. De um lado, as instituições educacionais devem integrá-las às práticas pedagógicas sob pena de perder o contato com as novas gerações que fazem uso delas. Por outro lado, não se pode pensar que o uso dessas tecnologias possa ocorrer sem profundas mudanças no modo de ensinar e aprender³⁴.

São inúmeras as formas do uso e contribuições das tecnologias na educação. Estendem-se desde o uso do *CD-ROM* informativo (Enciclopédia, por exemplo) até a utilização contínua e sistemática de programas didáticos. O uso individual pode permitir acesso a programas, redes, comunidades interativas, *sites* de pesquisa para atividade de consulta e busca de conhecimento em fontes diversas, assemelhando-se à consulta bibliográfica de livros, Enciclopédias e documentos. A diferença fundamental está no suporte e em sua alta capacidade de estocagem e processamento de informação, além da facilidade de acesso e transporte. Ele pode ser um valioso recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula, desde que o uso de suas informações seja dirigido e orientado como instrumentos de pesquisa e elaboração de trabalhos.

A *Internet* pode trazer grandes vantagens em razão da rapidez de acesso à informação e interatividade, que torna as atividades pedagógicas mais atrativas e dinâmicas. Essa utilização exige, no entanto, um conhecimento técnico do professor quanto às regras de leitura e interpretação dessa informação.

Essas tecnologias contribuem no ensino-aprendizagem, pois seus programas oferecem grande variedade de recurso para a criação de textos, imagens, gráficos e tabelas para a apresentação de resultados de pesquisa, mais gratificantes para o estudante.

Também é possível utilizar a *webquest* como um dos recursos metodológicos de aprendizagem³⁵.

Evidentemente, a utilização da *Internet* como instrumento didático depende da pedagogia de base que inspira e orienta as práticas pedagógicas do professor. As tecnologias só fazem sentido se interferirem, de forma inovadora e positiva, na metodologia e na estratégia de ensino.

³⁴ Cf. BELLONI, Maria Luiza. Educação e tecnologias. **Educação a distância**, 2001.

³⁵ Cf. texto sobre *webquest* no texto do Ensino Fundamental.

Produção de imagens, vídeos e áudio: A produção de vídeos, imagens e áudios, a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação, tais como celulares com câmera, máquinas fotográficas digitais, *iPods*, MP4, MP5 e MP10, dentre outros, faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes. Tais tecnologias orientadas metodologicamente pelo professor podem ser usadas para a construção do conhecimento no âmbito escolar, trabalhadas em conjunto com outras formas de linguagens escritas e orais, como poesias, narrativas, relatórios e redações.

Fotografias como recurso pedagógico: A fotografia é um documento de grande importância e um elemento de conhecimento e reflexão histórica e espacial para os estudantes. A fotografia pode ser utilizada numa atividade acerca das transformações no/do espaço urbano e rural, o que permite um trabalho na perspectiva interdisciplinar. Seu emprego comporta o trabalho comparativo entre contextos histórico-sociais, no qual se permitem observar mudanças, permanências e/ou transformações em práticas culturais, marcas e matrizes deixadas no espaço através dos tempos pelas sociedades.

Ciências Humanas em canção, prosa e verso: O ensino das Ciências Humanas por meio de textos literários de diversos gêneros (romances, poemas, contos e mitos), música e obras de arte, dentre outros, é um caminho para viabilizar a articulação entre as diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

Na literatura, podem ser pesquisadas obras clássicas e/ou contemporâneas que abordem contextos em relação às práticas sociais analisadas. A literatura pode ser utilizada para a integração de atividades nas disciplinas, pois envolvem momentos históricos – lugares e temporalidades distintas –, diversas práticas culturais, questões territoriais, sentimentos e vivências dos personagens. Pode ser estudado também o contexto de produção da obra, contribuindo para trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares.

A música pode contribuir para compreender os diferentes lugares sociais e a produção cultural da sociedade. Permite deslocar-se para diferentes e distantes lugares, estimulando o pensamento, a imaginação, a reflexão. O Hip-hop, por exemplo, é um estilo de música apreciado por muitos jovens. Sua principal característica é a denúncia da marginalidade, violência, injustiças sociais e corrupção. O Hip-hop, ao mesmo tempo em que revela um elemento da cultura juvenil, também transmite os sentimentos e formas de protestos desse grupo. É uma manifestação cultural que se dá para fora dos muros escolares. Por que não trazê-la para dentro da escola? As letras das músicas e a dança, ou o Hip-hop em todo o seu conjunto, podem estimular grandes debates e contribuir para a ampliação do saber de todos os envolvidos no processo educativo. Há também músicas produzidas nas décadas de 1960-70 que exploram, de forma poética e lúdica, diversos temas que muito interessam ao debate na área/disciplina.

O professor, ao trabalhar com a música em sala de aula, precisa compreender os sentidos que os diversos gêneros musicais trazem para os estudantes. Torna-se necessário o desvelamento de preconceitos do professor em relação às músicas – ritmos, letras, danças – ouvidas pelos estudantes nos diferentes contextos, sendo fundamental para que ele compreenda esse universo artístico, utilizando-o a favor da construção do conhecimento em sala de aula.

As obras de arte (quadros, esculturas, pinturas, arquitetura), os museus, os sítios arqueológicos e os patrimônios culturais, analisados como produção humana podem expressar contextos sociais passíveis de ser utilizados como recursos de apoio nas aulas na área de Ciências Humanas.

Estudo do meio: As atividades fora da sala de aula são fundamentais para que os estudantes possam perceber, por meio da observação, coleta, análise e registro das informações, as transformações nas paisagens e práticas culturais. O estudo do meio é um procedimento de pesquisa muito rico e importante para o processo de aprendizagem porque permite ampliar o conhecimento da realidade física, social e cultural, possibilitando ao estudante observar desde seu local de vivência até tempos e espaços distantes³⁶.

Documentos, jornais e revistas em sala de aula: Os documentos, jornais e revistas são instrumentos fundamentais para se trabalhar em sala de aula. No caso do trabalho com documentos escritos, poderão servir como ilustração de uma determinada temática que foi estudada, como fonte de informação, e na condição de “situação-problema”, na medida em que tal abordagem exige do estudante uma atividade de pesquisa e construção de uma problemática histórica.

Os jornais e revistas possibilitam aos estudantes entrarem em contato com a realidade contemporânea que lhes é familiar ampliando os mecanismos de interação e compreensão do passado e presente. Os estudantes podem trazer para a aula recortes de jornais ou revistas com notícias sobre o tema em estudo. Para isso o professor pode trabalhar um texto ou um tema previamente, para que o grupo tenha um referencial e possa selecionar melhor as notícias.

A seleção de notícias deve ser lida de modo a buscar a análise dos pontos contraditórios, exercitando oralmente a defesa ou a crítica dos fatos. É imprescindível a elaboração de críticas aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos/explicitos neles³⁷.

Leitura de Mapas: A codificação/decodificação de mapas é o principal processo da alfabetização cartográfica. Preparar o estudante para ler mapas deve incluir a sua ação como elaborador.

Esse processo de construção do conhecimento através da Cartografia, partindo do espaço imediato do estudante para então, gradativamente, ir ampliando para outros espaços, oferece subsídios para o desenvolvimento de diversas habilidades e conhecimentos necessários a uma compreensão e análise global do espaço e sua dinâmica, como produto social.

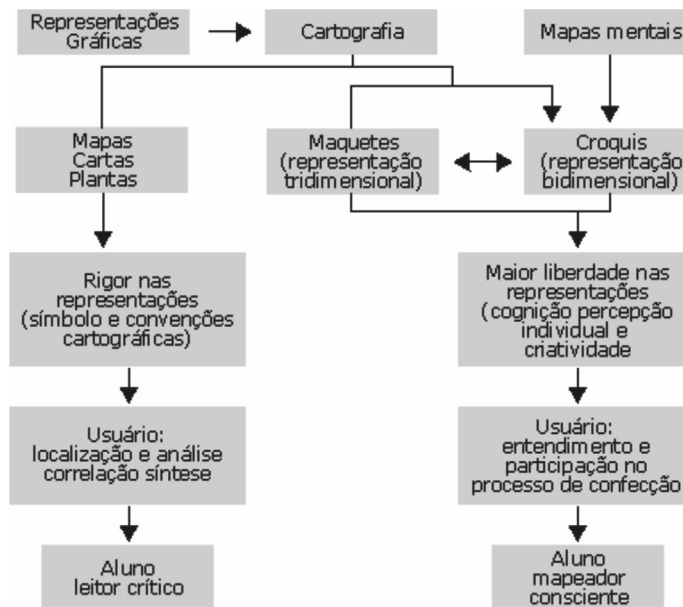
As representações sociais subjetivas ou o imaginário de cada um, valorizam os fatores culturais da vida cotidiana, levando à compreensão da maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção da vida material, e mesmo de aspectos não-materiais como linguagem, crenças, estrutura das relações sociais e instituições. A representação de tais aspectos na linguagem cartográfica permite compreender tanto a singularidade quanto a pluralidade dos lugares do mundo, numa perspectiva

³⁶ Sobre os pressuposto desta estratégia metodológica, conferir neste mesmo documento a parte referente ao estudo do meio presente no texto do Ensino Fundamental.

³⁷ BITTENCOURT, 2008, pág. 337.

no qual o estudante passe de leitor crítico para mapeador consciente, como presente na Figura 1³⁸.

Figura 1 - Utilizando mapas no ensino de Geografia.



Geotecnologias, Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas (SIG) - As geotecnologias referentes ao Sensoriamento Remoto e aos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) estão cada vez mais interligadas. Suas aplicações nos diferentes campos do conhecimento têm aumentado. Entretanto, seu potencial no ensino das disciplinas das Ciências Humanas, na Educação Básica, não tem sido suficientemente explorado, em grande parte devido à formação profissional da maioria dos cursos de Licenciatura nos aspectos pertinentes à sua utilização.

A introdução do ensino informatizado envolvendo Cartografia e as Geotecnologias nas Ciências Humanas revela que as novas tecnologias auxiliam no aprendizado, pois permite a ampliação do conhecimento por meio da análise dos dados de sensoriamento remoto e técnicas do SIG.

O material a ser utilizado em sala de aula vem em formato digital, daí a necessidade de microcomputadores, pois são textos, imagens de satélite, fotografias aéreas e terrestres, figuras ilustrativas e animações, além de *softwares* livres e outros como o EduSpring³⁹ (SPRING adaptado para educação).

As imagens obtidas por meio do Sensoriamento Remoto proporcionam uma visão de conjunto multitemporal de extensas áreas da superfície terrestre. Essa visão sinóptica do meio ambiente ou da paisagem possibilita estudos regionais e integrados, envolvendo

³⁸ FADEL, 2001.

³⁹ O EduSPRING é um programa desenvolvido a partir de uma customização do *software* SPRING a fim de adaptar a interface e as funções para ser utilizado em atividades que enfatizam as transformações ambientais e o uso de dados atuais em aulas de Geografia, com noções de cartografia básica, cartografia temática e sensoriamento remoto.

vários campos do conhecimento. Elas mostram os ambientes e a sua transformação, destacam os impactos causados por fenômenos naturais, as inundações e a erosão do solo, frequentemente agravados pela intervenção do homem, bem como os desmatamentos, as queimadas, a expansão urbana ou outras alterações do uso e da ocupação da terra.

O INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - participa do desenvolvimento de sistemas sensores e satélites, além de *softwares* que combinam processamento de imagens e SIG, disponibilizando as imagens e *softwares* gratuitamente.

Orientação de Avaliação

A avaliação não pode ter um fim em si mesma. Deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do estudante, de forma a contribuir com sua formação e não simplesmente que lhe dê resultados quantitativos ao final do processo. Ela deve agir como estimuladora do crescimento do estudante e de todos os envolvidos em seu processo de escolarização. Compreende-se, enfim, que a avaliação deva ser propulsora de mudanças, não somente no estudante, mas no professor e na estrutura do modelo de uma disciplina ou área em seu conjunto.

A proposta de avaliação, aqui sugerida, está pautada na concepção de avaliação formativa/mediadora numa perspectiva emancipatória, que tem o intento de contribuir para o êxito do ensino/aprendizagem, o que requer de professor e estudante flexibilidade e vontade de adaptação, de ajustes. **Uma avaliação que não é seguida de uma modificação das práticas do professor não tem chances de ser formativa**⁴⁰.

O processo avaliativo constitui-se de três momentos que precisam ser contemplados: a observação, a análise e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem. A observação e a análise devem procurar conhecer quem o estudante é: como vive e sente as situações de aprendizagem; o que pensa; como aprende; e com quem aprende. A partir das respostas encontradas na avaliação diagnóstica, o professor definirá uma melhor estratégia, podendo recorrer a algumas das citadas no tópico anterior ou lançar mão de outras que melhor convergirem para a melhoria do aprendizado do estudante. Tais reflexões possibilitam conhecer e compreender os estudantes em sua singularidade e diversidade.

Nessa concepção de avaliação, os estudantes e professores são ativos em todo o processo, cabendo ao professor mediar, oportunizar, favorecer e estimular processos de reflexão do estudante sobre suas ações, experiências, avanços ou estagnação diante da produção do conhecimento.

Nesse modo de conceber o processo avaliativo, todos os participantes do projeto pedagógico da escola tomam consciência das suas identidades, suas diferenças, responsabilidades e avanços na busca da autonomia necessária para que a avaliação seja um processo vivo, intenso e complexo e contribua para a superação da reprovação.

⁴⁰ HADJI, 2001.

A avaliação concebida como processual deve ser entendida como um olhar multi-dimensional. Isso significa que não se pode responder sobre o desempenho escolar dos estudantes, observando-os em apenas um momento – final do ano letivo, por exemplo, ou sobre apenas uma forma de expressar seu conhecimento, tal como as provas. Momentos estanques ou esporádicos não revelam o desenvolvimento do estudante no que ele avançou, nas ideias novas que apresenta e se restaram dúvidas de algum conceito, entre outras questões.

As provas, tão questionadas por especialistas e condenadas por alguns, são os instrumentos mais característicos do sistema de avaliação nacional. No entanto o problema não é a prova em si, mas a perspectiva que os professores e estudantes têm da prova. Se for realizada com a intenção de punir ou de cobrar conteúdos sem significado para o estudante, com certeza devem ser condenadas. Contudo, se bem utilizadas, elas podem ser uma fonte de informações bastante útil para que o processo de ensinar e aprender seja analisado e revisto.

É importante que as provas sejam percebidas como um ato de olhar para os erros, investigando seus significados e propiciando um exercício de reflexão que representa não uma ocasião de sanção, mas de explicação e compreensão das dificuldades dos estudantes.

A sugestão é que o professor lance mão de diversificadas formas de avaliação; autoavaliação reflexiva; avaliação coletiva; observação e registro; e avaliação escrita com critérios claros e definidos. Assim, várias modalidades de avaliação são bem-vindas, tais como: produção de textos, provas dissertativas individuais ou em grupo, com consulta ou não, seminários, debates, relatórios, simulados, portfólios, mapas conceituais e produções audiovisuais e iconográficas.

Observa-se mais uma vez que a avaliação mediadora acompanha a trajetória das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos saberes, ou seja, é contínua e deve ser capaz de olhar as variadas dimensões do saber produzido e incorporado pelo estudante. Estas se materializam em suas **capacidades**: **conceituais** – se o estudante compreende e se expressa por meio dos conceitos estudados, coerentemente; **atitudinais** – se ele expressa valores, normas e atitudes considerados fundamentais na nossa sociedade; e **procedimentais** – se ele se apropriou das técnicas ou estratégias na resolução de problemas, a partir da utilização dos recursos dispostos pelo professor (atividades de campo em laboratórios de ciências) e na realização das mais diversificadas atividades que lhe são apresentadas no cotidiano.

Um dos procedimentos mais utilizados pelas escolas em um processo de avaliação interdisciplinar é o Conselho de Classe. Esse momento deve contemplar a análise do desenvolvimento das capacidades e da construção de autonomia de trabalho dos estudantes.

Todas as áreas devem ser contempladas no Conselho de Classe de forma mais equânime possível para a observância dos limites e progressos do estudante no desenvolvimento integral de suas capacidades. Faz-se necessária a desconstrução de certas

práticas recorrentes nesses momentos, tais como: o olhar conteudista do professor em relação ao estudante; a valorização de determinada área (ou áreas) no desenvolvimento das capacidades; a exacerbação de relações de poder desenvolvidas no ambiente escolar externalizadas no Conselho; a relutância do professor em refletir sobre suas práticas didáticas; e a punição e retaliação a estudantes, dentre outras.

Assim sendo, deve-se organizar metodologicamente o Conselho, de modo que os estudantes também tenham representação nesse momento de deliberação coletiva acerca de sua avaliação.

Os critérios de avaliação devem estar claramente estabelecidos no planejamento docente no início do ano letivo, bem como no Regimento Escolar e no Projeto Político-pedagógico, no qual estarão delineadas as capacidades a serem construídas pelos estudantes, e as estratégias didáticas do professor.

Dessa forma, o Conselho de Classe passa a assumir um caráter mais objetivo na análise do desenvolvimento das capacidades do estudante ao longo de um processo pedagógico, de modo que haja prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. De acordo com o diagnóstico levantado no Conselho, cabe ao professor um posicionamento e intervenção nas situações em que os estudantes apresentaram dificuldades.

Os procedimentos avaliativos precisam estar em consonância com a normativa do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), disposta na Resolução 02/2009, com o Projeto Político-pedagógico da Escola, e com o planejamento da disciplina dentro da área de conhecimento. A avaliação pode ser realizada por área e/ou na disciplina, assegurando a autonomia pedagógica da escola em relação a estes procedimentos.

Perfil do egresso

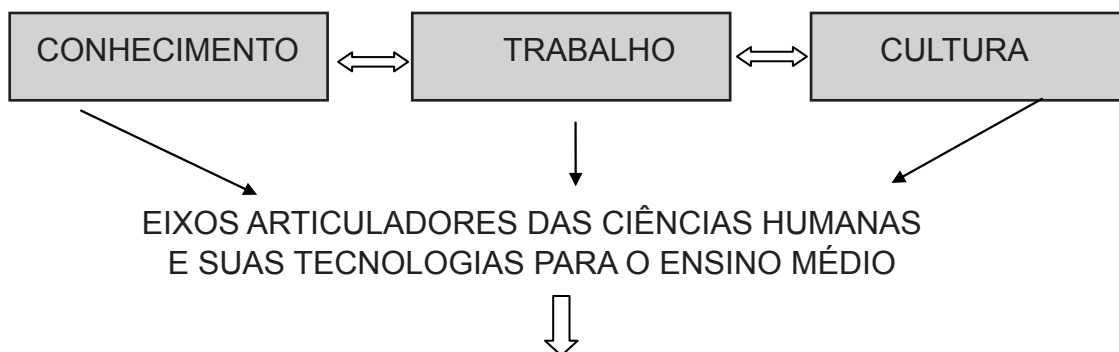
O estudante deverá ter domínio dos conhecimentos básicos presentes na área de Ciências Humanas, dispostos nos objetivos relacionados nestas Orientações, correlacionando-os de forma ativa e criativa frente aos desafios da vida, sendo capaz de *analisar, refletir, julgar e interferir* com autonomia cognitiva e ética nos diferentes contextos sociais.

Sugestão de trabalho interdisciplinar

No próximo quadro segue uma sugestão de trabalho interdisciplinar, podendo ser ampliado ao trabalho transdisciplinar, tendo como base principal os eixos estruturantes do currículo da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (conhecimento, trabalho e cultura) com eixos articuladores das disciplinas dentro da área de conhecimento. Os eixos não seguem uma linearidade, estes servem apenas como demonstrativo. Tal sistematização não é uma orientação fechada, mas aberta para modificações na escola, que mediante sua proposta pedagógica pode utilizá-lo como referência, considerando o que melhor se coadune com a formação de seus estudantes e de suas regiões em suas particularidades pedagógicas (escolas do campo, urbanas, quilombolas, indígenas e Centros de EJA, dentre outros).

De acordo com as especificidades da unidade escolar os professores e a gestão escolar podem definir outros eixos articuladores, que contemplem as disciplinas integradas na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

EIXOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO



EIXOS ARTICULADORES	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	CAPACIDADES
Revolução (o que queremos?)	Globalização, Geopolítica e Cidadania	As revoluções na História	Os movimentos sociais, culturais e étnicos	Filosofia política: Bases filosóficas das Revoluções Políticas, justiça e desenvolvimento social	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar os impactos da globalização na organização da sociedade contemporânea; - Construir conceitos e refletir sobre os temas pertinentes ao pensamento político moderno e contemporâneo;
Produção (o que fazemos?)	Transformações socioespaciais da produção nos setores econômicos: relações de trabalho e qualidade de vida	A diversidade da produção nas sociedades humanas	<p>A sociedade capitalista: meios de produção, trabalho, cultura e classes;</p> <p>Indústria cultural e cultura de massa na sociedade contemporânea</p>	Estética: Indústria cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os processos de formação e transformação provocados pela ação humana, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de tecnologias e a qualidade de vida da população; - Compreender as linguagens da arte e suas formas de produção; Refletir sobre o papel da arte e da cultura de massa na atualidade; - Analisar criticamente, de forma qualitativa e quantitativa, as implicações sociais e econômicas dos processos de crescimento dos diferentes setores da economia, estabelecendo relações com a qualidade de vida das populações.

EIXOS ARTICULADORES	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	CAPACIDADES
Fronteira (com quem dialogamos?)	Riquezas e misérias: duas faces da construção do espaço geográfico globalizado	Sujeitos históricos e suas relações nas diversas sociedades humanas	Diversidade e inclusão social	Linguagem, Ética e política: justiça e desenvolvimento na sociedade contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os processos de construção do espaço geográfico e da vida em sociedade que resultam em profundas diferenças sociais e econômicas; - Compreender as formas de interação entre as sociedades; - Construir conceitos pertinentes à ética; - Refletir sobre as interfaces entre ética, política e participação política; - Ler/construir e analisar criticamente gráficos de variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, identificando e analisando valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;
Identidade (quem somos?)	Paisagem Cultural: diversidade e identidade	A diversidade das identidades nas sociedades humanas	Indivíduo, identidade e socialização	Ética: o agir moral e a consciência moral; subjetividade: formação da identidade pessoal da consciência cultural e social	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar o respeito à pluralidade cultural; - Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares; - Compreender a importância da reflexão ética e moral e do elemento cultural e respeito à diversidade étnica; - Refletir sobre a consciência moral e a conduta em sociedade;
Conhecimento (o que sabemos?)	Meio técnico, científico e informacional	Os saberes e as sociedades	A produção social do conhecimento e dos fenômenos sociais	Filosofia da Ciência: epistemologia, Ciência e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e avaliar os impactos da inserção do meio técnico, científico e informacional na sociedade contemporânea. - Compreender e refletir sobre a história da ciência, suas verdades e suas finalidades.
EIXOS ARTICULADORES	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	CAPACIDADES

<p>Ambiente (onde vivemos?)</p>	<p>Ambiente físico e sociedade: interfaces na construção do espaço geográfico no mundo, no Brasil e em Mato Grosso</p>	<p>A relação das sociedades humanas com o meio ambiente nos diferentes tempos históricos no mundo, no Brasil e em Mato Grosso</p>	<p>A relação sociedade/natureza: a questão ambiental e a produção industrial e agrícola no mundo, no Brasil e em Mato Grosso</p>	<p>Bioética - problemas éticos atuais na ciência e na tecnologia Natureza e cultura: arte e estética; valores e expressões culturais; e meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas propondo alternativas de solução. - Perceber a necessidade de refletir ética e moralmente sobre os avanços científicos e tecnológicos e suas consequências. - Refletir sobre as relações entre a ciência e a tecnologia e as dimensões éticas de sua aplicação em campos polêmicos. - Entender e valorizar o ambiente cultural da sociedade em que vive.
<p>Cidadania (como participar?)</p>	<p>Cidadania no mundo globalizado</p>	<p>Participação e cidadania nas sociedades humanas</p>	<p>O Estado: poder, política e ideologia Direitos e Cidadania na sociedade brasileira</p>	<p>Filosofia política: Teorias do Estado, Democracia, participação e emancipação política</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças. - Refletir sobre as formas de participação política, suas consequências e seus pressupostos teóricos. - Evidenciar capacidade de análise argumentativa e crítica sobre a participação na sociedade em diferentes escalas geográficas. - Discutir questões geopolíticas com embasamento teórico e argumentação pertinente.

FILOSOFIA

Dimensão histórica da disciplina Filosofia no Brasil e em Mato Grosso

O ensino da Filosofia no Brasil e a presença da disciplina Filosofia nos programas curriculares são intermitentes⁴¹. Se, numa brevíssima retrospectiva histórica, tomarmos os momentos mais fundamentais do percurso do ensino da filosofia desde os anos quinhentos, facilmente perceberemos a gradual perda do seu espaço e, principalmente, do seu valor pedagógico nos currículos de formação média. Espaço que, apenas modestamente, será retomado no final do século XX, e que luta, em pleno século XXI, para se consolidar.

É pelas mãos da Companhia de Jesus que o ensino da Filosofia aporta em nosso país, juntamente com a criação do Colégio da Ordem dos Jesuítas, na segunda metade do século XVI, em Salvador, Bahia. A estrutura pedagógica aqui montada pelos jesuítas seguia a mesma orientação geral da Companhia, sistematizadas em seu *Ratio Studiorum* (documento que normatizava a estrutura dos níveis de escolaridade, os programas das matérias, o regimento escolar e os procedimentos de ensino dos colégios jesuítas) e avalizadas pelas normas portuguesas às suas colônias.

O ensino escolar jesuítico, de forte ascendência catequética e escolástica, está direcionado para a formação da elite local – os filhos dos senhores de terras. Escravos, índios e pobres, quando, eventualmente, tinham acesso à escola, não passavam do ensino elementar. No sistema de ensino daquela época, a Filosofia compunha o que hoje denominaríamos de ensino superior e de ensino intermediário (após o elementar). Para o nível superior havia o curso de Artes, também denominado curso de Ciências Naturais ou de Filosofia, destinado a formar mestres, e havia também o curso de Teologia.

Durante os três anos do curso, estudava-se Aristóteles (lógica, metafísica e ética) com forte influência tomista, rejeitando-se as novidades do humanismo renascentista no campo educacional. A filosofia também tinha sua presença no curso de humanidades, de nível médio, com duração de dois anos. Nessa fase educacional predominava o ensino da retórica, da gramática latina e da dialética; o acesso à tradição filosófica se fazia através do estudo dos clássicos latinos e gregos e da ética, sempre sob a influência da escolástica aristotélica.

No século XVII o modelo jesuíta continuou predominante, e sua ênfase concentrava-se numa formação livresca, de viés doutrinário religioso, permanecendo, em segundo plano, o ensino das Ciências. Todo o ensino visava à formação nas profissões liberais (mestre, advogado e médico) ou eclesiástica.

⁴¹ Para um detalhado histórico da Filosofia na educação básica brasileira ver ALVES, 2002.

A educação brasileira, já no século XVIII, seguindo a trilha da reforma educacional pombalina (inspirada nos ideais iluministas, sobretudo franceses), e tendo por base uma noção enciclopedista da organização e ensino das matérias escolares, passou a sofrer novas orientações no sentido de tornar-se, como vinha ocorrendo na metrópole, laica e liberal. Porém, efetivamente, o que ocorreu foi a desestruturação do sistema educacional implementado pelos jesuítas, sem que um novo sistema fosse imediatamente proposto.

As “aulas régias” - cursos ministrados sem a vinculação a um colégio – são estabelecidas. Em 1774 é aberta uma ‘aula régia’ de filosofia no Rio de Janeiro e, em 1776, criam-se ‘aulas’ ou ‘cadeiras’ de Retórica, Grego, História Eclesiástica e Filosofia entre outras. Contudo, ainda se fazia forte a presença do ensino de viés religioso e escolástico no ensino da filosofia, ficando para o século XIX a consolidação das influências iluministas no campo pedagógico. Em 1837, no Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II (antes Seminário São Joaquim), única instituição de ensino mantida pelo “governo central”. Caberá ao Colégio Pedro II normatizar os currículos das disciplinas deste nível de ensino. Com forte presença das humanidades, a cadeira de Filosofia é instituída neste colégio em 1838.

De modo geral, mesmo antes do Pedro II, a Filosofia é ensinada como disciplina obrigatória nos cursos secundários, com forte ênfase propedêutica visando ao ingresso nos cursos superiores de Direito e de Teologia. É também ensinada, a partir de 1879, como disciplina obrigatória nas escolas normais.

Muitas reformas educacionais foram propostas no Brasil entre o fim do Império (1889) e a primeira metade do século XX. Na maioria delas, o ensino da Filosofia tem lugar nos currículos de ensino básico, mas nem sempre como disciplina obrigatória. A sua primeira ausência da grade curricular se faz sob forte influência das ideias positivistas, em 1890, com a reforma proposta por Benjamim Constant na estrutura curricular do então Ginásio Nacional, antes Colégio Pedro II.

Na concepção de Constant, a formação secundária deveria ser formadora e não apenas preparatória para o nível superior de ensino, logo a ênfase escolar deveria recair sobre as Ciências, deslocando-se do tradicional ensino das humanidades no qual a Filosofia estava inserida. Além disso, o ensino da Filosofia, na visão dos novos republicanos, permanecia ainda por demais vinculada à doutrinação religiosa e à monarquia, constituindo entrave e ameaça aos novos ideais nacionais. Entretanto, o mais importante é notarmos que a partir deste momento a disciplina de Filosofia adquire um caráter de instabilidade nos currículos, ora sendo preterida em função de um viés mais ‘científico’ para o ensino, ora sendo chamada para contribuir com uma formação humanista e literária.

Entre os anos de 1901 e 1925, a Filosofia retorna aos currículos, é retirada em 1911, retorna como disciplina optativa em 1915 e novamente como disciplina obrigatória em 1925, sendo ensinada nos dois últimos anos de um curso secundário estabelecido em seis anos, consistindo a base do seu currículo na apresentação da História da Filosofia⁴².

⁴² ALVES, 2002, pág. 24-29.

A reforma educacional de 1932 propõe uma nova estrutura para o ensino secundário, visando, principalmente, à formação da população urbana para o crescente desenvolvimento industrial brasileiro. Este nível de ensino foi dividido em duas etapas. A primeira, de cinco anos, voltada para uma formação geral e preparatória para o ingresso no ensino superior; e uma segunda etapa de dois anos, considerada complementar, da qual a filosofia fazia parte.

Em 1942, a Reforma Capanema, preocupada em oferecer “uma sólida cultura geral, com consciência patriótica e humanística”⁴³, concede um espaço maior ao ensino de filosofia, que passa a ser obrigatório nas duas últimas séries do curso clássico e na última série do curso científico, sendo o currículo básico de filosofia composto por lógica, moral, estética, psicologia e sociologia. Em 1954, ocorre uma redução do número de horas para o ensino da Filosofia: duas horas no curso clássico e uma hora no curso científico. Os conteúdos passam a se concentrar na filosofia moral, nas instituições sociais, na filosofia política e na importância do trabalho.

Especialmente significativa para o ensino da Filosofia foi a reforma educacional levada a cabo pela lei nº. 4024, de 1961. Nela são estabelecidas as competências do Conselho Federal de Educação – eleger as disciplinas obrigatórias do nível médio (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) – e o que compete aos conselhos estaduais – escolher as disciplinas complementares, entre elas a Filosofia. Assim, em virtude da descentralização, da normatização educacional, a partir desse momento, caberá às escolas decidirem sobre a parte complementar do currículo, escolhendo entre várias estruturas possíveis. Nesse contexto, a Filosofia passa a integrar a parte complementar e eletiva dos currículos do curso secundário.

A partir da década de 1960 e, principalmente após 1964, marco da instalação do regime militar, a Filosofia não figurará mais como disciplina obrigatória na legislação educacional nacional. Em 1971, a lei 5692/71 (referente ao ensino de 1º e 2º graus), visa implementar no 2º grau o ensino técnico e profissionalizante, levando, se não legalmente, mas, com certeza na prática, à exclusão da Filosofia do currículo. Surgem as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que estariam, supostamente, tratando dos conteúdos antes pertinentes à Filosofia. Como sabemos, os objetivos de tais disciplinas concentravam-se em transmitir conteúdos de franco apelo conservador e condizente com o ideário político e moral do regime militar.

A Filosofia só terá alguma chance de retorno aos currículos em 1982. Através da lei complementar 7044/82, o Ensino Médio pode optar ou não pelo ensino profissionalizante; com isto muitas escolas passam a favorecer uma Educação propedêutica. É com esse espírito que a filosofia retornará a algumas escolas como disciplina complementar e de formação geral. Em 1986, a resolução 6/86, do Conselho Federal de Educação, incentiva o ensino da filosofia no nível médio, mas sem ainda determinar sua obrigatoriedade.

Com esta retrospectiva histórica da Educação oficial brasileira percebemos claramente a instabilidade do ensino da Filosofia no século XX. Das seguidas reformas educacionais, nas suas primeiras décadas, com vários momentos de exclusão e inclusão,

⁴³ HORN apud KUENZER, 2000. pág. 195.

até a supressão definitiva, indo da não-obrigatoriedade ao desaparecimento efetivo pela equivalência às disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB e, novamente, com um retorno tímido como disciplina complementar na década 80, a Filosofia tem sua história no ensino brasileiro inscrita por um longo movimento de retraimento que só começará a ser revertido com a nova LDB, em 1996.

Nos anos 1990, compondo a política educacional federal, temos a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996/1997/1998), em que a ética (subárea da Filosofia) é sugerida como tema transversal no ensino fundamental, devendo ser explorada em todas as disciplinas curriculares. Em nível médio, a Filosofia também tem sua presença nos PCNs, sendo reiterada sua presença nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, porém ainda na condição de disciplina complementar.

O retorno da obrigatoriedade da Filosofia evidenciou-se como fruto de árduo processo de reivindicação social iniciado nos anos 80, com progressivas conquistas através de legislações estaduais. Apenas recentemente a Filosofia adquire o caráter de disciplina obrigatória no Ensino Médio de todo o país - em 2 de junho de 2008, é sancionada a lei 11.684 que altera o artigo 36 da LDB de 1996, tornando obrigatórias, no ensino médio, as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

A presença do ensino da Filosofia em Mato Grosso nas últimas décadas vem impulsionada por dois fatores: primeiro pela lei federal nº 9.394/96 que prescreve a filosofia como recurso indispensável na formação dos jovens; segundo, e de forma muito mais determinante, encontramos em âmbito estadual a obrigatoriedade do ensino de Filosofia através da Lei Complementar 49/98, que em seu Artigo 75, § 1º, afirma: “O ensino da Filosofia e da Sociologia será componente curricular do Ensino Médio, de forma a promover o desenvolvimento necessário ao exercício da cidadania”.

Na última década (de 2000 a 2010), as diretrizes da política pedagógica do Estado de Mato Grosso para o ensino médio podem ser encontradas no livro *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, organizado por Acácia Kuenzer, editado em 2000, e no documento *Linhas Políticas do Ensino Médio*, de 2002, produzido pela SEDUC-MT. Em relação ao ensino fundamental, temos o livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*, publicado em 2000. No que diz respeito ao ensino de Filosofia, encontramos referências tanto no livro organizado por Kuenzer quanto no *Escola Ciclada de Mato Grosso*.

No Ensino Médio, o programa da disciplina Filosofia tem por tarefa apresentar temas, problemas e reflexões da tradição filosófica interligados aos eixos articuladores centrais das áreas de conhecimento, particularmente com aqueles da área de ciências humanas e suas tecnologias⁴⁴. Nesse processo, sobretudo, somos alertados a não perder de vista a valorização da experiência do estudante, sua realidade social e seus focos de interesse, sem os quais o desencadeamento da investigação e reflexão filosóficas

⁴⁴ KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000, pág. 200.

não avança.

No entanto, todas essas indicações apresentadas nos documentos oficiais só se concretizam plenamente se contarem com um professor formado em Filosofia; ou na ausência desse profissional, que a disciplina de filosofia seja assumida por um professor da área de Ciências Humanas.

Pelo exposto até aqui, vemos que a inserção da Filosofia na Educação Básica mato-grossense não é novidade. Neste momento em que repensamos as orientações curriculares estaduais cabe a todos nós aprendermos com a experiência de pelo menos uma década de ensino sistemático da disciplina Filosofia em nossas escolas e extrairmos dela o que de melhor a própria filosofia pode nos oferecer: a reflexão que nos permitirá traçar novos e profícuos rumos para seu ensino.

Concepções da disciplina

A reflexão sobre o ensino da Filosofia na Educação Básica exige que nos debruçemos sobre variados aspectos da ação pedagógica: um primeiro grupo de questões diz respeito à contribuição da Filosofia na formação do estudante da escola básica, o que implica em também refletirmos sobre quem é este estudante e as suas condições de aprendizagem. Em seguida, é importante observarmos as especificidades da Filosofia enquanto disciplina curricular no ensino médio. Estes dois blocos de questões podem ser sintetizados em quatro perguntas fundamentais: Por que ensinar Filosofia? Como ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar?

1. A Filosofia como disciplina formadora

Talvez a melhor justificativa para a inserção da Filosofia na matriz curricular da Escola Básica está naquilo que é próprio do seu caráter formativo: por sua pluralidade e sua radicalidade no tratamento dos mais diversos objetos de estudo a Filosofia nos proporciona um campo amplo de reflexões e formas de abordagem sobre aspectos do pensamento e da ação (questões éticas, políticas, científicas, religiosas e estéticas, entre outros), impelindo-nos a refletir sobre nossa própria forma de pensar e agir.

Com seu modo de investigação radical, a Filosofia convida o estudante a pensar não só sobre os temas da tradição filosófica, mas também sobre os objetos de estudo e problemas presentes em outras áreas de conhecimento, atingindo, dessa maneira, o cerne das questões fundamentais que impulsionaram os conhecimentos e as culturas. Mostra-nos, com isso, que a construção da ciência e dos demais saberes nasce da investigação dos problemas que a humanidade se põe a enfrentar; mostra, ainda, o conhecimento como resultado da interrogação que avança pelo empenho no rigor investigativo e na criação. Dessa forma, **o objetivo e a legitimidade da Filosofia na matriz curricular se fazem por seu caráter formativo específico: seu modo de argumentação e de investigação colabora para gerar comportamentos**

reflexivos sobre a existência humana nas suas questões mais essenciais e sobre nossas atividades e atitudes nas esferas pública e privada.

2. O que e como ensinar

Ao observar a história da disciplina Filosofia na Educação brasileira percebemos que sua presença intermitente e ao sabor das políticas educacionais não chegou a estabelecer um mínimo recomendável em termos de conhecimentos a serem aprendidos⁴⁵. Daí a atual dificuldade em torno da sua organização programática e metodológica e dos seus objetivos norteadores. Na nossa tradição escolar, dispomos menos de um repertório mínimo de temas, tópicos ou recortes da História da Filosofia na Educação Básica.

Se, por um lado, essa constatação nos traz dificuldades na demarcação de um quadro mínimo de referenciais curriculares, por outro ela também nos impõe a salutar reflexão sobre o que consideramos mais condizente para o atendimento das especificidades do alunado e do projeto pedagógico da escola. Sem perder de vista tais preocupações, sugerimos o deslocamento da ênfase apenas no conteúdo para a ênfase também nos procedimentos da Filosofia: a atenção docente e o foco da aprendizagem, para além da observação e do atendimento de uma adequada seleção dos conteúdos a partir da tradição filosófica, poder obter ganho significativo em termos formativos ao concentrar-se nos procedimentos da leitura e da investigação filosóficas – a linguagem, a construção de significados e de conceitos, a sistematicidade e encadeamento dos argumentos. E, dessa forma, proporcionar ao estudante a compreensão e utilização dos procedimentos de análise, de argumentação e de crítica filosóficos na leitura dos próprios textos filosóficos e em outros contextos⁴⁶.

Quanto aos processos cognitivos e comportamentos atitudinais a serem perseguidos, os objetivos da disciplina Filosofia são: colaborar para a efetivação de reflexões pertinentes à participação política (através da filosofia política) e do agir humano na sociedade (através da ética), fazendo o mesmo com os elementos que dizem respeito à estrutura e à validação dos conhecimentos (através da lógica, da teoria do conhecimento e da filosofia da ciência) e com os valores estéticos e culturais presentes na história passada e na sociedade contemporânea (através da antropologia, filosófica e estética).

É importante lembrarmos que esses objetivos não são passíveis de ser alcançados imediatamente, uma vez que as condições cognitivas para reflexão e crítica exigem longo processo de exercitação. Muito menos concerne aos objetivos da disciplina Filosofia voltar-se para uma formação erudita ou ideológica, o que viria de encontro à contribuição formadora aqui pretendida. **O ensino da Filosofia**, ancorado sempre na interligação entre a tradição e os procedimentos da investigação filosóficos e as experiências do estudante, **colabora no desenvolvimento das condições para a promoção**

⁴⁵ Nas Orientações curriculares do ensino médio: conhecimentos de Filosofia são apontados os conteúdos mais recorrentes na disciplina Filosofia. Cf. BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008, v. 03, pág. 34.

⁴⁶ FAVARETTO, C. Notas sobre o ensino da Filosofia. In: ARANTES, P. et al. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993. pág. 83s.

da reflexão intelectual e autônoma e do exercício do julgamento com vistas a uma participação ativa na sociedade⁴⁷.

Assim, para pensarmos o ensino da Filosofia, precisamos ter sempre em mente, numa ponta, as finalidades pretendidas com este ensino, e na outra, as especificidades próprias do saber filosófico. Ao optarmos por uma determinada metodologia de trabalho em sala de aula devemos, portanto, manter-nos atentos a esses dois aspectos que envolvem o ensino e o aprendizado.

Sem pretender discutir uma definição de Filosofia, o que constitui uma das questões mais clássicas e mais espinhosas da História da Filosofia, podemos tentar caracterizar aquilo que, do espírito da investigação filosófica, toca no cerne da formação que temos em vista. É nesse sentido que tomamos a Filosofia como um saber que visa elaborar e conduzir perguntas que tocam na origem e no núcleo primeiro do ser, do sentir e do agir⁴⁸, promovendo uma experiência investigativa que, concomitantemente, dirige-se ao próprio sujeito e ao mundo, procurando significá-los e conceituá-los nas suas singularidades.

A riqueza da Filosofia está, justamente, nas várias filosofias e nas variadas respostas apresentadas em cada uma delas. Por isso, para preservar e manter viva a pluralidade das filosofias, as metodologias adotadas necessitam estar afinadas com os próprios procedimentos da atividade filosófica. Essa pluralidade contribui para que o estudante amplie seu conhecimento favorecendo a passagem do senso comum ao conhecimento filosófico.

3. Filosofia e seu ensino

Primeiramente apontamos quatro dificuldades recorrentes que, do ponto de vista metodológico, cercam o ensino da Filosofia. Em seguida, apresentamos algumas abordagens consideradas apropriadas sob o ângulo das finalidades aqui pretendidas.

3.1. Cuidados necessários

a) Quanto às abordagens que priorizam a apresentação cronológica da História da Filosofia, é preciso cuidado para não torná-la um saber enciclopédico que deve ser memorizado e utilizado como lustro erudito. Nesse tipo de condução do ensino de Filosofia facilmente os conteúdos poderão se desengatar da reflexão, por se distanciarem ou por

⁴⁷ Como bem coloca Favaretto (2008, pág. 49): “Um trabalho específico de filosofia no ensino médio pode ser muito significativo, quando resulta da conjunção de um repertório de conhecimentos – que funcionam como um sistema de referências para discussões, julgamentos, justificações e valorações – e de procedimentos básicos do trabalho filosófico – elaboração de conceitos, modalidades de argumentação e de problematizações, o que sempre implica procedimentos de leitura, análise e produção de textos. Tomando posse desse repertório de conhecimentos e dos requisitos fundamentais da enunciação filosófica, constituindo uma *retórica*, isto é, ascedendo a um sistema discursivo o estudante pode passar da variedade dos fatos, acontecimentos, opiniões e ideias para o estado reflexivo do pensamento para a atitude de discernimento que produz configurações de pensamento”.

⁴⁸ CARDOSO, S. Frágil filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Seaf, 1986. pág. 76.

promoverem ligações muito eventuais entre a Filosofia, os problemas contemporâneos e as experiências vividas pelo estudante. Outra grande dificuldade que ronda o ensino fortemente amarrado na cronologia da História da Filosofia consiste em passar a falsa impressão de um desenvolvimento evolutivo de problemas e da elaboração de soluções; a História da Filosofia, nessa perspectiva, corre risco de ser tomada como um panorama evolutivo ascendente da busca e do encontro de verdades, o que, de forma idêntica à anterior, aparta a filosofia da vida e estrangula a investigação e a reflexão.

b) Um perigoso equívoco a ser evitado consiste em tomar o ensino da Filosofia como instrumento ideológico, político ou religioso, ou ainda como mecanismo de implementação de normas morais e comportamentos de civilidade. Nessa abordagem, completamente estranha e aniquiladora da investigação filosófica, seu ensino fica reduzido a meio de doutrinação ou como auxiliar na disciplinarização do estudante. Aqui se corre o risco da censura de temas e de pensadores e a consequente perda da pluralidade dos enfoques filosóficos, além de, novamente, reforçar a falsa ideia de que a Filosofia tem condições de nos apresentar um saber definitivamente acabado, seguro e verdadeiro. A perda da curiosidade e a alienação facilmente se aliam a este tipo de enfoque pedagógico.

c) Outro equívoco a ser enfrentado refere-se às abordagens que tomam como fonte para a eleição dos conteúdos as manifestações espontâneas dos estudantes ou os assuntos circunstanciais e tidos como urgentes, desprezando-se, em ambos os casos, o prévio planejamento. Obviamente, o debate filosófico em sala de aula deve se ancorar nas experiências dos estudantes, mas o distanciamento é também um requisito para o salto do imediatamente vivido à investigação, à produção de significações e de conceitos ao entendimento e à interpretação dos referenciais teóricos e formas de argumentação que farão parte da reflexão e do julgamento. A permanência no imediato facilmente resvala em situações que reforçam tanto o “achismo” quanto a abordagem particularizada dos casos, perdendo-se a chance de construção das pontes pedagógicas e epistemológicas necessárias à interdisciplinaridade e ao debate filosófico contextualizado, rigoroso e radical.

d) Por outro lado, o avesso dessa situação pode ser encontrado no enfoque do ensino da Filosofia fortemente alicerçado no tratamento acadêmico da Filosofia. Se acima a formação filosófica do estudante fica comprometida por nunca efetivamente entrar no modo de investigação filosófica e na compreensão e interpretação do texto filosófico, devido à sua permanente aderência ao circunstancial e ao espontâneo, aqui ela peca pela falta de mediação entre as questões típicas da tradição filosófica, as capacidades intelectuais dos estudantes de compreendê-las e o distanciamento excessivo entre a teoria e a experiência. **Nas aulas magistrais, alheias à realidade dos estudantes, corre-se o risco de cair no verbalismo vazio e inócuo.**

3.2. Então, como ensinar Filosofia?

Para evitar os riscos e os equívocos apontados, sugerimos:

a) A tradição filosófica através do texto de Filosofia. Com o adequado conhecimento dos temas, dos problemas e dos procedimentos da Filosofia por parte do professor, variados recortes didáticos podem ser efetuados sem ferir as finalidades almejadas, bem como as próprias especificidades do saber filosófico. Tais recortes ou enfoques necessitam estar apoiados na História da Filosofia, daí a importância do recurso permanente ao texto filosófico como meio prioritário de contato com a Filosofia e seus procedimentos de análise e de interpretação.

b) Por outro lado, **é preciso manter uma tripla articulação entre os conteúdos e procedimentos da Filosofia, as capacidades intelectuais e as experiências culturais vividas pelo estudante.** A apresentação da linguagem filosófica e da produção conceitual da filosofia precisa ser mediada pela ação pedagógica do professor, de forma a ser explorada gradual e progressivamente⁴⁹, crescendo em rigor expositivo e complexidade conceitual conforme o desenvolvimento intelectual dos estudantes e seu interesse pelas questões tratadas.

Nessa maneira de ensinar deve estar enlaçado o profundo conhecimento da tradição filosófica e das didáticas que favoreçam as transposições dos conhecimentos filosóficos, de forma compatível e adequada às capacidades cognitivas do estudante e ao projeto pedagógico da escola. Cabe ao professor realizar esta tarefa através de textos, exposições e problematizações, insistindo, sobretudo, na compreensão e interpretação do texto filosófico (na matéria e na forma do texto) e na articulação entre prática e teoria, criando, assim, mediações entre os procedimentos e conhecimentos filosóficos e a experiência do estudante⁵⁰. E as possibilidades de ação junto à comunidade.

Em síntese, o professor precisa estar atento aos seguintes aspectos:

1. Partir da experiência do estudante: seus valores, afetos e argumentações podem indicar a entrada nos temas filosóficos (sem, contudo, cair no recurso das manifestações espontâneas e casuais).
2. Ancorar o ensino da Filosofia na História da Filosofia, utilizando-a como referencial para a entrada nos eixos articuladores (sem fixar-se na memorização, na doutrinação ou no isolamento do conteúdo de Filosofia).
3. Valorizar os procedimentos (a sistematização das ideias, a formulação de conceitos, a estrutura do discurso e a busca dos sentidos das palavras, ou seja, o modo e o repertório da linguagem filosófica) que levam à compreensão do texto filosófico, à investigação filosófica e ao diálogo filosófico⁵¹: detectar pressupostos, construir e estruturar argumentos, confrontar posições, conceitos, noções e fundamentar argumentos.

⁴⁹ Cf. FAVARETTO, C. F. "Notas sobre ensino de filosofia". In: ARANTES, P. et al. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993.

⁵⁰ Por entender que a Filosofia faz parte de uma dinâmica interdisciplinar, não é mister ao documento listar conteúdos e nem selecionar materiais, pois cabe aos professores da área, mediante o eixo articulador, selecionar os conteúdos que deem conta do conjunto das ações a ser trabalhadas.

⁵¹ A conversa filosófica significa falar e escutar – debater (de variados modos discursivos) e registrar por escrito (em variados estilos de escrita filosófica: análises filológicas ou fenomenológicas, ensaios, diálogos, etc). Conferir em WUENSCH, A. M. Ouvir, falar, ler e escrever como campos da atividade filosófica nas escolas. In RIBAS, M. A. C. et al. (orgs.) **Filosofia e ensino: a Filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005. págs. 337-356.

4. Valorizar a obra filosófica e a leitura filosófica. O texto de Filosofia indica e delimita o contexto das questões a serem trabalhadas e a interface possível com as demais áreas de conhecimento. Da mesma forma, a leitura e análise filosóficas de variadas linguagens permitem detectar pontos polêmicos que podem encontrar na História da Filosofia e nas demais áreas de conhecimento focos de entrelaçamento e pontos de investigação interdisciplinar. Sobretudo, o estudo dos textos filosóficos não pode abrir mão dos comentários do professor no sentido de promover a conexão e a compreensão entre o texto e seu contexto histórico e filosófico mais amplo: é preciso investigar as circunstâncias que envolvem a escrita do texto, por que ele foi escrito, a quem foi dirigido, enfim, com quem ou com quais questões o texto dialogou na sua contemporaneidade e sua recepção posterior.

Apenas ler um texto de Filosofia não implica numa leitura filosófica, como também é possível ler filosoficamente textos que não são de Filosofia. A leitura filosófica é aquela que vasculha por pressupostos e fundamentos, que investiga e avalia as proposições apresentadas, que busca pelo sentido e pela articulação dos argumentos e das palavras.

5. Na outra ponta, é preciso também perguntar como ocorre o diálogo do texto com nossas atuais questões. Motivações importantes e auxiliares na compreensão dos temas filosóficos podem ser encontradas em filmes, na literatura, nas artes, e, principalmente, na investigação e debate conjuntos, em que experiências cotidianas e pontos de vista variados e até mesmo contraditórios favorecem a interpretação, a correção e autocorreção de opiniões.

Em outras palavras, o enfoque crítico que se espera do contato com a Filosofia só tem chance de se desenvolver à medida em que os requisitos da investigação filosófica progridem e se fortalecem: criticar filosoficamente é ter capacidade de construir perguntas e de fazer comentários justificados, explorando posições e apresentando contradições de maneira pertinente, articulada e rigorosa.

Leitura Complementar

ASPIS, R.; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

Base de Dados sobre o Ensino de Filosofia <www.filoeduc.org/base>

BORBA, S.; KOHAN, W. O. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008.

CENCI, Â. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. D. (orgs). **Sobre Filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. UPF Editora, 2009.

GALLO, S. (coord). **Ética e Cidadania**. 11ª Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

FAGUNDES, M. B. **Aprendendo valores éticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, R. de B. **Dez proposições para uma Filosofia simples**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

LEBRUN, G. “Por que filósofo?” In MOURA, C. A. R. de; CACCIOLA, M. L. M. O.; KAWANO, M. (orgs.) **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

KUIAVA, E. A. et al. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008.

NOVAES, J. L. C.; OLIVEIRA, M. A. **A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Educs, 2005.

SILVEIRA, R. J. T.; Goto, R. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

SOCIOLOGIA

Dimensões históricas da disciplina sociologia no Brasil e em Mato Grosso.

A sociologia, como uma das ciências que se propõem ao estudo e compreensão das relações sociais, apresenta em determinados contextos históricos, culturais, políticos e econômicos diferentes objetivos e papéis no currículo escolar. Dependendo das concepções dominantes de sociedade, educação e ensino e das influências dos movimentos sociais em cada contexto, depreendem-se modelos de currículo distintos que foram seguidos ao longo da história.

O surgimento da Sociologia não se deu ao acaso. Apresentou-se como resposta às complexidades sociais provocadas, inicialmente, pela Revolução Burguesa ocorrida na Inglaterra no século XVII e pela Revolução Francesa e Revolução Industrial, ambas ocorridas no século XVIII. Esses fatos históricos desencadearam complexas e contraditórias transformações sociais na Europa, transbordando para outros continentes.

Essas revoluções permitiram que a burguesia se constituísse como classe social, provocando profundas mudanças na sociedade de então, merecendo destaque o crescente processo de industrialização, a urbanização, a divisão social do trabalho, a secularização da cultura e do comportamento, a individualização, o pauperismo, os conflitos, e no núcleo destes, os movimentos de protesto e revoltas, entre outros. Foi nesse cenário que a Sociologia se constituiu como campo específico de conhecimento, sendo sua função precípua compreender, explicar, problematizar e responder às novas questões que se anunciavam.

Em relação às ciências da natureza que foram instituídas entre os séculos XVI e XVIII, a Sociologia, assim como as demais Ciências Humanas, é uma disciplina recente. Somente no século XIX, mais precisamente em 1887, a primeira cadeira de Sociologia vai ser criada na Universidade de Bourdeaux, na França, e estava associada à educação. O primeiro cientista a ocupá-la, até o final de sua vida, foi Émile Durkheim (1858-1917). São considerados clássicos fundantes do pensamento sociológico, além de Durkheim, os alemães Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920).

A Sociologia como ciência, no Brasil, se desenvolveu de forma gradual. Os pensadores que se utilizaram do conhecimento sociológico tinham um vasto campo de estudo, propiciando o desenvolvimento deste conhecimento a partir das contradições e conflitos que permeiam a estruturação da sociedade brasileira: invasão, colonização, escravidão de indígenas e negros africanos e desigualdades violentas entre grupos: casa grande e senzala; colonizadores-colonizados, modernização–atraso; afirmação de identidade nacional e o embate entre burguês e proletariado. Enfim, tínhamos e ainda temos muitos problemas de ordem social, cultural, econômica e política, que necessariamente devem ser conhecidos, pensados e problematizados pela Sociologia.

Os primeiros intelectuais a se debruçarem sobre o estudo das questões sociais no Brasil não foram exatamente sociólogos. Destacam-se autores literários que denunciaram em suas obras as mazelas sociais de seu tempo. Ressaltam-se: “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; “Os Sertões”, de Euclides da Cunha; “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, que entre outros abordam diretamente a questão social no Brasil.

A partir da proposta de Fernando de Azevedo, a primeira escola a introduzir a disciplina de Sociologia no currículo do ensino secundário foi a tradicional Escola Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1925.

Em decorrência da Reforma Rocha Vaz, em 1928, a disciplina passa a ser obrigatória no currículo das escolas normais – curso de habilitação para o magistério de séries iniciais – do Rio de Janeiro e de Recife. Já em 1931, no início da Era Vargas, vai ocorrer a ampliação do ensino da Sociologia no país, em nível secundário, saindo das Escolas Normais, ampliando as possibilidades da formação mais humanista para os estudantes⁵². Nesse mesmo período, algumas Instituições de Ensino Superior brasileiras ofereceram a Sociologia como curso em nível de graduação. Com a Reforma Capanema (1942), a sociologia é suprimida dos currículos da escola secundária, mas permanecendo nas escolas normais. Apesar disso, ela continuou sendo lecionada até o golpe militar de 1964.

Com a ditadura militar, a disciplina de Sociologia foi banida das escolas secundárias do país, principalmente por ser considerada um conhecimento que daria margem à crítica daquele momento social, questionando a estrutura da sociedade e as relações de poder instituídas: atitudes consideradas subversivas para o governo da época. Naquele contexto, muitos professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, por ser também considerados subversivos.

A partir da reforma do ensino com a edição da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5.692/71 – a Sociologia se torna facultativa nos currículos, sobretudo vinculada aos cursos profissionalizantes, primando por uma abordagem tecnicista. Nos cursos de Magistério, a Sociologia da Educação cumpre a tarefa de dar sentido científico às discussões sobre formação social e os fundamentos sociológicos da Educação. Nessa perspectiva, essa reforma também introduziu as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política no Brasil (OSP) no 1º grau e 2º graus, numa tentativa de dar embasamento às análises sociais, de acordo com o regime estabelecido.

Após o início da reabertura democrática, propostas de leis estaduais são apresentadas para a reintrodução da disciplina Sociologia nos currículos escolares. Gradualmente a disciplina começa a ser retomada nas escolas propedêuticas, ao lado da Sociologia da Educação no Magistério.

Com a nova LDB – Lei 9.394/96 –, foi aprovada pela Câmara uma emenda, estabe-

⁵² CARVALHO, 2004.

lecendo que as disciplinas Sociologia e Filosofia integrassem o currículo do Ensino Médio de todas as escolas do país. No entanto quando a proposta chegou ao Senado para discussão, o relator, senador Darcy Ribeiro toma a decisão de alterar completamente o projeto originário. No projeto da Câmara, a disciplina era explícita e expressamente obrigatória, e não havia margem a dúvidas. O projeto de lei do Senado que acabou sendo aprovado dá margem a mais de uma interpretação. Tal lei expressa, no artigo 36, que “o estudante egresso do Ensino Médio deverá demonstrar conhecimentos de sociologia e filosofia”. Dessa forma, compreende-se que a Sociologia e a Filosofia poderiam ser trabalhadas transversalmente, ou seja, seriam criadas áreas de saber e não mais matéria e disciplina.

Em 1997, atendendo às reivindicações das entidades estaduais e nacionais de sociólogos, o deputado Padre Roque Zimmerman, do estado do Paraná, apresentou um projeto à Câmara que alterava o artigo 36 da LDB, dando-lhe redação bastante explícita: “Fica obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio no país”. Após resistências e equívocos ocorridos na Câmara e no Senado, houve manifestações públicas de estudantes de Ciências Sociais, de entidades nacionais ligadas ao ensino e de sociólogos envolvidos na luta. Finalmente, a lei 11684/2008 foi sancionada, alterando o artigo 36 da LDB, acrescentando o inciso IV, explicitando a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e a Filosofia em todos os anos do Ensino Médio do país.

No estado de Mato Grosso, o retorno das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio ocorreu por força da Lei Complementar 49/98 (Art. 75, § 1º), que dispôs sobre o sistema estadual de ensino. Por essa legislação, elas compunham a parte diversificada do currículo, uma vez que pela Lei 9394/96 não faziam parte da base nacional comum.

A partir de então, o desafio enfrentado pelo Estado foi providenciar professores com formação nas respectivas disciplinas, em número suficiente para atender à demanda da Educação pública do Estado. Nesse intuito, foi estabelecida parceria com instituições superiores do estado de Mato Grosso com a finalidade de ofertar uma segunda habilitação para professores efetivos que desejassem atuar nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Em 2006, foram ofertadas vagas no concurso público para professores dessa disciplina, e no ano seguinte trinta e dois profissionais pedagogos concluíram a segunda graduação em Sociologia. Apesar dos avanços, a disposição de profissionais habilitados em Sociologia ainda representa grande desafio para a Educação de Mato Grosso.

Objetivos da disciplina Sociologia no Ensino Médio

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirma-se que o ensino de Sociologia tem como objetivo contribuir para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico⁵³, preparando o estudante para o pleno exercício da cidadania, entendida como condições de igualdade para o diálogo reflexivo e crítico na grande rede social, política, econômica e cultural no qual vive.

⁵³ BRASIL, 2008.

É importante ressaltar que a formação do sujeito para a participação e realização plena na sociedade não é uma preocupação exclusiva da Sociologia. O currículo do Ensino Básico em seu todo, está voltado para a formação do sujeito integral e, dessa forma, esse compromisso cabe ao conjunto da ação educativa.

Assim, compreende-se que, no Ensino Médio, a Sociologia visa orientar o estudante para um olhar sociológico acerca das temáticas que se colocam no contexto da comunidade escolar e da sociedade.

Apesar da denominação “Sociologia”, nesta disciplina, devem ser desenvolvidas questões conceituais e metodológicas próprias das Ciências Sociais, organizadas sob os conhecimentos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Realizado desse modo, o trabalho com a Sociologia propicia ao estudante o contato com os mais diversos conhecimentos acerca das múltiplas realidades sociais, como a Economia, a Psicologia e o Direito. **A Sociologia, na escola, nessa perspectiva, estimula também a construção/desconstrução/reconstrução de modos de pensar.** É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação lógicos e empíricos que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade⁵⁴.

O estudo da Sociologia, no Ensino Médio, nas escolas de Mato Grosso, deverá propiciar ao estudante instrumental teórico para que compreenda de forma reflexiva e crítica a complexidade do mundo moderno, estimulando atitudes favoráveis a intervenções pessoais e coletivas que apontem para um modelo de sociedade justo e viável a todos que a integram.

Assim, pode-se compreender o sentido da Sociologia no Ensino Médio: com a construção de um pensar sociológico a partir do distanciamento de nossa própria realidade e por meio de um olhar comparativo pode-se perceber que nossa visão de mundo é mais uma entre tantas outras igualmente legítimas, resultantes do fato de que outras pessoas, de distintos lugares e tempos, organizam-se e vivem de maneiras diferentes da nossa.

Compreender, desse modo, as representações sociais a partir de um pensar sociológico, propiciado pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e resultados. Nesse sentido, o objetivo do ensino de sociologia está em proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar dessa área do saber, aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento – expressões da dinâmica e complexidade da vida⁵⁵.

Esses conhecimentos poderão possibilitar aos estudantes a problematização das questões sociais que perpassam sua vivência cotidiana na escola, comunidade e demais espaços da sociedade. Nesse sentido, **o ensino de Sociologia não compete a transmissão de conteúdos e conceitos da área, mas estes devem estar correlacionados à prática cotidiana dos estudantes, para que, no conjunto com**

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ SARANDY, 2001.

as demais áreas de conhecimento, o estudante possa desenvolver-se como ser humano, construindo seu projeto pessoal e seu entendimento enquanto agente participante dos caminhos da sociedade.

Sugestões de temáticas para a disciplina

Para o desenvolvimento das atividades baseadas em conhecimentos na disciplina de Sociologia, sugerem-se temáticas que são passíveis de ser trabalhadas em suas perspectivas teóricas e metodológicas.

Estudiosos do ensino de Sociologia no Ensino Médio⁵⁶ ressaltam a necessidade de trabalhar com os estudantes, na perspectiva do desvelamento e da desnaturalização das relações sociais, a partir da contextualização histórica e sociocultural, que podem propiciar a construção de sua percepção sociológica dos fenômenos sociais a partir de um referencial metodológico de análise, orientado teoricamente pelo professor.

O professor de Sociologia não teria a pretensão de formar “minissociólogos” ou de ensinar, no Ensino Médio, complexos conceitos trabalhados em sua graduação. **As atividades em sala de aula devem levar o estudante a um movimento de distanciamento do olhar além de sua própria realidade e de aproximação sobre outras realidades, para que possa desenvolver uma compreensão de outro nível e crítica.** Para isso, o profissional docente da Sociologia deve ter conceitos claros e coesos para fundamentar sua prática pedagógica.

Os movimentos sociais, culturais e étnicos

A globalização da economia, da tecnologia e da informação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. Diante dessas questões, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para os direitos humanos e para os valores éticos.

Em relação à realidade brasileira, a diversidade étnico-cultural se constitui uma das maiores riquezas que temos no país e acentuadamente no estado de Mato Grosso. No entanto, ela tem sido motivo para conflitos e exclusão social. Nesse contexto, a Educação deve contribuir para a construção de processos de entendimento, cooperação, respeito e reconhecimento entre os diversos grupos culturais e sociais, através da compreensão da Constituição, das lutas sociais e do reconhecimento de sua importância para o conjunto das conquistas sociais.

Os profissionais da Educação necessitam desenvolver práticas pedagógicas contínuas e estratégias educativas que favoreçam a superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, exclusão e sujeição entre grupos sociais, por meio do conhecimento e reconhecimento da importância das lutas e organizações de cada grupo e

⁵⁶ Dentre pesquisadores dessa área, podem ser consultadas as pesquisas dos professores dra. Elisabeth F. Guimarães (UFU), dra. Ileizi L. F. Silva (UEL), dra. Tânia Magno (UFS), dr. Amaury César Moraes (USP) e dra. Ana Lucia Lucas Martins (UFRRJ).

da legitimação de suas identidades sociais.

A discussão e fundamentação histórico-social e cultural de alguns temas é indispensável para o professor de Sociologia na sala de aula. Por exemplo, os movimentos afirmativos como: a luta do movimento indígena pela preservação e pelo respeito aos seus direitos sociais, cultura e identidade; a luta do movimento negro no Brasil e em Mato Grosso contra o preconceito e a discriminação racial; o movimento quilombola; o das mulheres por igualdade em direitos; os movimentos juvenis pelo reconhecimento de sua cultura e de sua identidade; pelos direitos dos portadores de deficiência; dos idosos; os de respeito à livre orientação sexual; e o dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. Acrescente a esses outros movimentos, igualmente importantes, que afloram em diversas cidades e municípios, articulados em torno de diferentes interesses econômicos e políticos⁵⁷.

A sociedade capitalista: meios de produção, trabalho, cultura e classes sociais

Em princípio, o estudante, a partir de mediações do professor, deve construir um conceito de sociedade capitalista, sua organização, constituição histórica, suas formas de produção, a divisão social do trabalho, a estratificação sociocultural e a divisão em classes sociais. Tais conhecimentos podem permitir ao estudante a compreensão e a consciência de que ele, como cidadão, faz parte dessa sociedade e ocupa um lugar em determinada classe/estrato, além de que ele pode e deve assumir a responsabilidade na luta pela igualdade de participação e justiça social, política e econômica.

A importância desse eixo está associada às transformações pelas quais passa o mundo do trabalho na atualidade, sendo importante apontar as questões referentes aos arranjos e rearranjos das atuais formas de produção e divisão do trabalho, destacando, em Mato Grosso, as modificações na agricultura com o agronegócio, tecnologias de produção, economia solidária e demais transformações nas relações de trabalho rurais e urbanas, de modo que os estudantes possam usufruir dos potenciais econômicos, sem perder os horizontes da cidadania e da ética do trabalho.

O Estado: poder, política e ideologia

O professor poderá propiciar ao estudante participar de discussões e problematizações de conceitos e processos, tais como: a formação e o desenvolvimento do Estado moderno; democracia, autoritarismo e totalitarismo; a forma de organização do Estado brasileiro; relações de poder; política e ideologia; dominação e legitimidade; e as expressões de violência nas sociedades contemporâneas, entre outros.

⁵⁷ Para aprofundamento nessas questões, consulte as seguintes Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica: Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade; Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações étnico-raciais.

É importante pensar a relação entre a sociedade civil organizada (sindicatos, movimentos sociais e ONGs,) e a sociedade política representada pelo Estado nas suas três esferas (federal, estadual e municipal), discutindo e analisando as possibilidades dessas instâncias construírem a agenda pública, a se transformar em políticas públicas.

Indivíduo, identidade e socialização

A identidade individual ou coletiva é marcada por atributos que o grupo, ou o indivíduo, elege como sendo suas características que o distinguem dos demais. A expressão identidade social explica a existência de uma consciência do “eu” que convive ao lado do sentimento de coletividade, resultando numa configuração, na qual se compreende o ser humano inserido em determinada sociedade, num processo de socialização, em que ele constrói a si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui na construção da sociedade, comunidade ou grupo ao qual pertence.

Compreender que a dinâmica existente entre indivíduo, identidade social e socialização revela uma forma de conhecimento de nós mesmos, que repousa na interpretação da imagem que os outros têm de nós e, sobretudo, a que nós podemos ter dos “outros”. Esta reflexão pode estimular o respeito pelas identidades individuais e/ou coletivas diferenciadas. Alguns subtemas podem auxiliar nessa tarefa: noções de indivíduo e sociedade; conceito de socialização, as diversas instituições responsáveis pela socialização; família, escola, grupo de amigos, instituições religiosas; e instituição de reinserção social, dentre outras.

Outro tema de vital importância para os estudantes diz respeito ao estudo, compreensão e legitimação das diversidades em seu mais amplo espectro, principalmente tomando como referência a realidade de Mato Grosso. O estudo de conceitos de identidade, alteridade, diferença e desigualdade é fundamental para a efetiva compreensão do eixo proposto.

A produção social do conhecimento e dos fenômenos sociais

São variadas as abordagens ou enfoques pelos quais as sociedades humanas foram observadas, interpretadas e explicadas. Importa considerar que todo saber é construído através de uma visão de mundo, ou seja, determinado saber está sempre vinculado, de maneira complexa e nem sempre consciente, a uma compreensão da realidade. Para a apreensão das complexidades de nossa sociedade, algumas correntes teóricas (positivismo, funcionalismo, marxismo, sociologia compreensiva, sociologia crítica e teorias contemporâneas, dentre outras) devem ser apresentadas para auxiliar os estudantes na percepção sociológica sobre os fenômenos sociais.

A relação sociedade/natureza: a questão ambiental e a produção industrial e agrícola no Brasil e em Mato Grosso

A análise dos pressupostos que norteiam a concepção de Desenvolvimento Sus-

tentável permite-nos compreender a necessidade da crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista: a monocultura, o grande latifúndio e a exploração ambiental, sem o devido respeito às regras de preservação e reflorestamento e às condições de vida e trabalho do trabalhador. Aí se inclui o papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias democráticas que superem a degradação das próprias bases materiais do desenvolvimento socioeconômico e socioambiental. Alguns temas podem contribuir para esta reflexão crítica: sociedade e meio ambiente; manejo e conservação ambiental; o desmatamento e suas consequências; e as consequências do desenvolvimento agrícola predatório, em meio a tantos outros.

Direitos e cidadania na sociedade brasileira

As políticas de bem-estar social, a partir da segunda metade do século XX, vêm sendo flexibilizadas por ações de políticas neoliberais, acentuando as desigualdades sociais. Esse contexto tornou premente a necessidade de reflexões e análises acerca dos direitos dos cidadãos. Essa condição nos remete a problematizar a cidadania, compreendida como categoria que legitima e garante direitos para o efetivo exercício das liberdades e também para alcançar certas condições materiais de vida, favoráveis ao desenvolvimento com dignidade.

Cabe à Sociologia contribuir para a reflexão e questionamento a respeito das condições de marginalização de grupos: prostituição, miserabilidade, violência, as relações de solidariedade e individualismo, a perda/redução/criação de vínculos de pertencimento, o papel do Estado na constituição da cidadania e a atuação dos movimentos sociais para reivindicação de direitos, entre outros.

Indústria Cultural e Cultura de Massa na sociedade contemporânea

Compreender as relações entre mercado, indústria cultural e ideologia torna-se temática de necessária problematização nas aulas de sociologia, sobretudo pelo fato de vivermos em uma sociedade na qual a busca pelo consumo desenfreado e a necessidade de *ter* para a conquista da felicidade são os principais objetivos de vida propagados pelos meios de comunicação.

A partir da reflexão e leitura do referencial construído pela pesquisa sociológica vislumbra-se um amplo campo de estudos, vinculados diretamente às realidades vivenciadas pelos estudantes: modas (vestimentas, acessórios e cosméticos) veiculadas em novelas, filmes e séries como padrão de bem-estar; símbolos e significados das mercadorias na vida; e alienação pelo consumo.

Podem ser trabalhados também os movimentos de contracultura que se utilizam da indústria cultural para propagar seus ideais e visão de mundo. Assim como as manifestações artísticas e culturais vivenciadas pelos estudantes, como músicas e expres-

sões corporais, e seus significados e símbolos explícitos/implícitos e suas relações com a indústria cultural.

Cabe ressaltar que essas sugestões de temáticas para o trabalho nas aulas de Sociologia, a serem realizadas de forma interdisciplinar na área ou entre áreas de conhecimento (de acordo com o Projeto Pedagógico da escola), são instrumentos de reflexão para que o professor construa suas propostas de aula. A problematização de questões locais e regionais, sobretudo relacionadas às práticas políticas, econômicas e culturais do estado de Mato Grosso, é necessária para que o estudante possa reconhecer-se como sujeito no qual sua ação social pode transcender as escalas das territorialidades sociais, fazendo o movimento do local ao global, do global ao regional e do regional ao local, dentre outros. Assim sendo, essas sugestões não podem ser consideradas como listas de conteúdos a serem seguidas, mas como material para problematização e reflexão do professor, que pode fazer uso dela (ou não) de acordo com as orientações teóricas e pedagógicas que permeiam sua prática docente e o Projeto Político-pedagógico da escola.



Escola Estadual Maria de Arruda Muller

Sugestões de Bibliografia para professores

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96**. Brasília, DF:1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Direitos Humanos**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCNEM**. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Lei Federal Nº 9.795 de 27 de abril de 1999: dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, DF: 1999.

BRASILIA. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Direitos humanos no cotidiano: manual**. 2ª ed. Brasília, DF, 2001.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Sílvia Maria de & MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e Aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia. V.1. N. 2. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.O%20RACIOCÍNIO%20SOCIOLOGICO%20COMO%20FERRAMENTA%20PEDAGÓGICA%20NAS%20AULAS%20DE%20SOCIOLOGIA.pdf> [Acesso em 07/05/2010].

COSTA, Cristina. **Sociologia - Introdução a Ciência da Sociedade**. 3ª ed. Moderna, 2005.

COSTA PINTO, Luiz. **Sociologia e Desenvolvimento - Temas e problemas do nosso tempo**. São Paulo. Civilização Brasileira. 8ª ed. 1980.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para Jovens do século XXI**. Editora AO Livro Técnico, 2007.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, Florestan. O ensino da **Sociologia na escola secundária** brasileira. In: _____. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUIMARÃES, Elizabeth Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: Experiências da Prática no Ensino Médio. In: CARVALHO. L.M.G. **Sociologia e Ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Que é Sociologia**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1982.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. RJ: Zahar, 1982.

MOTA, Kelly Cristiane. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do Ensino Médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 29. mai./jun./jul./2000.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. 25ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO. L. M. G. **Sociologia e Ensino em debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A configuração dos sentidos do ensino das Ciências Sociais/ sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: UFPE, 2007.

GEOGRAFIA

Dimensões históricas da disciplina Geografia no Brasil e em Mato Grosso

O presente texto tem como principal objetivo apresentar as concepções teóricas que permeiam o ensino de Geografia. Assim, busca desenhar as diferentes conjunturas políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais em diferentes tempos históricos, evidenciando suas relações com os enfoques didáticos adotados por essa disciplina.

A produção do conhecimento geográfico começa na antiguidade, entre os povos primitivos, que, mesmo sem possuir a escrita, conheciam a natureza e viviam em grupos transmitindo seus conhecimentos pela oralidade e por desenhos em rochas e cavernas, o que hoje se denomina de arte rupestre.

Os povos orientais desenvolveram o conhecimento empírico da Geografia, realizaram observações e estabeleceram estudos matemáticos que deram origem ao conhecimento sistemático do mundo. Os gregos desenvolveram a astronomia e por meio das navegações e conquistas ampliaram o espaço geográfico, colaborando para o aprimoramento dos sistemas agrícolas e o conhecimento das relações de poder e classes sociais.

No Império Romano, o crescimento da população urbana exigia maior produção no meio rural, o que provocou a necessidade do aumento da produção agrícola e de modificações na sociedade e originou as primeiras lutas pela reforma agrária.

Na Idade Média, a intensificação das viagens e do comércio permitiu que as tradições culturais gregas e latinas se integrassem com a de povos do Oriente e houvesse maior difusão cultural. Com forte influência do pensamento religioso, disseminava-se a ideia de que a Terra era um disco de forma tabular. Tais informações eram registradas e colaboraram para construir a base do conhecimento geográfico que não era ensinado em escolas, já que elas não existiam, mas as informações eram descritas, registradas e disseminadas entre as pessoas que detinham o poder: religiosos e classes sociais mais abastadas.

Nesse período, a Geografia recebeu grande contribuição das informações trazidas pelos viajantes que começaram a preocupar-se com a observação e registro dos fenômenos como as marés, vulcanismos e abalos sísmicos, elementos que influenciavam na segurança dos navegadores. O conhecimento cartográfico da Idade Média expressava ideias comuns da época como as ideologias religiosas, o sistema de cosmografia cristã e as mitologias pagãs. Dessa forma, os mapas elaborados tinham como objetivo disseminar a informação de maneira equivocada para confundir outros povos. Os governantes portugueses, por exemplo, suprimiam toda informação que pudesse estimular a curiosidade de outros governantes, com a finalidade de manter o monopólio do comércio com os países da Costa Oeste africana.

Nos fins da Idade Média, séculos XIII e XIV, com o grande crescimento do comércio e o fortalecimento de uma classe social de comerciantes denominada burguesia, a Europa passa por grandes transformações, o sistema capitalista se instala e o mundo conhecido é ampliado por meio das grandes navegações. Nessas expedições, as informações sobre a natureza e os grupos sociais eram descritas e registradas através da escrita e dos desenhos.

Na Idade Moderna, a expansão do espaço geográfico, o domínio da configuração da Terra e a rejeição de uma série de ideias e crenças a respeito da sua superfície repercutiram positivamente sobre a cartografia, que se desenvolveu e foi aperfeiçoada. Foi no século XVIII que se confirmou que a Terra era redonda, apresentando forma própria, dilatada no Equador e achatada nos polos.

O conhecimento das ciências em geral e da Geografia, em particular, se acelerou nos séculos XVIII e XIX em consequência da expansão do capitalismo. A escolarização universal das massas populares se tornou uma necessidade da sociedade capitalista moderna a partir da Revolução Industrial no fim do século XVIII.

A escola implantada no fim do século XVIII e, principalmente no século XIX, inicialmente nos países europeus e em alguns outros (Estados Unidos e Japão) que também acompanharam a industrialização clássica daquele momento, foi uma instituição voltada para enaltecer ou reforçar o patriotismo e para implantar um novo sistema de valores adequados à sociedade mercantil, produtora de mercadorias.

No contexto mencionado, o mais importante era alfabetizar as massas, ou seja, ensinar a ler e a escrever, ter um mínimo de habilidade em Matemática e algumas informações em História e Geografia.

As condições culturais, econômicas e políticas do início do século XIX propiciaram as diretrizes intelectuais que conduziram ao Positivismo, estruturado por Augusto Comte, que apregoava o estudo da sociedade nos moldes das ciências da natureza, desconsiderando a subjetividade das relações estabelecidas nos grupos sociais.

Os pressupostos do Positivismo permearam e ainda estão presentes nas discussões teóricas e nas ações didáticas voltadas para o ensino de Geografia nas escolas brasileiras. Tais ações se caracterizam pela busca de explicações objetivas da realidade social e da relação: seres humanos e natureza. Essa tendência da Geografia é denominada Geografia Tradicional.

No Brasil, durante o período militar, a Geografia Tradicional foi ensinada por meio de conteúdos que tinham a função de formar o estudante, entendido como o soldado pronto para honrar e idolatrar a pátria por meio da difusão de uma ideologia patriótica e nacionalista. As consequências dessa ideologia podem ser observadas na atualidade: de uma maneira geral, a pessoa não consegue atuar reivindicando seus direitos, ou seja, não consegue exercer sua cidadania tampouco se organizar em entidades representativas de classe.

Os conteúdos de Geografia eram ensinados com o objetivo de criar uma imagem

da pátria sem problemas sociais e os estudantes eram obrigados a decorar poesias e músicas declarando seu amor pelo Brasil. Quem viveu nessa época deve se lembrar da seguinte letra:

Eu te amo meu Brasil

(Os Incríveis)

As praias do Brasil ensolaradas

*A chama do país se elevou
A mão de Deus abençoou
Tudo que nasce aqui
Tem muito mais amor*

*O céu do meu Brasil tem mais estrelas
O sol do meu país mais esplendor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras
Vou plantar amor*

*Eu te amo meu Brasil
Eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco e azul anil
Eu te amo meu Brasil
Eu te amo*

Ninguém segura a juventude do Brasil

*As tardes do Brasil são mais douradas
Mulatas brotam cheias de calor
A mão de Deus abençoou
A minha amada vai comigo onde eu vou*

*As cores do Brasil tem mais beleza
A hora chora de tristeza e dor
Porque a natureza sopra
E ela vai-se embora
Enquanto eu planto amor*

A música “Eu te amo meu Brasil” ensinada nas escolas, por volta de 1974, evidencia o sentimento ufanista que deveria ser impregnado nas crianças e jovens, obviamente

para escamotear a realidade repressiva da época, marcada pela ausência de liberdade de expressão, assim, a Geografia tradicional servia como instrumento político e ideológico.

Ao ensinar a Geografia Geral, o enfoque tradicional prima pela visão descritiva dos diversos países e paisagens da superfície terrestre, visão impregnada de etnocentrismo, de mitologias nacional-desenvolvimentistas e, às vezes, até de racismo. Tal prática obedece a uma lógica sequencial de abordagens: o estudo da Geografia do Brasil, por exemplo, deve começar pela área e formato do território, latitude e longitude, fusos horários, relevo, clima, vegetação e hidrografia; destaca a imensa riqueza natural do país e ressalta a grande produtividade dos setores econômicos sem, contudo, mencionar a pobreza e as desigualdades sociais.

Algumas características dessa corrente são observadas ainda hoje nas escolas da educação básica, pelas aulas que abordam o estudo descritivo da paisagem de forma dissociada da conjuntura política e econômica, acreditando-se que existe uma rígida separação entre as áreas da própria Geografia (Geografia Física e Geografia Humana) e os outros saberes (Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, Matemática, Física, Química, Biologia e outros).

Os procedimentos didáticos se pautam na aula expositiva e na memorização e há necessidade primordial de decorar acidentes geográficos, capitais, população, atividades econômicas. Dessa forma, os estudantes descrevem os elementos da natureza e os fatos sociais sem estabelecer relações ou analogias, evitando a análise crítica e desconsiderando os elementos subjetivos que caracterizam os grupos sociais.

Algumas determinações do discurso geográfico pós-século XIX se alteraram. Com a internacionalização das indústrias, com a rede global de comunicações e as transformações na divisão internacional do trabalho, o espaço mundial se torna contínuo e ilimitado, móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. O espaço geográfico não é mais um elemento inerte e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, palco das relações de poder e das lutas de classes.

Para acompanhar as transformações geopolíticas mundiais, a Geografia, baseada nos pressupostos de Karl Marx, assume uma postura didático-pedagógica voltada para a crítica da sociedade e do sistema capitalista. Tal corrente é denominada Geografia Crítica, Radical ou Marxista.

As aulas nos moldes da Geografia Crítica se baseiam na proposição de temas e no diálogo. Os estudantes, sob a mediação do professor, são cossujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O mestre ensina, mas, igualmente, aprende, valorizando suas experiências de vida como uma das dimensões do saber. Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais.

Essa Geografia Radical ou Crítica se coloca como ciência social e estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da História,

da Política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do estudante e não com a memorização dos fatos e conceitos.

Alguns autores, que discutem a epistemologia da Geografia, afirmam que nesse momento o pensamento geográfico passa por uma renovação resultante do contexto de revisão de ideias e valores que ocorriam na sociedade da época: o maio de 1968 na França, onde estudantes e trabalhadores reivindicavam transformações substanciais nos valores morais vigentes, as lutas civis nos Estados Unidos, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do movimento ecológico, enfim, a Geografia se transforma a partir das bases teóricas marxistas e anarquistas e alimentada pela relação com os movimentos sociais, com a luta pela ampliação dos direitos civis, pelo acesso à terra e à educação de boa qualidade e pelo combate à pobreza, aos preconceitos de gênero, de cultura/etnia e de orientação sexual.

Críticas existem à referida abordagem porque o conhecimento geográfico passa a ser entendido, por alguns, apenas como Geografia Humana e os conteúdos da Geografia Física deixam de ser ensinados. Esse reducionismo prejudica a formação do estudante, uma vez que, para entender, por exemplo, as catástrofes climáticas da atualidade faz-se necessário o domínio dos principais conceitos de climatologia, além de uma perspectiva crítica da relação entre a sociedade, a política contemporânea e o meio ambiente.

Para que o estudante desenvolva a capacidade de analisar criticamente os fatos da natureza e da sociedade é necessário dotá-lo de instrumentos, dentre os quais se enfatiza o conhecimento da Geografia de forma ampla, ou seja, o domínio dos conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana em suas múltiplas ramificações.

Os documentos oficiais, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, tecem críticas às posturas tradicionais enfatizando que, no ensino de Geografia, ambas enfocam a relação dos seres humanos com a natureza desconsiderando as percepções individuais, a subjetividade e o imaginário de cada sujeito. Tal ênfase remete a uma ramificação da Geografia Humana denominada Geografia Cultural.

A Geografia Cultural surge na mesma época da Geografia Humana, final do século XIX. Dois momentos significativos podem ser destacados em sua trajetória⁵⁸: O primeiro do século XIX, até os anos cinquenta do século XX, quando a Geografia adotava uma perspectiva positivista, não estudando a dimensão psicológica ou mental da cultura. O interesse dos estudos culturais voltava-se para os aspectos materiais da cultura, as técnicas, as paisagens e o gênero de vida. As representações e as experiências subjetivas dos lugares foram esquecidas. Entretanto, a contribuição desse período foi importante, pois demonstrou que os aspectos culturais fundamentais para a Geografia inserem-se em três domínios: das relações homem e meio ambiente, através do estudo do meio humanizado, da paisagem e das técnicas; das relações sociais, a partir do estudo das instituições, da comunicação e da difusão das ideias e das técnicas; e da organização regional e do papel dos lugares.

Após os anos setenta do século XX ocorreu uma mudança significativa, haja vista

⁵⁸ CLAVAL, 2000.

que a Geografia Cultural deixa de ser tratada como um subdomínio da Geografia Humana, posicionando-se no mesmo patamar da Geografia Econômica ou da Geografia Política. Nesse momento, **o objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no espaço geográfico e na sociedade, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas.**

Enfim, a Geografia Cultural analisa as relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza, mediadas pela cultura, e concebe como ponto de partida a descrição da paisagem enquanto dado perceptível, mas sua explicação ultrapassa o campo do percebido, pois permite abstrações e analogias considerando as dimensões subjetivas que os seres humanos estabelecem com a natureza.

Essa perspectiva enfatiza que o ensino de Geografia não deve estar pautado apenas na descrição das paisagens como ocorre na Geografia Tradicional, tampouco exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo como é comum na Geografia Crítica, sugerindo uma abordagem centrada nas relações socioculturais, no respeito às diferentes culturas.

Diante das diferentes abordagens da Geografia apresentadas no transcórper do texto, questiona-se: como ensinar Geografia para crianças, adolescentes, jovens e adultos do século XXI? A tomada de decisão é individual, porém se defende a ideia de ensinar Geografia buscando a interface entre o Positivismo, o Marxismo e a Geografia Cultural, ou seja, utilizando a concepção crítica do professor para analisar e utilizar, na sala de aula, os aspectos positivos de cada corrente teórica.

Tal postura remete ao equilíbrio, por exemplo: é possível ensinar a hidrografia de um país sem desprezar os conceitos físicos como leito, foz, afluente e outros, que podem ser considerados conteúdos da Geografia Tradicional. Contudo, se estabelecermos relações entre os referidos termos e as políticas de uso e ocupação do solo, de conservação ambiental e os saberes do grupo e suas percepções a respeito daquele rio, com certeza, possibilitaremos a análise crítica.

Diante disso, enfatiza-se a relevância da forma como o professor aborda os conteúdos, ou seja, o enfoque e os procedimentos didáticos evidenciam sua postura teórica e as concepções que tem da profissão docente e da disciplina que ministra. Nesse tópico, é evidente que a ação de decorar, típica do Positivismo, deve ser evitada e os conceitos da Geografia Física elaborados mediante uma ação pedagógica que propicie sua construção.

A abordagem de temáticas como etnia, gênero, identidade, subjetividade, alteridade e multiculturalismo oportunizam à Geografia a aprimorar sua contribuição na formação do sujeito ético-político e anuncia a possibilidade de tornar os estudantes atores que articulam o local e/o nacional ao mundial, combatam quaisquer fundamentalismos e passem do discurso para a ação consciente e responsável.

Ensino de Geografia

As ações didáticas no cotidiano da sala de aula estão vinculadas à concepção que o professor tem da sua ação educativa. A abordagem dos conteúdos por meio de técnicas de ensino remete aos pressupostos teóricos que permeiam as discussões sobre a função do ensino de Geografia no contexto escolar.

Os conteúdos, usualmente denominados de Geografia Física, por exemplo, na Geografia Tradicional, são ensinados de forma desvinculada da sociedade e se exige sua descrição e memorização. Tal perspectiva não acompanha as discussões contemporâneas, inclusive as de cunho ambiental, que exigem, além do conhecimento dos conceitos básicos, a análise das interações da sociedade com a natureza para explicar como os grupos sociais produzem o espaço, ao longo da história, e que esse processo implica uma transformação contínua e desigual, visto que as bases naturais desses espaços produzidos socialmente são diferentes, em razão da existência de recursos, também desigualmente distribuídos na superfície terrestre.

Dessa forma, a Geografia Humana e a Geografia Física são ensinadas em um mesmo contexto em que os fenômenos físicos e as relações sociais ultrapassam as técnicas de enumeração ou descrição de fatos, fenômenos e acontecimentos desarticulados que se esgotam em si mesmos, considerando-se, inclusive, a subjetividade nas análises e interpretações.

Quanto ao tipo de abordagem pedagógica, é interessante enfatizar as escalas de análise, ou seja, a realidade local. O estado de Mato Grosso pode ser o ponto de partida, mas não é o ponto de chegada. Tal enfoque remete a dois conceitos de extrema importância para a Geografia: escala cartográfica e a escala geográfica. A primeira está ligada à Matemática e implica numa relação numérica entre a realidade concreta e a realidade apresentada cartograficamente. A segunda diz respeito ao entendimento dos fatos relacionando-os com elementos de diferentes lugares, mesmo aqueles não-perceptíveis, como os aspectos políticos e econômicos.

A escala geográfica aponta para a necessidade de estabelecer comparações dos fatos ou fenômenos em uma relação dialética entre o local e o global, ultrapassando o conhecimento imediato (o local) para outras escalas – estaduais, regionais e globais (vice-versa), uma vez que o universo vivido pelos estudantes se torna interconectado às múltiplas territorialidades do mundo contemporâneo.

Eixos articuladores

Na presente proposta existem conceitos significativos e essenciais para a compreensão e análise do espaço geográfico, quais sejam: lugar, paisagem, território e região.

O espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios e ruas) e de sistemas de ações (organização

do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias e relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, enfim, vivem⁵⁹.

Ao olharmos as ruas de uma cidade, percebemos a presença de diferentes empresas, *slogans* escritos em Inglês e Português e diferentes tipos de habitação (mansões e cortiços). Tais elementos possibilitam o seguinte questionamento: por que o espaço geográfico se apresenta dessa forma?

Os elementos que caracterizam uma paisagem representam pistas para entender a sociedade e o sistema político e econômico de um país. Portanto, a categoria geográfica da “paisagem” pode ser entendida como os elementos que se enxergam ao observar o espaço geográfico, e também aqueles que não são visíveis como as relações políticas e sociais. A leitura da paisagem está atrelada à visão de mundo do observador, à análise crítica ou não, aos sentimentos e à subjetividade humana.

As pessoas percebem e analisam os mesmos elementos da paisagem de forma diferente. Um lugar, entendido como a realidade próxima de cada um, pode ter vários significados. Uma pessoa que atribui sentimentos afetivos em relação a uma rua, a uma cidade ou a uma área rural dificilmente terá ações que depredem ou impactem de forma negativa esse lugar. Pode-se concluir, então, que **o espaço geográfico ou a paisagem se torna lugar a partir dos elos afetivos que cada um estabelece com seus elementos.**

O termo região está atrelado a critérios políticos e econômicos. A regionalização do Brasil em cinco regiões ou em três complexos regionais, e de Mato Grosso, em cinco mesorregiões e vinte e duas microrregiões, atendem a determinadas necessidades de análise espacial, nesse caso o controle, a gestão e o planejamento do território nacional e estadual.

O território pode ser entendido como uma base material, definida e delimitada no espaço para o exercício das relações de poder, sejam elas políticas, econômicas e/ou culturais. Quando se vai instalar uma usina hidrelétrica, por exemplo, a área e suas proximidades são apropriadas por diferentes grupos: moradores locais que serão realocados, ambientalistas, funcionários públicos de órgão ligados ao meio ambiente, trabalhadores temporários, grandes empresas nacionais e internacionais e demais grupos que impõem sua área de domínio e influência, organizando-a.

Dessa forma, o território é uma dimensão do espaço geográfico que está produzida e organizada para o atendimento de determinados interesses.

Acreditando que os conceitos/categorias da Geografia são construídos no transcorrer dos ciclos de formação humana, apresentamos, na sequência, os eixos articuladores para o Ensino Médio, elaborados no âmbito do grande eixo estruturante da área de Ciências Humanas e suas tecnologias “**Conhecimento, Trabalho e Cultura**”, para que o professor, na sua prática, possa aprofundá-los.

⁵⁹ SANTOS, 1994.

Objetivos da disciplina

Possibilitar ao estudante:

- A compreensão dos processos da dinâmica espacial, reconhecendo-se como agente social capaz de agir e intervir na geografia do seu lugar de vivência, o estado de Mato Grosso e de outros lugares;
- O conhecimento e a análise dos processos de construção da paisagem geográfica do estado de Mato Grosso, estabelecendo analogias com a realidade nacional e global;
- O aprendizado para respeitar e conviver com as diferenças existentes, desconstruindo quaisquer tipos de discriminação entre as pessoas, favorecendo o exercício do multiculturalismo e a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais no meio escolar;
- O desenvolvimento do raciocínio geográfico e do senso crítico a partir do conhecimento da geografia do estado de Mato Grosso, espaço vivido e da geografia de outros espaços na escala nacional e global;
- A construção dos conceitos de Geografia Física e a compreensão das suas relações com as dinâmicas econômicas e sociais no processo permanente de (re) construção do espaço geográfico;
- A elaboração de análises que articulem os conceitos da Geografia Humana e da Geografia Física como forma de explicar a configuração do espaço geográfico no âmbito do estado de Mato Grosso, do país e do mundo;
- O desenvolvimento das habilidades e capacidades para a leitura de representações geográficas e para o mapeamento cotidiano de fatos, fenômenos e processos em diferentes escalas e a partir de múltiplos instrumentos e técnicas;
- A identificação das intervenções da sociedade na natureza, analisando-as sob o enfoque preservacionista e conservacionista;
- A valorização do patrimônio natural e cultural, local e planetário garantindo seu acesso pelas futuras gerações;
- A leitura, análise e interpretação dos códigos específicos da Geografia considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados;
- A utilização dos conceitos e categorias da Geografia construídos durante os ciclos anteriores;
- O reconhecimento e a aplicação das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos;

- A compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças;
- A aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural;

Sugestões de Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola**. Editora Contexto: São Paulo, 2001.
- ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1998.
- ARCCHOLA, R.S.; CALVENTE, M.D.C.M.H;(Orgs.). **Ensino de Geografia: Tecnologias Digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: EDUEL, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental; 5ª à 8ª séries**. Brasília, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **História na Educação de Jovens e Adultos. In: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental; 5ª à 8ª séries**. Brasília, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (1ª à 4ª Série). História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CLAVAL, Paul. O Papel da Nova Geografia Cultural Na Compreensão da Ação Humana. In: ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato (org.). **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

KIMBLE, George H.T. A Geografia na Idade Média. Londrina: EdUEL. 2009.

MATO GROSSO. **Ciclo Básico de Aprendizagem. Proposta Curricular Geografia.** SEDUC, Cuiabá: Entrelinhas, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: SEDUC, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

HISTÓRIA



Museu do Rio

Dimensão Histórica da disciplina de História no Brasil e em Mato Grosso

O nível secundário, que denominamos hoje Ensino Médio, foi implantado no Brasil em meados do século XIX, tendo passado por diversas modificações até os dias atuais. Nessa trajetória, é importante frisar que a História, como disciplina escolar, esteve por muito tempo ligada aos interesses dos grupos sociais dominantes, bem como à construção da identidade nacional, independentemente dos conteúdos selecionados ou métodos empregados.

Ao analisar o ensino da História no século XIX, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais, o que se observa é que este se inseria no currículo humanista clássico, que tinha por característica fundamental o estudo das línguas e literaturas clássicas, com especial ênfase no latim e na sua respectiva literatura. A formação que embasa esta concepção curricular era mais um elemento a marcar e reforçar a distinção entre uma elite instruída do restante da população.

Os conteúdos propostos para o ensino de História, na perspectiva do currículo humanista clássico, baseavam-se num conjunto de valores de validade universal que eram elementos identitários de um determinado grupo social: a elite ocidental e no caso da sociedade brasileira, que reproduziu esse ideário, a minoria latifundiária e escravocrata, porém hegemônica social e economicamente.

A partir do final do século XIX, esse currículo humanista clássico passa a receber duras e profundas críticas de diferentes e diversos grupos sociais, sobretudo da burguesia ascendente que apontava a necessidade de modernização do Brasil diante das profundas transformações vivenciadas naquele momento oriundas da expansão do capitalismo industrial e do imperialismo ocidental. Tais críticas apontavam a necessidade de uma revisão do currículo com a introdução de disciplinas ligadas às ciências naturais, tais como Física, Química, Biologia, bem como a ampliação do ensino da Matemática. O objetivo desta reforma curricular era tanto capacitar a elite da sociedade brasileira para enfrentar os desafios desse momento histórico quanto uma reorganização intelectual e identitária do grupo dirigente nacional que havia agregado novos membros, ou seja, a nascente burguesia republicana.

Ao longo do século XX, o debate acerca do currículo na educação secundária brasileira, e neste o ensino da História, se manteve intenso, tendo como focos fundamentais de um lado a função e o objetivo do ensino de nível secundário e de outro, os grupos sociais que poderiam e deveriam ter acesso a esta etapa educacional.

Nas primeiras décadas do século passado, durante a República Velha, a concepção hegemônica é aquela que André Chervel (1990) denominou de humanidades científicas, isto é, a conjunção e integração das disciplinas oriundas do currículo humanista clássico com aquelas ligadas às ciências naturais. No que concerne especificamente à disciplina de História, no bojo desta concepção curricular, pode-se afirmar que ela se inseriu sem maiores problemas ou dificuldades, mantendo o objetivo de fornecer a esta nova elite uma formação que consolidasse o estabelecimento dos padrões de identidade deste grupo.

As reformas educacionais dos anos 30 e 40 apontam para uma centralização das políticas públicas educacionais, em consonância com o caráter concentrador do primeiro governo Vargas. O ensino de História passa a configurar no âmago das propostas de formação da unidade nacional, que teve como desdobramento a unificação de conteúdos e dos procedimentos metodológicos. A Reforma de Francisco Campos (1931), por exemplo, fazia da disciplina História o elemento essencial da educação e formação política do cidadão brasileiro.

Em 1942, Gustavo Capanema, em seu programa educacional, determina como objetivo fundamental da História a formação moral e patriótica. Nesse sentido, o conteúdo do currículo da História voltava-se para os grandes acontecimentos e para o fortalecimento da consciência cívica, bem como para a consolidação nos futuros cidadãos de seus deveres para com o Brasil e a civilização ocidental. Assim, tanto os currículos quanto os procedimentos metodológicos do ensino de História tinham como objetivo maior a construção da identidade nacional a partir de um conjunto de ideias e valores, tais como: família, tradição e pátria.

Na década de 1950, apesar das mudanças promovidas pelo Ministério da Educação nos programas, seriação e conteúdos do ensino de História, os parâmetros e procedimentos metodológicos pouco se afastaram do modelo de ensino tradicional.

O golpe de 1964 e a instalação da ditadura militar no Brasil acarretaram transformações no currículo e ensino de História, em que se observa o aprofundamento de medidas restritivas tanto à formação quanto à atuação dos professores de História. Destaca-se, neste sentido, certa redefinição dos objetivos da educação e, por conseguinte, do ensino de História sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, que procura exercer um rígido controle ideológico sobre o ensino, visando eliminar qualquer tentativa de contestação do regime instaurado em 31 de março.

Por outro lado, o final dos anos 1960 e o início de 1970 marcam um período de intenso crescimento econômico, denominado de “milagre econômico”, que significou a inserção do Brasil na lógica do capitalismo internacional, ainda que numa posição subordinada e dependente. Esse processo apontou para a necessidade de uma nova adequação do sistema educacional brasileiro, para atender às novas demandas da ordem mundial. Nesse contexto, é aprovada a Lei 5692/71.

Esse novo marco legal determinou a fusão da História com a Geografia, fazendo surgirem os Estudos Sociais nas séries iniciais do 1º grau, e nas séries finais, conteúdos ligados aos valores pátrios e à política nas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

No ensino secundário a disciplina de História mantém sua autonomia, porém com uma significativa diminuição da carga horária e privilegiando uma concepção de ensino de caráter descritivo e linear, na qual os conflitos políticos seriam inexistentes e as desigualdades sociais naturalizadas e legitimadas, sendo o progresso uma certeza.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira vivenciado desde o final dos anos de 1970, e principalmente ao longo da década seguinte, apontou para a necessidade de uma profunda reformulação dos currículos escolares e, por conseguinte, do ensino de História. Nesse contexto aparecem, no Brasil, teorias que propunham uma nova concepção de currículo, na tentativa de superar uma visão positivista de Educação. Dentre essas novas concepções, podemos destacar as teorias críticas do currículo, como presentes nos escritos de Michel Apple e Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros.

Esse movimento, visando reformulações curriculares que marcam os anos de 1980, faz parte também de uma conjuntura internacional decorrente de uma nova organização do capitalismo. O capitalismo, legitimado pelo ideário neoliberal, é evidenciado pelo avanço vertiginoso das tecnologias, principalmente daquelas ligadas à informação, conformando aquilo que foi conhecido como sociedade do conhecimento. Nas políticas educacionais públicas, observa-se o estabelecimento de metas de caráter exclusivamente quantitativo a partir da lógica da iniciativa privada⁶⁰.

Os desafios educacionais, na denominada sociedade do conhecimento, são complexos, pois a lógica predominante é determinada pelo mercado por meio da competição, assim como o espectro de competências exigido pela formação educacional é extremamente ampliado. Deve-se ressaltar tam-

⁶⁰ A Conferência de Jomtien de março 1990 na Tailândia apontou para a superação, mediante denúncias dos problemas enfrentados ao longo da década de 1980.

bém que o aumento do número de vagas na Educação Básica Pública significou o crescimento da heterogeneidade na escola, algo que também contribui para a complexidade das questões enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro.

As discussões sobre a Educação Básica e a formulação de propostas de reformas curriculares, que marcam este período, tiveram como escopo fundamental contemplar as demandas sociais e educacionais dos grupos economicamente menos favorecidos, que até então, no desenvolvimento histórico brasileiro, haviam tido pouco ou nenhum acesso à Educação, especialmente no Ensino Médio. Um segundo aspecto a ser destacado neste movimento reformista é o fortalecimento da participação política dos diferentes grupos sociais por meio da ampliação das instâncias participativas.

É nesse contexto que está inserida a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que buscam atender orientações internacionais⁶¹ aplicadas à realidade brasileira, tendo como suporte a teoria da aprendizagem piagetiana. No currículo da disciplina História e o seu respectivo ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontaram para uma concepção temática e multicultural com a introdução de novas problemáticas e possibilidades de procedimentos metodológicos de aprendizagem.

Ao trazer a discussão acerca das questões referentes ao currículo e ensino de História da esfera nacional para a realidade mato-grossense, o que se verifica é a existência de grandes similitudes entre o desenvolvimento dessas problemáticas no âmbito nacional e em Mato Grosso.

O Ensino Médio de caráter público na província de Mato Grosso somente é instituído no último quarto do século XIX, com a criação do Liceu Cuiabano, voltado tanto para o ingresso no Ensino Superior quanto para a formação de professores por meio do curso Normal⁶².

É importante salientar que o Liceu Cuiabano é a primeira instituição pública de Ensino Médio de Mato Grosso. No entanto, essa etapa educacional já existia desde meados do século XIX, em instituições de caráter privado e religioso, como o Seminário da Conceição.

Outro exemplo a ser destacado, visando demonstrar o paralelo entre o desenvolvimento do Ensino Médio em Mato Grosso e aquele que verificamos em nível nacional, é a Reforma do Ensino Público de 1910 que cria a Escola Normal em Cuiabá e a fundação da Escola de Aprendizes Artífices, atual Instituto Federal de Mato Grosso (IF-MT). Tais iniciativas se coadunam com as políticas educacionais de âmbito nacional no sentido da introdução de aspectos mais técnicos no Ensino Médio.

O atual esforço de reformulação das Orientações Curriculares da Secretaria Estadual de Educação tem por objetivo não apenas adequar as especificidades de nosso Estado às políticas públicas de âmbito nacional, mas também objetiva repensar o lugar do Ensino Médio na estrutura educacional do Estado.

⁶¹ “O movimento das reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e exclusão” (BITTENCOURT, 2004, pág. 101).

⁶² Cf. SIQUEIRA, 2002.

Objetivos da disciplina História no Ensino Médio

Destaca-se o lugar do ensino da História, não referido apenas em relação ao ambiente escolar, mas principalmente em suas relações com a realidade social. O ensino de História encontra-se marcado por profundas e aceleradas transformações que impactam todos os âmbitos e estruturas da sociedade, não apenas da brasileira, mas também da comunidade internacional, especialmente no que tange à informação, ao conhecimento e a educação.

É importante, para tanto, uma ampla reformulação nas práticas vinculadas ao ensino da História. **É fundamental a superação de posturas pedagógicas homogeneizadoras e acríticas, sendo necessária a elaboração de procedimentos metodológicos diferenciados a partir de concepções teóricas da área. É preciso ousar e constituir um conjunto amplo de formas diferenciadas de ensinar História.**

O ensino de História deve assumir-se como processo de formação e desenvolvimento da cidadania. **Em outras palavras, deve ter um comprometimento na construção da consciência crítica, objetivando a participação ativa e produtiva na sociedade e deve configurar-se como condicionante para a formação humana.**

Assim sendo, no Ensino Médio, enumeram-se os seguintes objetivos da disciplina:

- Entender a importância da participação popular como um dos fatores para a construção da cidadania.
- Compreender as transformações ocorridas nos contextos estudados – sociedade, política, economia e cultura.
- Perceber o papel dos discursos sociais e da mídia como elementos de influência e de constituição de identidades sociais.
- Reconhecer os diversos grupos que se relacionam entre si e com o meio ambiente, influenciando a constituição de identidades individuais e coletivas.
- Compreender as formas de organização política e das diferentes atividades econômicas relacionando-as à ocupação do espaço.
- Perceber as relações de poder e do exercício do mesmo no espaço e tempo, as transformações das formas de governo e a participação dos sujeitos envolvidos ao longo do tempo.
- Compreender o processo de migração e ocupação de Mato Grosso como grande responsável pela diversidade cultural aqui presente, contribuindo para que o estudante compreenda a importância do respeito às diferenças.

- Analisar as diferentes formas de trabalho, produção e circulação de mercadorias.
- Compreender a existência de culturas hegemônicas e não-hegemônicas, por exemplo, sobre os processos de dominação.
- Compreender as transformações advindas das inovações tecnológicas no processo de construção e reconstrução de identidades sociais.
- Reconhecer as características identitárias dos diversos grupos do mundo percebendo semelhanças e diferenças.
- Perceber e entender as transformações sociais, espaciais, culturais, ambientais e históricas no mundo.
- Conscientizar o indivíduo como agente participativo na construção do processo histórico.
- Valorizar a formação da identidade, visando a uma postura ética, crítica e cidadã, percebendo-se como sujeito da História, com ações que possibilitem as modificações do meio em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENSINO FUNDAMENTAL

1º CICLO

ALMEIDA, Rosângela D de & PASSINI, Elza Y. **O espaço Geográfico - Ensino e Representação**. SP, 15ª Ed.2006

ARROYO, Miguel Gonçalves. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, *et al.* **Coleção Instrumentos da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Proposição Curricular - Ensino Fundamental – 1º Ciclo**. 2008. 184 p. (Texto Preliminar). Disponível em: <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgVisualizaNoticias.html?query=noticia.cod_noticia=7846> Acesso em 01/09/2010.

BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Proposição Curricular – Ensino Fundamental – 2º Ciclo**., 2008. 198 p. (Texto Preliminar). Disponível em: <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgVisualizaNoticias.html?query=noticia.cod_noticia=7846> Acesso em 01/09/2010.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 84-91.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Caderno de Orientações para inclusão da criança de 6 anos no EF de 9 anos. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf > Acesso em 01/09/2010.

BRASIL. FÓRUM Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Religioso**. SP. 8ª Ed. 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, 56 p.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os Conceitos de Alfabetização e

Letramento e os desafios das articulações entre teoria e prática. In: MARTINS, Raquel Marcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, CEALE, 2008.

MATO GROSSO. **Concepções. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Governo do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo básico de alfabetização**, Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2001. 2ª Ed.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. págs. 147-160.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGANELLI, Tomoko Lyda et. al. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica**, v.2, nº 10, jul./ago. 1996. págs. 83-89.

2º CICLO

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, et al. **Coleção Instrumentos da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposição Curricular - Ensino Fundamental – 1º. Ciclo**. 2008. 184 p. (Texto Preliminar). Disponível em: http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgVisualizaNoticias.html?query=noticia.cod_noticia=7846

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposição Curricular – Ensino Fundamental – 2º. Ciclo.** 2008. 198 p. (Texto Preliminar). Disponível em: http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgVisualizaNoticias.html?query=noticia.cod_noticia=7846

FÓRUM Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso.** Ed. Ave Maria, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Astronomia. Ensinos Fundamental e Médio.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **1ª à 4ª Séries.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais **História.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais **Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo básico de alfabetização,** Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** 2ª ed. Cuiabá: SEDUC, 2001.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

RUA, João. Questões regionais e organização regional do Brasil. In: RUA, João et all. (org). **Para ensinar Geografia.** Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993

SILVA, José Graziano. 2ª Ed. Campinas.SP. IE,1999. (Coleção Pesquisas).

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica,** v. 2, nº 10, jul./ago. 1996. págs. 83-89.

3º CICLO

ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. (org). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola.** Editora Contexto: São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1998.

ARCCHELA, R.S.; CALVENTE, M.D.C.M.H; (orgs.). **Ensino de Geografia: Tecnologias Digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: EDUEL, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **1ª à 4ª Séries**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - **História**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - **Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. História na Educação de Jovens e Adultos. **In: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental; 5ª à 8ª séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002, págs. 107-77

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História: revisão urgente**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. págs. 57-64.

CARDOSO, Beatriz (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar. As Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.

_____. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CASSEB, Samir Araújo. **Ensino Religioso: Legislação e seus Desdobramentos nas Salas de Aula do Brasil**. III Fórum Mundial de Teologia e Libertação. Belém, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polê-

mica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. nº 27. 2004. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf > [Acesso em 12/05/2010].

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma (org). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

LUCINI, Marizele. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MATO GROSSO. **Ciclo Básico de Aprendizagem. Proposta Curricular Geografia**. SEDUC; Entrelinhas, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2001.

MATTOS, Marcelo Badaró (org). **História. Pensar & fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de História**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza. Tipos e Processos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. O Direito de Religião no Brasil. **Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**. Disponível em: <www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm> [Acesso em 12/05/2010]. **Sugestões de Bibliografias para professores:**

SILVA, Ana Carolina Araújo da. O Ensino de Química via Internet: uma experiência com a metodologia WebQuest. Cuiabá, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação – IE, Universidade Federal de Mato Grosso.

SILVA, Elaine Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. **Revista de Estudos da Religião**. nº 2. 2004. pág. 4. Disponível em <http://www.puctsp.br/rever/rv2_silva.pdf> [Acesso em 12/05/2010].

_____. Estudos de Religião para um Novo Milênio. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Marcos. **História. O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Diversidade Religiosa**. Disponível em: < http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo3/mod_3_3.3.6_diver_religiosa_rosa.pdf> [Acesso em 12/05/2010].

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ENSINO MÉDIO

ANDER-EGG apud MARCONI & LAKATOS. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005, pág. 157.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, pág. 337.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FADEL, Janaina Eliza. Utilizando mapas no ensino de Geografia. Boletim de Geografia. 19, 2. Universidade Estadual de Maringá, 2001. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0008.html> [Acesso em 01/09/2010].

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILOSOFIA

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CARDOSO, S. “Frágil filosofia”. In NIELSEN NETO, H. (org.) **O ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Seaf, 1986.

FAVARETTO, C. F. “Filosofia, ensino e Cultura”. In KOHAN, W. (org.) **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FAVARETTO, C. F. “Notas sobre ensino de Filosofia”. In ARANTES, P. et al. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993.

GALLO, S.; KOHAN, W. (orgs.) **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, W. (org.) **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: 2001.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí: Unijuí, 2002.

PORTA, M. A. G. **A Filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2004.

RIBAS, M. A. C. et al. **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALLES, J. C.; BIRCHAL, T. S.; PASCHOAL, A. E. “Filosofia”. In **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, 2004.

SILVA, Franklin, L. “História da filosofia: centro ou referencial”. NIELSEN NETO, H. (org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Seaf, 1986.

WUENSCH, A. M. “Ouvir, falar, ler e escrever como campos da atividade filosófica nas escolas”. In RIBAS, M. A. C. et al. (orgs.) **Filosofia e ensino: a Filosofia na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SOCIOLOGIA

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: **Sociologia e Ensino Médio em debate: experiências de discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Lejeune M. G. C. (org.). Ijuí: Unijuí, 2004.

COSTA, Teresinha Maria da. **O discurso oficial e a realidade da Sociologia em Mato Grosso**. 2006. (mimeo).

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Espaço Acadêmico**. Ano 1. nº 05. 2001. Disponível em: <<http://www.espaco-academico.com.br/005/05sofia.htm>>. [Acesso em 07/05/2010].

GEOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola**. Editora Contexto: São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Rosângela & PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª à 4ª Séries**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **História na Educação de Jovens e Adultos. In: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental; 5ª à 8ª séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002, págs. 107-77

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. & PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Ed Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

MATO GROSSO. **Ciclo Básico de Aprendizagem. Proposta Curricular Geografia.** SEDUC; Entrelinhas, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: SEDUC, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

HISTÓRIA

ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. (org). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História: revisão urgente.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Beatriz (org). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARRETERO, Maria et al. **Ensino da História e memória coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar. As Ciências Sociais e a História.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares:** Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, págs.117-229, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma (org). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

Lucini, Marizele. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MATTOS, Marcelo Badaró (org). **História. Pensar & fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de História**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marcos. **História. O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

_____.Luzes e Sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889).Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT,2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IMPRESSÃO:

