



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

# ***DESAFIOS DA FORMAÇÃO***

**PROPOSIÇÕES CURRICULARES**

**ENSINO FUNDAMENTAL**

**TEXTOS INTRODUTÓRIOS**

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

## **FICHA TÉCNICA**

### **PREFEITO DE BELO HORIZONTE**

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

### **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

### **GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO**

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

### **GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO**

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

### **REVISÃO**

ELIZETE MUNHOZ RIBEIRO

### **IMPRESSÃO**

RONA

### **EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Carangola, 288/7º Andar – Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil

e-mail: [smed@pbh.gov.br](mailto:smed@pbh.gov.br)

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da RME-BH, de assessores e consultores. Em 2010, foi realizada a primeira publicação impressa. Em 2012, diante da demanda de nova tiragem para atender aos novos profissionais que ingressaram na RME-BH, foi feita a reimpressão, em que se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

1ª edição: 2010  
Reimpressão: 2012

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| Um convite à reflexão .....  | 5  |
| Desafios da formação no 1º ciclo.....                                    | 18 |
| Desafios da formação no 2º ciclo: entre a infância e a adolescência..... | 31 |
| Desafios da formação no 3º ciclo: a adolescência .....                   | 41 |

## UM CONVITE À REFLEXÃO

*Desafios da formação* pretende ser uma coletânea de publicações contendo propostas curriculares para o ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A primeira delas – *Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* – é um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. As Proposições Curriculares da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos estão em processo de elaboração e comporão novos volumes da coletânea.

Esta publicação é resultado de uma construção progressiva de discussões entre professoras e professores que estão nas salas de aula, coordenações pedagógicas e acompanhamento das escolas.<sup>1</sup> Parte ainda das contribuições de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que tratam das questões curriculares.<sup>2</sup>

Reafirmando o protagonismo dos professores e das professoras na elaboração das Proposições Curriculares, uma vez que são eles os dirigentes dos processos de ensino e de gestão político-pedagógico da escola, a SMED propôs essa reflexão e produção. Para tanto, organizou a Rede de Formação dos 1º, 2º e 3º Ciclos, cujos encontros foram realizados ao longo de 2007 e 2008, e contaram com a participação dos profissionais,<sup>3</sup> ora organizados de forma geral (ciclos, nível de ensino e outras), ora por disciplina.

Dessa forma, o texto aqui apresentado foi produzido coletivamente, na Rede de Formação, em interlocuções com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo. Vai, assim, como um **documento preliminar**, à consideração de todos os educadores das escolas municipais, para leitura e crítica em momentos da formação e planejamento.

As Proposições Curriculares são uma aposta e um convite a novos diálogos e futuras reformulações, que vão torná-las instrumento cada vez melhor, e mais claro para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico.

---

<sup>1</sup> O acompanhamento é realizado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação: Gerências Regionais de Educação, Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e Formação (GCPPF) e Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE).

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990; a Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro e Afro-brasileira nas escolas; Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais - Conteúdo Básico Comum (CBC /2006); Proposições Curriculares da Escola Plural de Belo Horizonte (1994, 1995, 1996, 2004); COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005; Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. *Educação em Revista*, FAE UFMG, n. 45, junho 2007; MEC/SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília: nov, 2006.

<sup>3</sup> Mesmo diante de muitas dificuldades para organizar a escola de forma a viabilizar a saída dos professores, sem prejuízo das aulas dos estudantes, os encontros da Rede de Formação foram avaliados positivamente pelos professores que puderam participar.

## **SOBRE AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A RME/BH**

As Proposições Curriculares para a RME/BH constituem um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, jovens e adultos para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana.

A cultura comum que compõe essas Proposições Curriculares pressupõe conhecimentos socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que compreenda-se, compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. Tomamos, de modo mais restrito, o termo **conhecimentos escolares** que articula **conhecimentos disciplinares, atitudes e valores**.

As crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes, os jovens e os adultos chegam às escolas “com identidades de classe, raça, etnia gênero, território, campo, cidade, periferia [...]” (Arroyo, 2006). Essas identidades são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, da ciência, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações com seu contexto social e cultural. Entretanto, para que esse cidadão ou cidadã possa exercer plenamente sua cidadania, é necessário que seus conhecimentos e saberes sejam reconhecidos e ampliados. Cabe à escola, ou seja, é função da escola, possibilitar aos diversos grupos sociais que compõem seu quadro discente reconhecer de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise. Portanto, é função da escola desenvolver uma proposta curricular que leve os estudantes a atingir patamares mais organizados de conhecimento e de processos complexos de conhecimento, favorecendo **a sua participação e inclusão** nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo e de sua idade, de sua sociedade, desse mundo, de agora.

Dessa forma, estas Proposições Curriculares foram elaboradas com o objetivo de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores, aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo. Ou seja, o direito à educação, o direito a viver as experiências escolares de aprendizagem e formação. Trazem, portanto, o pressuposto de uma **educação para todos**, que busca renovar a esperança e teima em inventar novas saídas para um mundo melhor.

## **POR QUE “PROPOSIÇÕES CURRICULARES” PARA A RME/BH?**

É necessário entender este documento como uma revisitação à Escola Plural, cuja implantação, há mais de uma década, vem produzindo mudanças na organização das escolas, nas práticas e sensibilidade dos professores.

Foram produzidos documentos, implementadas propostas de formação continuada e desenvolvido um conjunto de projetos que, mesmo com limitações e críticas, têm favorecido avanços nas ações da RME/BH. A Escola Plural traduz um conjunto de princípios, de ideias, conceitos, práticas, posturas que configuram um modo de entender a educação e a escola que são aqui reafirmados ao se propor a reelaboração de suas Proposições Curriculares.

A Escola Plural é uma proposta pedagógica que, assim como outras tantas, desenvolvidas em outros estados e municípios,<sup>4</sup> orienta-se pela teoria curricular crítica. Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rracista, esclarece que as práticas pedagógicas que se organizam da mesma forma que as práticas sociais excludentes, discriminatórias e hierarquizadas promovem as desigualdades escolares. Assim, a estrutura da escola, suas formas de organização e seu currículo tendem a ser fatores determinantes do fracasso ou do sucesso escolar de inúmeros estudantes.

Essa proposta pedagógica, num movimento de negação das práticas sociais e pedagógicas que excluem, discriminam e selecionam, a partir da análise do cotidiano escolar, redefine aspectos que tradicionalmente contribuía para a exclusão de amplos setores da sociedade do direito aos conhecimentos, “incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes” (Arroyo, 1995), constituindo, pois, uma proposta educacional e curricular que contrapõe-se àquelas que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social.

A Escola Plural apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direitos a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais.

---

<sup>4</sup> Escola Candanga (Brasília), Escola Cidadã (Porto Alegre), Escola Sem Fronteiras (Blumenau), Escola Cabana (Belém).

Concebe e trata o educando como um ser produto e produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com o/a estudante uma autoimagem positiva; a necessidade de organizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do “direito à diferença” – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais.

Contudo, o que constatam os educadores é que tudo isso é indispensável, mas não é suficiente para possibilitar ao educando a participação efetiva na sociedade com tudo que essa lhe oferece, lhe exige e também lhe nega. Como diz Arroyo (2006, p.54), “os educandos nos obrigam a rever os currículos”.

A apresentação das Proposições Curriculares, sem desprezar avanços fincados num movimento que tem raízes democráticas, busca flagrar lacunas que são apontadas nas falas dos professores e de especialistas que se debruçam sobre as questões curriculares.

Uma dessas lacunas diz respeito à utilização nas propostas curriculares, orientadas pela teoria crítica, de um discurso abstrato e complexo, e a ausência de sugestões que orientem a formulação de propostas alternativas, o que torna difícil, na prática, sua implementação.

Nesse movimento de implementação de uma proposta curricular orientada pela teoria crítica do currículo, embora a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares fosse considerada fator primordial no desenvolvimento dos sujeitos, sua formulação ficou genérica, ganhando espaço a ênfase dos tão necessários processos de socialização de crianças, jovens e adultos. Isso hoje nos leva a propostas curriculares com orientações que possam situar a escola como o lugar da aprendizagem dos conhecimentos disciplinares, socialização e desenvolvimento do educando.

A necessidade e emergência de preencher essas lacunas levam os professores de várias regiões do País e, particularmente, os professores das escolas municipais de Belo Horizonte a demandarem, nos últimos anos, uma organização dos conhecimentos referentes às disciplinas escolares, às atitudes, aos valores, numa proposta curricular claramente definida.

Ou seja, a partir de suas observações acerca dos conhecimentos que trazem seus educandos e das necessidades e exigências do mundo contemporâneo, os professores acreditam na necessidade da elaboração de um projeto de cultura comum que possa orientar sua prática no trabalho com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos.

Fazendo nossas as palavras de Costa e Moreira (2005), nos limiares do contemporâneo,

“[...] quando indícios de que transformações radicais estão ocorrendo em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar o mundo, metamorfoseando até mesmo aquilo que consideramos humano, mais do que nunca [...] ainda se faz necessário considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, pois os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes e ampliar seus horizontes. Precisamos, além da imersão no cotidiano, do conhecimento dos padrões mais organizados e sistematizados das disciplinas escolares.” (MOREIRA, 2007)

É necessário salientar que muitas mudanças ocorreram nos últimos anos no contexto social e político mais geral, entre as quais se destacam: a universalização e inclusão na escola pública; o alargamento das expectativas de formação na educação escolar (para o trânsito, a sexualidade, a cidadania, etc.); as mudanças próprias das áreas de conhecimento, reformulando conceitos essenciais; os diversos estudos sobre teorias de currículo; a demanda pelo uso de tecnologias.

Também é essencial que se considere as novas condições da organização escolar (mais coletiva e autônoma, flexível e diversificada conforme a situação de ensino) e do trabalho docente (são maiores e mais amplas as responsabilidades educativas do professor).

Certamente, diante destas e de outras mudanças, o fator que mais preocupa os professores, colocando-os muitas vezes em situações de sofrimento no trabalho, tem sido a presença de grupos de estudantes muito mais heterogêneos do que aqueles com os quais estavam acostumados a lidar.

Como afirma Moreira (2006, p.88), baseando-se nos estudos de Stuart Hall,

“[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.”

A presença desses desafios reforça a necessidade de que os professores e estudantes tenham metas de ensino claramente definidas, metodologias cuidadosamente pensadas, trabalho coletivo.

O esforço para elaborar estas Proposições Curriculares para a Educação Fundamental da RME/BH é uma tentativa de avançar na elaboração de currículos anteriormente concebidos como uma lista de conteúdos, desconsiderando todas as questões relativas a valores, atitudes e contextualização social, e também na elaboração de currículos por intenções educativas ou competências gerais, que não orientam adequadamente a ação docente.

Assim, esta publicação da Coletânea DESAFIOS DA FORMAÇÃO – **Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte** –, constitui um documento que, ao responder aos anseios dos educadores, aborda alguns aspectos relevantes



para a elaboração de um currículo e define/estabelece **o que é essencial** para ser ensinado e aprendido nos ciclos da infância, da pré-adolescência, da adolescência; na educação fundamental noturna e na educação de jovens e adultos.

Sublinhamos que a definição do que deve ser ensinado e aprendido em cada ciclo, etapa ou modalidade da Educação Básica, apresentada neste documento, não se refere a um padrão mínimo, nem a um padrão máximo, mas às aprendizagens direcionadas a um cidadão que se encontra na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na juventude ou na idade adulta, ou seja, suas necessidades formativas. Portanto, são indicadores de qualidade social da formação dos sujeitos na Educação Básica nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, social e cultural.

Dessa forma, o essencial aqui apresentado é para ser trabalhado e analisado, e possíveis desdobramentos devem ser incluídos, de acordo com a realidade de cada escola, considerando: as intenções educativas gerais, as condições locais onde a ação irá ocorrer, os profissionais, os estudantes, os conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos e as estratégias pedagógicas.

Se apresentamos o que ensinar e aprender, pretendemos prosseguir em discussões e em construção de respostas para desafios já demandados pelos educadores: Como desenvolver sugestões específicas de ensino que possibilitem a construção das capacidades/habilidades desejáveis, conforme o contexto da escola? Como avaliar o desenvolvimento das capacidades/habilidades? Como registrar o diagnóstico das avaliações? Como trabalhar de forma interdisciplinar? Como trabalhar com temas/problemas/questões investigativas? Como construir projetos específicos para avançar/trabalhar as dificuldades de aprendizagens específicas de agrupamentos de estudantes? Como desenvolver estas Proposições Curriculares considerando o estágio de desenvolvimento do estudante dentro do ciclo?

Lembramos, ao final, que maior clareza curricular é necessária, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um projeto educacional que tenha como objetivo a formação integral dos educandos, de modo que sejam capazes de participar de todas as esferas da vida pública. Tomando de empréstimo as palavras de Santos (2004), é preciso ainda mais políticas públicas que venham a equacionar as profundas desigualdades econômicas e sociais existentes, ampliando as oportunidades de vida dos educandos e de suas famílias e comunidades.

## CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM ESTAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Estas Proposições Curriculares orientam-se pela política educacional que vem sendo desenvolvida no município, desde 1994, e assentam-se na emergência e evolução de uma democracia radical, entendida, no campo educacional, como o direito da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e adulto ao acesso e permanência na escola. O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à “igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero”. (TORRES, 2003, p. 81)

O desenvolvimento destas Proposições Curriculares não pode desconsiderar as características do estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive), as características de sua família e da escola, pois estes são determinantes fundamentais das formas de pensamento do estudante ou são a base da construção das capacidades almejadas. Assim, **as experiências escolares de ensino e aprendizagem** dos estudantes e dos professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos.

Tendo em vista que alguns conceitos que articulam estas Proposições Curriculares podem ter diferentes acepções, faz-se necessário que o professor e as coordenações pedagógicas tenham clareza do significado aqui utilizado para: **intenções educativas, capacidades/habilidades, experiências escolares, conhecimentos disciplinares.**

Estas Proposições orientam-se pelas **intenções educativas** para a Educação Básica, apresentadas nos Cadernos da Escola Plural:

- A construção da autonomia do estudante.
- A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social
- O tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias.

Para efetivar essas **intenções educativas**, as Proposições Curriculares organizam-se em **capacidades/habilidades**, que orientarão a seleção e organização dos conhecimentos, as metodologias para seu desenvolvimento e a avaliação, levando em consideração as condições do estudante.

O termo **capacidade/habilidade** está sendo aqui empregado como um norte, uma meta geral de formação que os educadores tomam como referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino. Neste documento, como nos cadernos do CEALE (2005) – os quais tomamos como referência para os processos de alfabetização e letramento nos 1º e 2º Ciclos –, a opção pelo termo **capacidades/habilidades** justifica-se pelo fato de ele ser amplo, dando conta de denominar:

- **os atos motores:** segurar um lápis para escrever, o pincel ou a esponja para pintar, mover o *mouse* para deslocar o cursor, chutar uma bola, correr, pular corda, etc.
- **as operações mentais:** simples e complexas – enumerar, ordenar, identificar, localizar, distinguir, selecionar, calcular, associar, classificar, registrar, ler, interpretar, inferir, comparar, relacionar, analisar, sintetizar, avaliar, etc.
- **as atitudes que favorecem a autonomia:** organizar-se e organizar seus pertences; desenvolver interesse em aprender e expor seus conhecimentos; emitir opiniões com clareza e segurança; trabalhar coletivamente; responsabilizar-se pelo cumprimento de horários, com a realização e apresentação de atividades propostas; ter compromisso com sua autoavaliação, etc.
- **os valores:** conhecer a si mesmo; conhecer o outro; criar condições para uma convivência fraterna; cumprir regras e combinados; ser solidário e tolerante; valorizar a vida; cuidar do próprio corpo; saber colocar-se no lugar de outro; respeitar as opiniões e ações das minorias; interessar-se em conhecer e compreender os demais povos, raças, ideologias, religiões, etc.; respeitar o próximo, os animais o meio ambiente; mediar conflitos, partilhar, valorizar a liberdade de expressão, valorizar a vida cultural, etc.

**Capacidades/habilidades** expressam os **conhecimentos escolares – conhecimentos disciplinares, atitudes e valores** – que se deseja desenvolvidos com os educandos, a partir de **experiências escolares** que favoreçam aprendizagens e levem à incrementação, reelaboração, afirmação dos conhecimentos que o educando constrói nas interações no seu mundo social, bem como ampliação de suas possibilidades de elaborar novos conhecimentos. Nessa medida, os **conhecimentos disciplinares e as experiências escolares utilizadas para seu desenvolvimento** assumem papel importante na articulação das **capacidades/habilidades – conhecimento** – que orientam estas Proposições Curriculares.

Nessa perspectiva, memorizar os conhecimentos disciplinares não significa ter conhecimento, pois o conhecimento depende da **capacidade** de relacionar, interpretar, calcular, associar, analisar, etc. O ensino e a aprendizagem do conhecimento disciplinar deixa de ter como objetivo apenas o acúmulo de informações sobre a disciplina, confluindo em construção de estratégia para atingir formas de pensar e encaminhar soluções, diante de problemas e questões colocadas por cada um e pela sociedade.

Estas Proposições Curriculares, considerando a proposição do CEALE-FaE-UFMG, pressupõem que o desenvolvimento das capacidades/habilidades deve ser previsto dentro de uma lógica e organização que **introduz, retoma, trabalha e consolida** os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades/habilidades.

Apresentamos como definição para auxiliar a organização dos processos escolares os seguintes tipos de abordagem:

**I – Introduzir** – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **Introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade, muitas vezes, depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. A introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

**R – Retomar** – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo sentido de *revisar*. *Revisar* tem, muitas vezes, um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

**T – Trabalhar** – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

**C – Consolidar** – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplinar. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no Ciclo.

Com essas ideias, esperamos que os professores possam organizar sua proposta de ensino, construir melhores condições para a realização de diagnósticos e avaliações gerais e parciais em suas turmas, para que os estudantes também possam compreender melhor e ter melhor desempenho na aprendizagem. Tal como expresso no Caderno 1 do CEALE (2005, p. 15), ressaltamos

“[...] a importância que se atribui à sensibilidade e ao saber do professor no sentido de adequar a proposta à real situação de seus educandos. Espera-se que o docente – em conjunto com toda a escola – alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que se deverá desenvolver seu trabalho.”

## **A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO**

Esta proposta considera a organização do tempo escolar na lógica dos ciclos e ressalta que os ciclos de Idade de Formação<sup>5</sup> não devem ser vistos como uma proposta para aqueles que têm dificuldades na aprendizagem ou que fracassam na escola, tampouco como uma proposta para simplesmente acabar com os altos índices de reprovação escolar.

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências para o planejamento das ações educativas, criando melhores condições para as aprendizagens que possibilitarão o crescimento equilibrado dos educandos.

Os Ciclos de Idade de Formação também possibilitam a “reconceituação” da organização geral da Escola Básica à medida que assume como perspectiva essencial a formação humana que não pode desconsiderar a aprendizagem dos conhecimentos escolares como um dos seus pressupostos.

Acredita-se, nessa perspectiva, que o próprio trabalho docente fique favorecido, à medida que os tempos maiores que os das “séries” e menores que os quatro anos de cada parte do Ensino Fundamental auxiliem os planejamentos conjuntos e integrados.

O trabalho em equipe dos docentes na escola, considerando o tempo do ciclo, será aqui sempre muito enfatizado, pois com ele o professor pode compartilhar suas dúvidas e possíveis soluções, ganhando incentivo nos momentos difíceis e proporcionando aos estudantes uma ação pedagógica articulada. Permite, ainda, detectando problemas, planejar soluções.

Adotando essa perspectiva, considera-se o Ensino Fundamental em nove anos e em três ciclos:

- 1º Ciclo – 6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização na Educação Fundamental;
- 2º Ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização na Educação Fundamental;
- 3º Ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos de escolarização na Educação Fundamental.

Retomando as diretrizes para a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação,

---

<sup>5</sup> É tomado como referência o texto de Elvira de Souza Lima, “Ciclos de formação – uma reorganização do tempo escolar”. GEDH (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano), São Paulo, 1998

apresentadas na publicação intitulada Estruturação do Trabalho Escolar na RME/BH (dez. 2006), reafirmamos que a organização por ciclos de idade de formação implica reformulações no cotidiano escolar que ainda hoje constituem desafios para as práticas pedagógicas. Portanto, é preciso considerar:

- A incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental exige uma atenção especial na escolha dos profissionais responsáveis pelo trabalho neste ciclo e sensibilidade, compromisso e respeito com a idade da infância para o estabelecimento das capacidades e metodologias a serem desenvolvidas nessa faixa etária.
- A incorporação dos pré-adolescentes de 11 anos junto aos de 9 e 10, articulando 4º, 5º e 6º anos de escolarização em um ciclo, exige uma equipe com uma mesma organização do trabalho.
- A constituição de equipe de docentes por ciclo e grupo de turmas deve prever planejamento e replanejamento conjunto e desenvolvimento de projetos específicos para as necessidades apresentadas.
- Na constituição de equipes por ciclos, os professores podem organizar-se do modo que for mais adequado, dividindo entre si as aulas e tarefas, mas o planejamento conjunto por três anos é absolutamente essencial, caso contrário, não há ação no ciclo.
- A responsabilidade pelas turmas não deve se orientar pelo princípio das listas de acesso ou outro qualquer que não seja a necessidade dos educandos e a competência do professor para o efetivo atendimento.
- É imprescindível que o mesmo grupo de professores e a coordenação pedagógica acompanhem os estudantes durante os três anos do ciclo.
- É essencial o incentivo dos dirigentes e coordenadores para a organização de atividades de vivências e convivência entre as turmas do ciclo; de projetos especiais em que uns ajudam aos outros; de atividades de apoio àqueles que mostram dificuldades específicas; de atividades conforme demandas.

Em todas as propostas, é importante ressaltar:

- As turmas de estudantes devem ter um contato preferencial com um docente.
- Nos anos iniciais, da infância e pré-adolescência, este contato deve ser mais longo, de modo que cada turma seja acompanhada e pelo menos um profissional tenha preferência de dialogar e combinar os projetos da turma.

- Nos anos finais, embora a organização disciplinar crie mais fragmentações, o/a professor/a de referência é essencial para fazer o contato, os projetos, os combinados e as articulações em cada turma.
- Apresentamos a seguir os textos por ciclos e por disciplinas, desdobrando estas ideias gerais em Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Lúcia. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403t.PDF>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola de. Escola Plural: a função de uma utopia. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/TE13.PDF>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Leitura e escrita: capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. (Col. Instrumentos da Alfabetização)

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antônio F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & sociedade*, ano 21, n. 73, Dez. 2000.

MOREIRA, Antônio F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.

PEREIRA, Cícero, LIMA, Marcus Eugênio, CAMINO, Leoncio. Sistemas de Valores e Atitudes Democráticas de Estudantes Universitários de João Pessoa. *Reflexão e Crítica*, vol.14, n. 1, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Um currículo para a Escola Cidadã. *Paixão de aprender*, Secretaria Municipal de Educação-Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 8, nov. 1994.

SILVA, T.T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 59-66, 1990.

TORRES, Carlos (Org.). *Teoria crítica e sociologia da educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.



## **DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO 1º CICLO**

O objetivo principal desta Proposição Curricular é orientar a escola e o professor na sua ação educativa no 1º Ciclo de idade de formação, período da infância que compreende as crianças da faixa etária de 6, 7 e 8/9 anos.

O desenvolvimento de uma ação educativa requer, antes de mais nada, caracterizar a quem ela se destina. Portanto, torna-se de fundamental importância tentar responder: Que características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem as crianças nesse ciclo de aprendizagem? Que lugar devem ter as disciplinas, em uma proposição curricular, considerando que a alfabetização e o letramento são a centralidade do ciclo?

Grande parte dessas questões tem sido discutidas na RME/BH nos últimos anos, podendo-se dizer que há um acúmulo de entendimentos a respeito. Aqui faremos uma síntese, utilizando uma abordagem que tem se mostrado mais coerente, com a perspectiva de retomada do tema. Começamos, então, tentando responder às questões: Quem são as crianças de primeiro ciclo? Que características são peculiares ao 1º ciclo?

### **CARACTERIZANDO AS CRIANÇAS DO 1º CICLO**

A criança não é um ser em passagem, ou inacabado, ou um adulto em formação, não é um projeto do futuro, portanto seu “direito” de compartilhar do mundo adulto não pode representar a ausência de seu direito à infância. A criança é um agente, sujeito do presente, que tem grande capacidade de experimentar, comunicar-se, criar estratégias para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Traz consigo desejos e pensamentos próprios, crenças, conflitos, medos, dúvidas e contradições, aprovações e negações, sorrisos e lágrimas, produtos e produtores da sua condição de existência.

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada criança é um ser único, com suas vivências, ritmos e características pessoais que precisa ser considerada e acolhida em sua diversidade.

As crianças trazem infâncias diferentes, há aquelas a quem é permitido estender os anos de vida como criança, num mundo protegido das preocupações e das violências, e há aquelas cuja infância “esbarra cotidianamente na violência, no abandono, no consumo infantil, no abuso sexual, etc.” (SEMED, 2002). As imagens quebradas<sup>1</sup> das infâncias felizes impõem ao

---

<sup>1</sup> Referência ao título do livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, escrito por Miguel Arroyo, que considera que nesses tempos o fundamental é conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos para reconstruir as trajetórias profissionais dos mestres feitas à medida de imagens superadas.

professor o compromisso de buscar conhecer a realidade das infâncias para as quais deverá pensar suas ações educativas.

O desenvolvimento da criança – em todos os seus aspectos – é um processo construído, dialético, implicando evoluções, involuções e interdependências. As crianças do 1º ciclo necessitam de ações e orientações que as levem a desenvolver capacidades de traduzir as experiências em representações.

A criança constrói sua identidade a partir do conjunto de suas relações, das expectativas construídas a respeito do seu ser, das suas experiências de ser, ou seja, ela constrói sua identidade a partir da identidade que lhe foi conferida e por ela apropriada. Dito ainda de outra forma, sua identidade se constrói a partir daquilo que ela faz com o que fizeram a ela.

O 1º ciclo é um período de curiosidade, de descobertas, de imaginação, de interação social, de construções de significados e de formas cada vez mais complexas de sentir, agir, pensar. Esse ciclo tem uma função estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da aquisição de capacidades básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens.

## **COMO A CRIANÇA APRENDE?**

Alguns teóricos se debruçaram sobre estudos que os levaram a formular concepções acerca da aprendizagem da criança e essas tiveram várias implicações pedagógicas nas escolas.

Nesta Proposição Curricular não trataremos dos vários estudos, optamos por nos orientar pelos estudos de Vygotsky que, a nosso ver, vão ao encontro de nossas concepções sobre educação, escola, formação e reafirmam as intenções educativas apresentadas na introdução deste documento.

Vygotsky, um dos precursores da **concepção interacionista** ou **histórico-cultural**, defende que no processo de desenvolvimento devemos distinguir **duas linhas** qualitativamente diferentes. Essas linhas se diferem no que concerne à origem do desenvolvimento. Uma diz respeito aos **processos elementares de desenvolvimento** que são de origem biológica, como a percepção, a atenção e memória involuntárias. Outra diz respeito aos **processos complexos de desenvolvimento** que são de origem sociocultural, ou seja, são construídos culturalmente, como a linguagem, a atenção e memória voluntárias. Ele observa que, embora os processos elementares sejam transformados, constituindo novas e mais elaboradas formas de pensamento, a criança não abandona os processos elementares. Dessa forma, Vygotsky não ignora os fatores biológicos envolvidos no desenvolvimento da criança, mas dá importância às vivências sociais e culturais que levam a criança a criar formas mais complexas de pensar e

agir. (REGO, 1995)

Nessa perspectiva, considera que há **duas situações de desenvolvimento** da criança: a primeira – **desenvolvimento real** – é aquilo que a criança já alcançou, ou o que já sabe fazer bem, sem a ajuda de outro. A segunda – **desenvolvimento potencial** – é o que a criança sabe fazer com a ajuda de outro mais capacitado. A distância entre esses dois pontos – real e potencial – Vygotsky nomeou de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. Assim, a ZDP está entre aquilo que a criança resolve com autonomia e o que ela faz com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. Portanto, as práticas educativas não podem partir apenas do que a criança já alcançou (nível real de desenvolvimento), mas devem levar em conta o que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas (nível potencial de desenvolvimento). O aprendizado organizado é que leva ao **desenvolvimento real**, criando condições para que o educando possa resolver sozinho as situações.

Essa concepção traz algumas implicações quando se pensa na elaboração e no desenvolvimento de uma Proposição Curricular:

- A escola tem um papel fundamental na vida da criança, pois traz algo completamente novo ao curso de seu desenvolvimento. Constitui-se como primeiro espaço coletivo de socialização fora da família e pode favorecer o contato com um conjunto de conhecimentos que ela não pode vivenciar espontaneamente na sua vida social.
- As ações educativas escolares devem direcionar-se para intervir na ZDP, pois o desenvolvimento das capacidades da criança dependerá de intervenções que tenham como objetivo reduzir essa distância. Portanto, situações propícias são necessárias para que ocorra o aprendizado.
- As ações educativas escolares devem orientar-se por intencionalidades, o que requer planejamento cuidadoso, acompanhamento, reflexão e avaliação.
- As ações educativas escolares devem ser pensadas a partir da interação entre sujeitos, pois as aprendizagens se dão por meio do contato do indivíduo com o ambiente cultural. O que a criança faz hoje com a ajuda de um colega ou da professora poderá fazer sozinha amanhã. “A interação com o outro, provoca um alargamento da capacidade cognitiva individual, fazendo com que os processos em desenvolvimento venham a se completar, criando novos patamares para o aprendizado.” (SEMED, 2002, p. 92)
- O planejamento das ações educativas escolares deve levar em conta as singularidades das crianças, pois cada uma internaliza o conhecimento de forma diferente, dependendo do seu nível de desenvolvimento real e potencial.

- A diversidade nas turmas ou no agrupamento é fundamental para a interação das crianças, pois sem ela não poderá haver trocas.
- As práticas educativas devem ser concebidas num clima de colaboração e afetividade que incentive a troca de ideias e informações e o diálogo, não para homogeneizar os conhecimentos, mas para possibilitar que tanto as crianças mais experientes como os menos experientes possam progredir no seu desenvolvimento ou na construção de suas capacidades.
- A avaliação passa a ser um processo contínuo, porque o importante não é apenas a aprendizagem que já ocorreu, mas aquela que está no processo de construção. Os erros das crianças possibilitam compreender como elas pensam e a partir daí ampliar suas formas de pensar, portanto a avaliação é também um diagnóstico para se definir as intervenções pedagógicas necessárias, e não um instrumento definitivo ou definidor apenas do que a criança sabe ou não sabe.

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento apresentadas nos levam a algumas importantes considerações sobre o desenvolvimento do pensamento lógico da criança que, certamente, orientarão a seleção dos conhecimentos escolares e metodologias a serem desenvolvidas.

Para que a criança do 1º ciclo seja capaz de reconstruir operações mentais, é necessário, primeiramente, que concretize a operação por meio de ações, nas quais ela operará por semelhanças, correspondências entre formas, descobrindo vínculos entre elementos. As operações mentais são ações pensadas, que exigem, primeiramente, uma concretização, para que, em seguida, a criança seja capaz de reconstruí-las em seu pensamento. (Piaget, 1996)

Nessa faixa etária a criança avança progressivamente na sua capacidade de substituir os acontecimentos ou objetos por representações (desenho, números, palavras, símbolos). “Elas começam a ser capazes de, partindo de sua própria experiência, construir significados e abstrações.” (SMED, 2002, p. 6) Sua relação com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos e a linguagem é o sistema simbólico básico da humanidade. O desenvolvimento da linguagem cumpre um papel decisivo para ajudar a criança a sistematizar o resultado de suas ações, a recordar, a compreender e dar forma ao seu pensamento.

A compreensão de como se desenvolve o pensamento lógico da criança traz como uma das implicações a necessidade de que as ações educativas privilegiem ações concretas, em situações reais e a utilização de materiais para o estabelecimento de relações e construção de conceitos.

“Por meio da interação social e pela mediação da linguagem, o ser humano vai atribuindo sentido ao mundo que o cerca e, agindo nesse meio, vai transformando suas estruturas cognitivas.” (SMED, 1999, p.16). A convivência com outras crianças e adultos nos diversos espaços favorece um processo de transição de um pensamento mais egocêntrico para um pensamento mais descentralizado, possibilitando que a criança comece a relacionar seus pontos de vista a outros e a construir suas próprias conclusões. Nessa perspectiva, o processo de socialização é uma ação educativa fundamental.

A fim de planejar mais acertadamente sua ação educativa junto a cada turma ou grupo de crianças, o professor precisa dar-se conta dos diversificados conhecimentos que as crianças trazem para dentro da sala de aula, entendendo que estes vão, continuamente, modificando-se a partir das novas e, agora, sistematizadas experiências de aprendizagem. Ou seja: é necessário considerar os conhecimentos das crianças como ponto de partida e ampliá-los. Quanto mais o conhecimento escolar se articular ao conhecimento cotidiano, mais significativa será a aprendizagem das crianças. Para que uma atividade seja significativa, tenha sentido para a criança, precisa estar inserida em um contexto, seja uma brincadeira, um jogo, uma história, uma situação-problema.

As ações educativas desenvolvidas por meio de jogos e de brincadeiras possibilitam à criança a apropriação da realidade, expressão de fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade. Os jogos e as brincadeiras podem ser entendidos como situações-problema, entendendo que problema é toda situação na qual seja solicitado que as crianças ponham em jogo o que sabem para lidar com novos desafios na busca de respostas.

“Jogar implica observar, pensar, interpretar, avaliar, relacionar, analisar e comparar, coordenar diferentes pontos de vista, tomar decisões, antecipar a jogada do outro, organizar e planejar ações, imprimindo-lhes uma direção, uma intenção. Tudo isso requer uma série de capacidades cognitivas que são naquele momento do jogo aperfeiçoadas ou desenvolvidas. Já em uma dimensão sócioafetiva, o jogo pede superação de obstáculos, persistência e espírito lúdico; exige concentração, organização, disciplina, envolvimento, participação e cooperação. Por permitir que a criança tematize sobre suas produções durante cada partida, investigue sobre as ações mais favoráveis para vencer, analise seus erros e corrija suas ações, o jogo acaba por promover um conjunto de atitudes mais favoráveis à aprendizagem, uma melhor autoestima e autoconfiança.” (TORRES, 2003)

Portanto, os jogos em grupo têm importante papel no desenvolvimento da autonomia, da capacidade de descentrar-se e coordenar diferentes pontos de vista, na expressão de ideias e no estabelecimento das relações entre as coisas. Sendo assim, a brincadeira e o jogo tornam-se um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, oportunizando a cooperação espontânea, uns ajudam os outros e o professor ajuda a todos, atuando na zona de desenvolvimento proximal para promover avanços na aprendizagem individual e coletiva.

Quando compreendemos como se dá o processo de aprendizagem da criança, percebemos a

importância fundamental da relação entre professor e educando e entre as próprias crianças, pautada no diálogo, na troca de informação, no confronto, na negociação e respeito aos diferentes pontos de vista para o alcance de objetivos comuns. Percebemos, também, a necessidade de o professor conhecer a criança e a turma para planejar e replanejar ações educativas mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades essenciais para esse ciclo de idade de formação.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º CICLO**

Do ponto de vista dos objetivos do ensino, consideramos que a especificidade do 1º ciclo se caracteriza pelo foco no processo de alfabetização e letramento. Faz-se necessário apresentar alguns conceitos e princípios que deverão orientar o trabalho neste ciclo. Nesse sentido, discutiremos, a seguir, o que se entende por alfabetização e letramento e, posteriormente, as consequências pedagógicas de se adotar tais processos como centralidade das práticas de ensino e aprendizagem deste ciclo.

A aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita é condição básica para que a criança leia e escreva com autonomia e envolve capacidades como:

- compreender que existe diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;
- reconhecer as letras do alfabeto e as correspondências entre grafemas e fonemas;
- dominar as convenções gráficas (direção e alinhamento da escrita, segmentação das palavras);
- compreender a natureza do nosso sistema de escrita alfabético;
- entender que existe uma forma convencional de escrever as palavras, que algumas têm regras e outras não.

Isso tudo, que para o adulto pode parecer simples de ser apreendido, para a criança envolve um trabalho de reflexão sobre os sons da língua, de memorização e de compreensão de um complexo sistema.

Sendo assim, o 1º ciclo deve ser considerado como o “ciclo da alfabetização”, pois as especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas neste período.

Dominar a tecnologia da escrita, desenvolvendo esse conjunto de capacidades/habilidades necessárias no processo de apropriação do sistema convencional da escrita, ou seja, se

alfabetizar,<sup>2</sup> é uma condição **necessária** para que a criança aprenda a ler e a escrever, mas não é **suficiente** para que ela domine os usos e funções sociais da escrita no mundo que a rodeia.

Propiciar as necessárias condições para que as crianças leiam e escrevam com autonomia e utilizem a escrita em diferentes situações sociais implica ir muito além do trabalho com a escrita da linguagem, com a notação do sistema, implica levá-las a refletir sobre a linguagem escrita, tomando o texto (oral e escrito) como unidade linguística da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem.

Para estar efetivamente inserida na cultura escrita, a criança precisa desenvolver comportamentos, atitudes e disposições. Precisa desenvolver o gosto pela leitura, conhecer seus usos e funções sociais, desenvolver capacidades e conhecimentos necessários à utilização prática da leitura e da escrita,<sup>3</sup> conhecer, utilizar e valorizar o uso da leitura e da escrita em sala e fora dela.

Isto porque não basta que a criança se alfabetize, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade, que se manifesta em situações e níveis diferenciados. Como afirma Soares (1996, p. 85),

“[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem letramento [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1996, p.85)

Ainda na visão de Magda Soares (2004), no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – **a alfabetização** – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – **o letramento**.<sup>4</sup>

Ribeiro (2003) evidencia que uma das implicações pedagógicas que o conceito de letramento traz é a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e o desenvolvimento de práticas

---

<sup>2</sup> Estamos utilizando aqui o conceito de alfabetização como o aprendizado inicial da leitura e da escrita, a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema. Soares (2001)

<sup>3</sup> Como por exemplo, as diversas formas de aquisição e acesso aos textos (uso de bibliotecas, empréstimo e troca de livros, utilização adequada dos instrumentos usados para o registro (lápiz, caneta, computador), a maneira adequada de utilizar livro. Cadernos CEALE, 2006.

<sup>4</sup> Soares (2004)

pedagógicas que respondam com mais eficiência a demandas sociais relativas ao letramento. “[...] não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas, mas os usos que elas fazem desse instrumento.” (p. 56)

Nesta perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”, precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc.

Nesse sentido, um fundamental papel da escola é formar leitores e produtores de texto que interagem e fazem uso cotidiano da leitura e da escrita, lançando mão também dos avanços tecnológicos que nos possibilitam variados recursos capazes de qualificar e significar o trabalho de alfabetização, como os *blogs*, *e-mails*, jogos, etc.

A alfabetização e o letramento não devem ser uma tarefa apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade são essenciais para a aquisição dos conhecimentos das demais disciplinas curriculares, para que as crianças leiam e compreendam qualquer tipo de texto, seja ele de ciências, de matemática, de história, de geografia, educação física, arte ou inglês.

Considerando a centralidade do processo de alfabetização/letramento e a importância de se tomar o texto (oral e escrito) como eixo do processo de ensino e aprendizagem do 1º ciclo; considerando como **foco integrador das diferentes disciplinas que compõem o currículo** deste ciclo e o compromisso de toda a comunidade com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, abordaremos, a seguir, algumas considerações sobre as práticas de uso de textos, de leitura, escrita e oralidade, que precisam ser trabalhadas por toda a equipe do 1º ciclo.

## **A EXPLORAÇÃO ORIENTADA DE TEXTOS DIVERSIFICADOS EM SALA DE AULA**

Os conhecimentos específicos e diversificados de cada profissional da escola são importantes para a seleção dos textos a serem ensinados. Cada professor é o mais indicado para propor os gêneros e tipos textuais mais adequados a sua área. O professor-referência na alfabetização e letramento é fundamental para auxiliar e orientar os demais colegas no estudo de cada gênero e suas características linguístico-discursivas. Contudo, toda a equipe de profissionais precisa organizar o processo de ensino e aprendizagem e garantir uma maior coerência e adequação ao projeto educativo da escola.



Se todos os profissionais do 1º ciclo se dedicarem ao trabalho com textos, a diversidade de gêneros trabalhados pode ser bem maior que aquela oferecida apenas pelo professor-referência,<sup>5</sup> possibilitando aos educandos ler e produzir textos mais variados, com maior competência e ampliando o processo de letramento.

Ninguém melhor para ensinar cada gênero que o professor que o conhece, sem, no entanto, deslocá-lo do conhecimento específico a ser ensinado. Para construir um mapa que represente os climas de uma região do Brasil, por exemplo, não basta que o professor de Geografia apresente as variações climáticas e onde elas ocorrem, mas é necessário explicar o que é um mapa, como ele se configura, suas características, seus objetivos, etc.

O compromisso com o trabalho coletivo não significa, no entanto, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades e conhecimentos escolares, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças.

Nesse sentido, sugerimos uma prática de alfabetização e letramento que desperte o interesse dos educandos por meio de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e vivências e, principalmente, da ressignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural.

Dessa forma, é necessário criar oportunidades adequadas para que as crianças descubram a escrita como uma forma de interação social, desenvolvendo a sua autonomia na leitura e na produção de textos, trabalhando o processo de aquisição do sistema de representação da escrita e buscando inseri-lo no seu contexto de uso social e cultural. Isso implica tomar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino da leitura e da escrita, e como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre as crianças e os professores.

Para isso, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações reais de interação das crianças por meio da escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite um contato sistematizado com textos de diferentes tipos, gêneros e funções sociais e que explore seus objetivos, suas funções e sua organização textual.

---

<sup>5</sup> Denominamos professor-referência aquele que é o maior responsável pelo trabalho com a alfabetização e letramento na turma. Entretanto, reafirmamos que, sendo a alfabetização e o letramento os objetivos do 1º ciclo, todos os professores são por eles responsáveis.

## **O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCRITA**

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com as crianças uma reflexão sobre o que é escrever e as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de ajudá-las a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

## **A EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS LIDOS**

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação, e compreensão textuais, mas, principalmente, as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

Além disso, é importante que o professor realize atividades para que as crianças desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, procurando diversificar os autores, as temáticas e os gêneros textuais. Antes de iniciar a leitura do texto, é fundamental que o professor discuta com as crianças suas expectativas em relação ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema e, após a leitura, compare as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: de que mais gostaram, as relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, os aspectos não compreendidos, etc.

## **O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

Quanto à linguagem oral, é necessário desenvolver atividades sistemáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas requeridas por essa modalidade, focalizando as suas especificidades e as características que a identificam e/ou definem, procurando fazer com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação: apresentações de peças teatrais, poesias e jornal falado, para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas; entrevistas com familiares e moradores da comunidade; debates; relatos de experiências; seminários; gincanas com a comunidade; feiras de cultura; excursões dirigidas, etc.

Além disso, é importante comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e orais, apresentando questões que enfocam as diferenças entre as duas modalidades da língua, como, por exemplo: se este texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? por quê? qual a diferença entre falar e escrever um texto?, etc. O objetivo desse tipo de atividade é

levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e/ou estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma dessas duas modalidades, criando situações que exijam uma preparação, por parte deles, visando a uma estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

## **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA**

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que as crianças se organizem em grupos, definidos de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, podendo cada um deles, em função de seu nível de desempenho na realização das atividades, contribuir para o processo de aprendizagem uns dos outros. Isso porque as atividades de exploração do texto oral e/ou escrito devem ser desenvolvidas com base no pressuposto de que o conhecimento de/sobre a escrita se constrói a partir do conhecimento da língua (fala) que as crianças já possuem. Dessa forma, a realização das atividades em grupo configura-se como uma metodologia de trabalho fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que por meio dela as crianças podem confrontar seus conhecimentos e hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Além disso, na organização das atividades de leitura, escrita e oralidade, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em um ambiente de aprendizagem organizado, consistente e previsível, possibilitando às crianças o compartilhamento de ideias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conhecimentos relacionados aos textos que produzem e, principalmente, criando as condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Assim, os vários elementos que compõem o espaço da sala de aula, como os textos, os murais, os cartazes, os jogos de escrita, os livros, etc. devem servir de referências sempre disponíveis para o desenvolvimento de suas habilidades.

É importante ressaltar que todo o trabalho com a alfabetização e o letramento que aqui sugerimos deve respaldar-se numa concepção discursiva que toma a linguagem como um processo interativo, no qual os diferentes gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação funcionam como referências para a compreensão e produção do texto oral e escrito. Para isso, é necessário também que o professor adote uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise dos conhecimentos trabalhados, tendo em vista a formação de educandos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma e que possibilite às crianças organizarem o seu discurso em diferentes situações sociais de comunicação.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º CICLO: CENTRALIDADE OU EXCLUSIVIDADE?**

Como já dissemos, o que marca, identifica o 1º ciclo, do ponto de vista dos objetivos do ensino, é a alfabetização e o letramento. Contudo, considerar a alfabetização e o letramento como centralidades do processo educativo no 1º ciclo não significa desconsiderar as especificidades de todas as disciplinas e demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Embora o desenvolvimento das capacidades que levam à alfabetização e ao letramento seja essencial para a formação da criança do 1º ciclo, os professores não podem torná-las exclusivas em seus planejamentos, pois para a formação da criança ou para seu desenvolvimento integral, a alfabetização e letramento, embora essenciais, não são suficientes. A criança necessita desenvolver capacidades específicas de outras disciplinas.

Não nos deteremos, aqui, nas considerações sobre a importância das outras disciplinas na formação das crianças do 1º ciclo, haja vista que essas serão apresentadas a seguir. Contudo ressaltamos que as disciplinas que compõem o currículo escolar devem ser trabalhadas em momentos cuidadosamente previstos e organizados, uma vez que trazem possibilidades de ampliar a formação das crianças com conhecimentos essenciais, que devem ser introduzidos (e algumas vezes até consolidados) no 1º ciclo. O ensino-aprendizagem das várias disciplinas favorece o desenvolvimento da formação de conceitos, noções de tempo, espaço, causalidade, senso crítico, controle motor, observação, etc., contribuindo para a formação de estruturas mais complexas de raciocínio e estabelecendo bases para a estruturação do pensamento lógico.

É essencial, portanto, que no 1º ciclo as ações educativas possibilitem não só a entrada no mundo da leitura e da escrita, mas a exploração e ampliação de conhecimentos que toda criança possui quando chega à escola, numa relação com o saber que permita “construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor”. (Bernadin, 2003. p. 15)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1999.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte; SMED, 2002. Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/educação/publicações/cadernos da escola plural](http://www.pbh.gov.br/educação/publicações/cadernos_da_escola_plural)>. Acesso em 29 nov. 2007.

BLUMENAU. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU. *Temporalidades humanas e currículo: II Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau: SEMED; Edifurb, 2002.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul/ago. 1996.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 p. 5-25, jan/abril 2004.

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

RIBEIRO, Vera Masagão. *O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas*. *Pátio*, ano 6, p. 54-57, nov. 2002/jan. 2003.

TORRES, Márcia Zampiere. Diário na escola - Santo André: Jogo de idéias. *Diário do Grande ABC*. Disponível em: <[http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/24se10\\_5900.pdf](http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/24se10_5900.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2007.

## **DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO 2º CICLO: ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA**

O objetivo principal desta Proposição Curricular é orientar a escola e o professor na sua ação educativa no 2º ciclo de idade de formação, período entre a infância e a adolescência, que compreende os estudantes da faixa etária de 9, 10 e 11/12 anos.

O desenvolvimento de uma ação educativa requer, antes de mais nada, caracterizar a quem ela se destina. Portanto, torna-se de fundamental importância tentar responder: Que características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem os pré-adolescentes nesse ciclo de aprendizagem? Que lugar devem ter os conhecimentos disciplinares, em uma proposição curricular, que tem como centralidade a ampliação das capacidades de leitura/escrita e a ampliação das capacidades que levam à autonomia?

Grande parte dessas questões tem sido discutidas na RME/BH nos últimos anos, podendo-se dizer que há um acúmulo de entendimentos a respeito. Começamos, então, tentando responder às questões: Quem são os pré-adolescentes do 2º ciclo? Que características são peculiares ao 2º ciclo?

### **CARACTERIZANDO OS PRÉ-ADOLESCENTES DO 2º CICLO**

Esse ciclo é marcado pela transição entre a infância e a adolescência, deixando presentes as características tanto de uma idade quanto da outra, em movimentos múltiplos de mudanças. Há um salto qualitativo e quantitativo em relação ao desenvolvimento nessa idade de transição do estudante, acarretando mudanças significativas nos aspectos relacionais, afetivos, de gênero e cognitivos.

É uma fase que inclui mudanças biológicas, consideradas universais, que variam de ritmo ou extensão de acordo com o sujeito, e que é marcada também por mudanças de comportamento e experiências influenciadas pela cultura e os contextos sociais em que estão inseridos os pré-adolescentes. Segundo Papalia e Olds (*apud* Campolina, 2007, p.19), possivelmente o “início da adolescência, a saída da infância, seja o período mais intenso de todo o ciclo de vida”.

Sabemos, então, que o desenvolvimento desses indivíduos não deve ser visto como uniforme e linear. De acordo com Lopes de Oliveira (*apud* Campolina, 2007, p.22), “a tarefa de adolecer se torna cada vez mais complexa, pois os contextos atuais estão cada vez mais dinâmicos e contraditórios”. Temos uma diversidade de comunidades, famílias, pessoas, com seus valores e conflitos, alegrias e esperanças, lutas e vitórias que, certamente, influenciam na maneira e na qualidade das relações vivenciadas e caracterizadas nesse período. A sociedade atual, centrada no consumismo, com a presença maciça da mídia e o bombardeio de informações dos diversos meios de comunicação, tem levado crianças e adolescentes a passarem por experiências

marcantes, muitas vezes bem diferentes das vivenciadas por gerações anteriores.

As capacidades cognitivas dos estudantes evoluem significativamente na pré-adolescência, e esses apresentam maior concentração e capacidade verbal para expor suas ideias e pontos de vista. Tendem a fazer oposição às regras e normas impostas por uma autoridade – já com atitudes de adolescência –, mas gostam de jogar e brincar, demandando atenção e orientação – com atitudes de crianças. Segundo Jaime Backmann (2002), a pré-adolescência é marcada por uma “indefinição” de identidade. “Seus comportamentos se confundem entre ser um adolescente em fase inicial, ou uma criança já ‘crescida’.”

Nessa fase, a construção da autoimagem se dá marcadamente na relação com os colegas. É na socialização e na troca de experiências com seus pares de idade que os educandos do 2º ciclo desenvolvem sua autonomia, construindo sua autoestima e seus valores. Assim sendo, a partir dos 9 anos, o pré-adolescente começa a projetar-se, seu relacionamento com o mundo é mais vivo e ativo, permeado de sentimentos, emoções, mesmo que ainda externalizados, em grande parte, por meio da reprodução do comportamento dos adultos com os quais se relaciona. Mostra ter mais autonomia, mas continua sendo necessário e oportuno orientar a organização do trabalho escolar, dos estudos e dos ritmos de atividades.

Nessa idade, tanto o pensamento quanto a linguagem são reestruturados a partir da realidade imediata e das interações sociais. A capacidade de abstração passa a caracterizar também os processos cognitivos, no sentido de elaborar a reflexão, a análise e o planejamento das ações. A elaboração de reflexões constitui-se como uma forma do pré-adolescente compreender e intervir sobre o real. Esses processos são ampliados com a aprendizagem de conceitos científicos, favorecidos pela compreensão dos campos de conhecimento estudados e do mundo. Tudo isto potencializa o estudante, nesse período da vida, a interagir com sua realidade, a ampliar a compreensão do mundo que o cerca e a construir interações.

Na infância, a criança tem vivências em diversas relações, contudo não consegue, necessariamente, fazer relações e ligações entre elas, não sendo capaz de reconhecer-se como parte dessas relações. À medida que cresce, desenvolve a capacidade de reflexão, o que auxilia na tomada de consciência de si e do outro, sabendo diferenciar-se.

É característico também do pré-adolescente o cuidado consigo mesmo, com seu corpo e aparência, a formação de grupos de relação mais constante na escola e fora dela.

O conhecimento dos diversos grupos sociais é facilitado, assim como a relação interpessoal, mesmo que aconteçam atritos constantes, principalmente entre meninas e meninos.

## DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO 2º CICLO

Na prática escolar, o início do 2º ciclo é muito marcado pelas questões da infância e seu o final pelas marcas da adolescência. Os estudantes do 2º ciclo, pelas suas características diversas e em movimento, exigem dos professores organização e metodologia de trabalho que acolham tanto as especificidades da infância como as da adolescência. Situa-se aí um dos grandes desafios dos profissionais que trabalham nesse ciclo.

Como é citado na Proposição Curricular do 1º ciclo, há uma necessidade de estabelecer rotinas de trabalho diariamente. Quando organizamos esta rotina, nas turmas do 2º ciclo, devemos levar em conta as características próprias deste ciclo e a importância da diversidade de atividades e momentos, ora coletivos, ora individuais.

“O desenvolvimento da capacidade de interação favorece a construção de atividades de participação e cooperação nos trabalhos em grupo. A participação em tarefas diferenciadas desenvolve a responsabilidade de respeito às diferenças. O conhecimento das profissões e dos problemas associados a elas amplia a capacidade para compreensão das interações que se dão entre o meio e as pessoas.” (CAMPOLINA, 2007, p. 20)

É visível o interesse por atividades com regras definidas – jogos de tabuleiro, como o xadrez, o dominó, a dama –, por esportes que propiciem a competição entre as partes e, atualmente, pelos jogos eletrônicos. Embora os jogos eletrônicos não pressuponham a existência de um adversário humano, suscitam a competição com a própria máquina, abrindo possibilidades para desafios cada vez mais crescentes do raciocínio, na busca de novas estratégias capazes de superar limites. Vale ressaltar que estes jogos e atividades incitam o raciocínio como também permitem ao pré-adolescente dominar a própria conduta, exigindo o autocontrole e a autoavaliação de suas capacidades e limites. Trabalhar com jogos em sala de aula é fundamental, contudo as regras não devem ser vistas como produto de uma ordem superior ou exterior, mas devem ser definidas por meio de acordos coletivos entre os próprios estudantes.

Há necessidade de construir normas claras para a comunicação e o convívio no ambiente escolar: saber ouvir e opinar, respeitar diferentes pontos de vista, propor e defender temas. A participação em debates e assembleias desenvolve a capacidade de desempenhar papéis diferentes, o que permite ao estudante descentrar-se de seu ponto de vista individual e compreender o ponto de vista coletivo.

É favorável, portanto, que se promovam debates e discussões em sala de aula em torno de temas atuais: sexualidade, drogas, o trabalho formal e informal, meio ambiente, tecnologia, as relações entre o meio e as pessoas, etc. Com isso, além de possibilitar a discussão sobre valores presentes na sociedade contemporânea, a escola abre espaços para o pré-adolescente refletir, podendo expressar suas ideias e/ou compartilhá-las com as de seus colegas.



Quanto à organização dos alunos e professores para o trabalho no 2º ciclo, merecem destaque dois aspectos: o primeiro diz respeito à inclusão dos educandos de 11 anos nesse ciclo e o segundo, à formação de coletivos de professores para o desenvolvimento do trabalho.

Em algumas escolas e entre alguns professores da RME/BH ainda se faz presente a cultura da lógica seriada, na qual os estudantes de 11 anos “pertencem” às turmas de 5ª série e seus professores se organizam por disciplinas. É a partir dessa lógica que, hoje, no 2º ciclo, formam-se dois coletivos: um grupo de educadores trabalhando nos dois primeiros anos e outro grupo no último ano do ciclo. Essa organização tem sido dificultadora de um trabalho mais coletivo entre os professores, para atuarem com todos os estudantes do ciclo, num planejamento dos três anos.

A inclusão dos estudantes de 11 anos no 2º ciclo é defendida em vários estudos teóricos que tratam das idades de formação. Essa posição justifica-se pela necessidade de reconhecer as características dos pré-adolescentes não os “empurrando” antecipadamente para a adolescência.

O desafio da organização de trabalho e da construção curricular no 2º ciclo, portanto, é a construção desse tempo como um ciclo articulado, com objetivos definidos e uma organização do trabalho docente de modo coletivo e unificado.

## **EIXOS DO TRABALHO NO 2º CICLO**

Essa Proposição Curricular aponta dois focos para o planejamento das ações educativas no 2º ciclo:

- O trabalho com a construção da identidade, da autonomia e da alteridade.
- A ampliação do trabalho com a leitura e a escrita iniciado no 1º ciclo de idade de formação.

## **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, DA AUTONOMIA E DO RESPEITO À ALTERIDADE**

Como já foi discutido anteriormente, nessa idade de transição, a autoafirmação – provar algo para os outros ou para si – a busca de autonomia, de liberdade, de relações fora do grupo familiar são de grande interesse dos estudantes e se fazem muito presentes, em suas ações e reações. Portanto, a escola e, principalmente, os professores devem conhecer o desenvolvimento do estudante, compreendendo de que modo ele se insere em diferentes contextos sociais. A escola deve desempenhar um papel significativo nesse momento de formação, constituindo-se em um espaço que contribua para o estudante ampliar o desenvolvimento dessas capacidades.

Os indivíduos aprendem, desde muito cedo, a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, por meio de estratégias sutis, refinadas e

naturalizadas que são, por vezes, difíceis de reconhecer. As representações acerca de si e do outro vão se consolidando a partir das relações estabelecidas na família, na escola, no grupo de amigos, nas ideias veiculadas pela mídia, etc. Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o *bullying*,<sup>1</sup> as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos. Como nos diz Meyer,

“[...] gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.” (p.16)

De forma análoga, é preciso desvelar as desigualdades raciais, no sentido de construção de possibilidades para a sua superação.

“Vários estudos têm discutido as diferenças que se instauram entre meninos e meninas, no que se refere ao rendimento escolar, considerando-se a articulação entre gênero, raça e condição socioeconômica [...]. Dados estatísticos atuais [...] apontam que as mulheres brasileiras apresentam níveis de escolaridade média mais elevados que os dos homens e que as meninas vêm-se saindo melhor que os meninos em todos os níveis de ensino.” (Idem, p.20)

Quando agregada a categoria raça/cor, os dados apontam que “o risco de reprovação de meninos negros é três vezes maior que o de meninos brancos, enquanto meninas negras correm um risco duas vezes maior de repetir o ano do que as meninas brancas” (MEYER. Apud LOURO, p.20.)

Ressaltamos o que diz Furlani:

“As diferenças – que hierarquizam os sujeitos – estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc. e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.” (FURLANI. In LOURO, p. 68.)

Assim, o trabalho com estudantes do 2º ciclo deve centrar-se nesse eixo, de forma que a proposta curricular da escola esteja por ele orientada.

---

<sup>1</sup> *Bullying* é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender. A palavra *bully* significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de *bullying* pela turma. (Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying#Tipos\\_de\\_bullying](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying#Tipos_de_bullying)).

## **A AMPLIAÇÃO DO TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA INICIADO NO 1º CICLO DE IDADE DE FORMAÇÃO**

A Proposição Curricular para o 2º ciclo não pode perder de vista as especificidades dessa idade e a articulação com o 1º ciclo, sobretudo no que concerne ao trabalho de alfabetização e letramento.

Para tanto, utilizamos nesse texto o conceito de alfabetização e letramento apresentados nas Proposições Curriculares do 1º ciclo, que sugerimos serem consultadas por todos os professores do 2º ciclo.

A alfabetização e o letramento não devem ser uma tarefa apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade são essenciais para todas as disciplinas.

A capacidade relativa à apropriação do sistema de escrita (a alfabetização propriamente dita), a compreensão da natureza alfabético-ortográfica do sistema de escrita do Português deve ser a meta a ser alcançada ao longo do 1º ciclo. No 2º ciclo, essas capacidades da alfabetização, já citadas, deverão ser trabalhadas e retomadas sistematicamente, visando à consolidação da normatização e do desenvolvimento linguístico do estudante. Vale ressaltar que as habilidades relativas ao letramento deverão ser trabalhadas, persistente e progressivamente.

Podem ser consideradas, para o desenvolvimento deste eixo, as seguintes ações:

### **O desenvolvimento da reflexão sobre as atividades de escrita**

Aprofundar a reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de ajudar os estudantes a compreenderem os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

### **A exploração e análise dos textos lidos**

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore ainda mais, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação e compreensão textuais, mas principalmente as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado no texto, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

É fundamental que o professor realize atividades para que os estudantes desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, procurando diversificar os autores, as temáticas e os gêneros textuais. Antes de iniciar a leitura do texto, o professor deve discutir com os estudantes suas expectativas em relação ao texto, ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema e, após a leitura, compare as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: do que mais gostaram, relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, aspectos não compreendidos, etc.

### **O desenvolvimento da linguagem oral**

Quanto à linguagem oral, é necessário desenvolver atividades sistemáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas requeridas por essa modalidade, focalizando as suas especificidades e as características que a identificam e/ou definem, procurando fazer com que os estudantes utilizem a linguagem oral em diferentes situações de comunicação: apresentações de peças teatrais, poesias e jornal falado, para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas; entrevistas com familiares e moradores da comunidade; debates; relatos de experiências; seminários; gincanas com a comunidade; feiras de cultura; excursões dirigidas etc.

É necessário, ainda, comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e orais, apresentando questões que enfocam as diferenças entre as duas modalidades da língua, como, por exemplo: se este texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? Por quê? Qual a diferença entre falar e escrever um texto? O objetivo desse tipo de atividade é levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e/ou estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma dessas duas modalidades, criando situações que exijam uma preparação, por parte delas, visando a uma estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

### **A organização do trabalho em sala de aula**

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que os estudantes se organizem em grupos, definidos de acordo com as diferentes atividades e níveis de desenvolvimento, contribuindo para o processo de aprendizagem uns dos outros. Isso porque as atividades de exploração do texto oral e/ou escrito devem ser desenvolvidas com base no pressuposto de que o conhecimento de/sobre a escrita se constrói a partir do conhecimento da língua (fala) que os pré-adolescentes já possuem. Dessa forma, a realização das atividades em grupo configura-se como uma metodologia de trabalho fundamental para o desenvolvimento do educando, uma vez que por meio dela podem confrontar seus conhecimentos e hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Na organização das atividades de leitura, escrita e oralidade, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em um ambiente de aprendizagem organizado, consistente e previsível, possibilitando o compartilhamento de ideias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conhecimentos relacionados aos textos que produzem e, principalmente, criando condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Assim, os vários elementos que compõem o espaço da sala de aula, como os textos, os murais, os cartazes, os jogos de escrita, os livros, etc., devem servir de referência sempre disponível para o desenvolvimento de suas habilidades.

Ressalta-se, ainda, que todo o trabalho de ampliação da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, que aqui sugerimos, deve respaldar-se numa concepção discursiva que toma a linguagem como um processo interativo, no qual os diferentes gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação funcionam como referenciais para a compreensão e produção do texto oral e escrito. Para isso, é necessário também que o professor adote uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise dos conhecimentos trabalhados, tendo em vista a formação de educandos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma e que lhes possibilitem organizar o seu discurso em diferentes situações sociais de comunicação.

### **A organização do trabalho docente no 2º ciclo**

As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação apontam que a equipe do 2º ciclo deverá ser constituída, prioritariamente, por professores com habilitação à docência no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, os professores concursados para as disciplinas específicas em áreas de conhecimento também podem constituir esta equipe, considerando a organização do trabalho desse ciclo de formação (coletivo e global) e não a lógica anual e/ou da divisão das disciplinas específicas e fragmentadas do conhecimento. Para a efetivação desse coletivo, a manutenção de um mesmo grupo de professores para acompanhar as turmas ao longo dos três anos do ciclo é fundamental e muito contribui para um planejamento global para o ciclo, levando em consideração suas especificidades.

Considerando as características dos estudantes que fazem parte do 2º ciclo, o professor deverá possibilitar uma aprendizagem significativa, utilizando-se de recursos variados: jogos, computadores, calculadoras, livros didáticos e paradidáticos e vários portadores de textos (jornais, revistas, folhetos e propagandas).

## **O PAPEL DOS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DAS DISCIPLINAS NA FORMAÇÃO DOS PRÉ-ADOLESCENTES**

Nesta proposição curricular, muitas das capacidades apresentadas são comuns a diferentes disciplinas, pois implicam desenvolver conhecimentos (conhecimentos disciplinares, valores, e atitudes).

As capacidades apresentadas nesta proposição como essenciais ao desenvolvimento dos sujeitos, consideram a legítima expectativa de que o educando se modifique ao longo de sua trajetória escolar. Muitas delas são comuns a diferentes disciplinas, pois implicam desenvolver valores, interesses e atitudes positivas em relação ao estudo, à leitura, à escrita, à organização do trabalho, à necessidade de respeitar os colegas e professores, ao cuidado com o espaço escolar, à responsabilidade pelos seus próprios atos. As capacidades que dizem respeito às operações mentais envolvidas na construção do conhecimento disciplinar, tais como a abstração, a generalização, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, entre outras, também são capacidades importantes e necessárias em todas as disciplinas, embora se concretizem diferentemente em cada uma delas.

Sem dúvida, são importantes os conhecimentos disciplinares que apresentam diferentes conceitos, procedimentos e estruturas, mas o domínio deles não pode ser considerado como o resultado único do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que os educandos desenvolvam capacidades de fazer algo com o conhecimento objetivo que aprenderam, que possam articular e aplicar as informações que adquiriram em novas situações, que ampliem as formas e os mecanismos de interação com o mundo e as novas possibilidades de resolução diante de novos problemas. Dito de outro modo, é preciso que, vivenciando condições diversas da vida social, sejam capazes de selecionar e coordenar conhecimentos pertinentes e de aplicá-los, recorrendo a estratégias adequadas à situação em que se encontram. É essa combinação de conhecimentos aprendidos e formas de utilizá-los adequadamente em diferentes situações que possibilita ao pré-adolescente ampliar seu modo de ler, escrever e ver o mundo, tornar-se autônomo e responsabilizar-se por suas ações.

Nessa perspectiva, as ações educativas devem ser planejadas e desenvolvidas de forma articulada entre todos os professores do ciclo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHMANN, Jaime. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: ANDRADE, Márcia Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de (Orgs). *III Congresso nacional de reorientação curricular: temporalidades humanas e currículo*. Blumenau: SEMED; Edifurb, 2002.

BELO HORIZONE. *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

CAMPOLINA, Luciana O. *Tonar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2007.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

## **DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO 3º CICLO: A ADOLESCÊNCIA**

O objetivo principal desta Proposição Curricular é orientar a escola e o professor na sua ação educativa no 3º ciclo de Formação, período da adolescência que compreende o estudante na faixa etária de 12, 13, 14/15 anos.

O desenvolvimento de uma ação educativa requer, antes de mais nada, caracterizar a quem ela se destina. Portanto, torna-se de fundamental importância tentar responder: Que características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem os adolescentes? Que lugar devem ter as disciplinas, em uma proposição curricular para o 3º ciclo?

Grande parte dessas questões tem sido discutidas na RME/BH nos últimos anos, podendo-se dizer que há um acúmulo de entendimentos a esse respeito. Aqui, faremos uma síntese, utilizando uma abordagem que tem se mostrado mais coerente, com a perspectiva de retomada do tema. Começamos, então, tentando responder às questões: Quem são os estudantes do 3º ciclo? Que características lhes são peculiares?

### **CARACTERIZANDO OS ADOLESCENTES DO 3º CICLO**

Embora façamos referência à adolescência, diante de tantas diversidades e possibilidades sociais, entendemos que tem se tornado cada vez mais difícil delinear-la, surgindo a necessidade de pensarmos em “adolescências”. Assim, nosso entendimento, a seguir, toma como ideia as múltiplas possibilidades de vivência da adolescência.

A adolescência, com suas margens móveis, é marcada por um conjunto de mudanças biológicas, psicológicas e sociais. É um momento do desenvolvimento em que o menino e a menina vivem diversas e diversificadas (re)ações que dependem muito de suas condições de existência. O adolescente é uma pessoa que já tem uma história e uma memória, recentes, mas que exercem influência em sua vida e podem indicar como viverá a transição para a idade adulta. Defendemos que a análise dessas (re)ações deve ser feita a partir de constante observação dos adolescentes, considerando as suas experiências na infância e pré-adolescência, a intensidade, a duração, a frequência, a qualidade e a natureza das reações.

Um garoto ou garota que viveram uma infância e pré-adolescência sendo aprovado em suas atitudes, recebendo confirmações, protegido das preocupações de sobrevivência (relativas à moradia, alimentação, relação familiar, etc.), não exposto à violência, talvez sentirá saudades da infância. Sentirá saudades de seus brinquedos prediletos; dos afagos recebidos no colo do pai, da mãe, das tias, das avós; das brincadeiras com o animal de estimação, etc. Terá saudade do momento em que sua maior responsabilidade era estudar, fazer o “para casa”, acompanhar o seriado na TV, jogar no computador, treinar no time infantojuvenil de futebol, vôlei ou outro,



acompanhar os pais nos passeios e deveres religiosos, etc.

Um garoto ou garota cuja infância e pré-adolescência esbarrou na violência, no abandono, na fome, na falta de lugar para morar, no medo do barraco escuro, talvez não tenham saudades desses tempos e desejem logo tornar-se adulto na expectativa de ter possibilidades de mudar de vida.

Assim, a relação de saudades ou de alívio de deixar a infância ou a pré-adolescência é diferente para cada um, mas não se pode deixar de ressaltar que em uma ou outra situação há mudanças corpóreas que são comuns e que trazem com elas mudanças psicológicas, sociais e culturais. Há também crescente exigência do meio social em relação ao abandono de atitudes consideradas infantis, ao compromisso de assumir novas responsabilidades, à necessidade de definir sobre o que quer da vida. Essas exigências geram necessidade de respostas e não podemos nos esquecer de que a não resposta é também uma resposta.

A busca dessas respostas ocorre de formas diferentes entre os sujeitos e as ações ou reações a ela manifestam-se também de forma diferente: uns vivem a busca com maior intensidade, outros com menor, uns exteriorizam as reações geradas pela busca, outros as reprimem. A busca de respostas a expectativas de outrem e às expectativas do próprio adolescente gera também, em pequenos espaços de tempo de experiências de um mesmo sujeito, ações ou reações que costumamos qualificar como contraditórias, contestadoras, oscilantes, inconstantes, insubordinadas.

O adolescente ora apresenta muita organização para determinadas coisas e total desorganização para outras; ora muito ânimo para incursões amorosas, ora desânimo; ora muito cuidado com o corpo, ora desleixo; ora certeza de uma escolha, ora total confusão; ora a dedicação aos estudos, ora a negação da escola; ora se encontra rodeado de amigos, ora prefere o isolamento; ora muito falante, ora tímido; ora odeia a família, ora ama todos; ora suscetível a influências, ora dono da verdade; ora se considera lindo, ora feio; hoje se emociona diante de determinada situação, amanhã faz chacota da emoção do outro; ora é extremamente autônomo, ora muito dependente; ora altamente egoísta, ora altruísta; ora endeusa os pares, ora os humaniza; ora se mostra autoritário, ora prega a democracia.

Não se pode desconsiderar que essas (re)ações, que marcam sua busca por respostas de naturezas diversas (corpo, atitudes, relações, desejos, etc.), assim como todo e qualquer conhecimento se dão nas interações e são essenciais na construção das suas identidades. As diversas formas de interação entre os adolescentes, ou destes com crianças e adultos, explicitam-se por meio de múltiplas, peculiares e, por vezes, conflituosas formas de comunicação (música, vestuário, adornos corporais, estilos, etc.), que trazem as marcas de pertencimento social e cultural a determinado grupo.

Nos últimos anos, podemos dizer que os esforços realizados pelos docentes para se ter uma visão mais compreensiva da adolescência como tempo específico de formação têm mostrado que há consideráveis aspectos relacionados à sua identificação com grupos específicos dentro dos contextos urbanos onde vivem e transitam, fora e dentro da escola. Percebe-se que o conhecimento sobre as interações grupais dos adolescentes proporciona elementos sobre os pertencimentos e identidades adolescentes, necessários ao planejamento das ações escolares.

Observa-se, pois, que a busca, a vivência e a produção dos bens culturais podem ser entendidas como processos formativos experimentados pelo adolescente. Assim, seja de forma coletiva ou individual, frequentar cinemas e espaços para práticas culturais (música, dança), de lazer ou religiosas e ter acesso às tecnologias digitais, também compõem um âmbito privilegiado da formação dos adolescentes.

A ansiedade diante das múltiplas controvérsias presentes na sociedade atual, de ordem ética, social e política; a inserção no mercado de trabalho e de consumo; a convivência com um corpo em transformação, nem sempre compreendido; enfim, são questões que estão muito fortes e presentes na idade de constituição do estudante do 3º ciclo.

### **DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO 3º CICLO**

Não se pode entender que o sucesso ou fracasso escolar está automaticamente relacionado com uma ou outra experiência de vida, indicando a necessidade de se compreender os diferentes modos de ser, de aprender e de se desenvolver.

A instituição escolar é o espaço para o qual convergem as diferentes dimensões dos processos formativos vivenciados pelos adolescentes, lá chegam eles com suas experiências, com seus desejos e desafios. Cabe a ela ser, ao mesmo tempo, um espaço de convivência, de encontro com o outro, de socialização de experiências, desejos e desafios e, simultaneamente, o lugar da construção e sistematização dos conhecimentos escolares, o que faz dela um lugar de produção e acesso à diversidade de bens culturais. O acolhimento das formas de convivência juvenil nas práticas escolares demanda reorientações metodológicas que constituem o grande desafio do ciclo dos adolescentes.

Sublinhamos, mesmo com modos e ritmos diferenciados, nesse tempo específico da formação humana, que o educando mostra-se capaz de construir conhecimentos, valores e identidades com mais autonomia. Na perspectiva dos processos formativos do 3º ciclo, é um tempo propício a sínteses dos conhecimentos trabalhados no Ensino Fundamental, é o período propício para a consolidação de capacidades, caracterizado por uma organização mais sistematizada e uma fundamentação teórica maior.

No 3º ciclo é também possível incorporar práticas que possibilitam relacionar as dimensões formadoras dos adolescentes, tornando os estudos mais significativos para eles, como o trabalho em torno de problemas e questões do nosso tempo. Esse movimento de ampliação metodológica não pressupõe afastamento das referências das disciplinas. Ao contrário, propicia o esclarecimento sobre as fronteiras das áreas de conhecimento, os objetivos, métodos, campos de pesquisa e experimentação próprios de cada disciplina, bem como a introdução ao pensamento científico, juntamente com o aprimoramento da leitura e da escrita.

O trabalho interdisciplinar (como o estudo de temas/problemas, as investigações de temas específicos ou gerais, a pedagogia de projetos) ganha relevância nas escolas como forma de satisfazer entendimentos e curiosidades, possibilitando ao educando um “olhar plural” para compreender o mundo atual e sua existência nele. Esses processos de ensino devem ser planejados pelos docentes em diálogo com os educandos.

Nesse sentido, mais que nunca, a organização do coletivo de professores do 3º ciclo, o planejamento da ação nos três anos e em cada um, é mais um desafio para todas as escolas.

Por ser o ciclo final do Ensino Fundamental, em que os estudantes também se encontram em condições mais ampliadas de aprendizagem, entendemos ser este um ciclo de síntese e consolidação de capacidades, também consideradas fundamentais.

É neste ciclo, portanto, que desaguam problemas de ensino e aprendizagem não resolvidos anteriormente e uma diferenciação maior dos estudantes, diante de sua participação nos espaços sociais e escolares. Reúne-se a esta situação uma diferenciação dos professores, nas suas formações específicas e na sua experiência docente de um trabalho fragmentado, só recentemente repensado e reorganizado numa perspectiva coletiva e cooperativa.

Uma atenção especial, então, deve se dar ao projeto de 3º ciclo, com propostas curriculares que adequem ações para os estudantes e uma organização do trabalho pedagógico dos docentes que promova mais continuidade e colaboração entre os três anos.

Desse modo, reenturmações para retomar conhecimentos e sistematizar aprendizagens, como, por exemplo, os projetos “intervenção”, já amplamente praticados na RME/BH, são essenciais. Se houver necessidade de reenturmações diferenciadas e mais prolongadas, estas devem merecer um projeto próprio com planejamento da equipe docente, sempre discutido e analisado com os estudantes e seus pais. Paralelamente, reenturmações por aprofundamento de estudos de interesse dos jovens também podem ser favorecidas, como, por exemplo, os círculos de literatura, de teatro, de dança, de matemática, de esportes, etc.

Desse modo, o 3º ciclo pode contemplar com mais ações diferenciadas as também diferentes expectativas e possibilidades que lhe são características, indo além das práticas discriminatórias que classificam educandos capazes e incapazes, contemplando possibilidades nas diversas dimensões do estudo disciplinar e das práticas culturais que tanto interessam aos adolescentes.

Por fim, mas não menos importante, a organização do trabalho docente deve combinar a perspectiva disciplinar com a ação integrada e cooperativa, ambas necessárias para a aquisição de conhecimentos e capacidades desejáveis para os adolescentes.

A seguir serão apresentados textos por disciplina, procurando sistematizar para a leitura e apreciação crítica dos docentes, o entendimento dos conhecimentos escolares pertinentes e as possibilidades de seu desenvolvimento.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BELO HORIZONTE. *Escola Plural - Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de BH*. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. *3º ciclo - Um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1995.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões da para educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PERRENOUD, Phillipe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

## **EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008**

### **1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO**

#### **COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO**

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

#### **EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF**

##### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

##### **CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS**

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

##### **CULTURAS E SABERES E JUVENIS**

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

##### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

Adarlete Carla do Rosário, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

##### **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

##### **EJA EDUCAÇÃO NOTURNA**

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

##### **INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Silvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

##### **MOBILIZAÇÃO SOCIAL**

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

##### **NARPE**

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

## **NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Maria de Lourdes Almeida Moreira

## **RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO**

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

## **SECRETARIA**

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

## **EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS, ACOMPANHANTES DE 1º, 2º E 3º CICLOS)**

### **Barreiro**

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliane Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende  
Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

### **Centro-Sul**

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Moraes, Zamara Campos

### **Leste**

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

### **Nordeste**

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

### **Noroeste**

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilza da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

### **Norte**

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

### **Oeste**

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

## **Pampulha**

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

## **Venda Nova**

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

## **2. DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS**

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

## **3. ASSESSORES E CONSULTORES**

### **ASSESSORES**

#### **Assessora Geral:**

#### **Samira Zaidan (FAE/UFMG)**

Professora da UFMG, na Faculdade de Educação. Realiza estudos área de Educação, tomando como referência a educação matemática, formação docente, saberes docentes, educação básica e reforma educacional. Membro do PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.

#### **Arte**

#### **Fabício Andrade**

Doutorando em Arte e Tecnologia da Imagem na EBA/UFMG; Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem pela EBA/UFMG; Especialista em Arte-Educação pela FAE/UEMG. Professor de graduação na FAE/UEMG e na FACISABH.

#### **Fátima Pinheiro de Barcelos**

Doutoranda em Ensino de Arte (Artes Visuais e Tecnologia da Imagem) na EBA/UFMG; Mestre em Ensino de Artes (Artes Visuais e Tecnologia da Imagem) pela EBA/UFMG; com Graduação em Pedagogia pela mesma Universidade. Professora da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais. Entre 1989 e 2007, trabalhou como professora de Educação Infantil, de séries iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Informática Aplicada à Educação na Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte.

#### **Juliana Gouthier**

Mestre em Artes Visuais pela UFMG e professora assistente da UFMG.

#### **Lucia Gouvêa Pimentel**

Doutora em Artes pela ECA/USP; Mestre em Educação pela FAE/UFMG; com Graduação (bacharelado e licenciatura) em Artes Visuais pela EBA/UFMG. Professora da EBA/UFMG; Secretária Geral do Conselho Latino-americano de Educação pela Arte; Membro do Grupo de Especialistas em Arte/Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Ibero-americanos e Coordenadora da Coleção Arte&Ensino da C/ARTE (BH).

#### **Ciências**

#### **Iria Luiza De Castro Melgaço Vieira**

Mestre em Educação pela UFMG; com Graduação em Ciências Físicas e Biológicas. Professora de 3º grau da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, em exercício no Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

### **Maria Inez Melo de Toledo**

Professora de Biologia aposentada do Colégio Técnico da UFMG, membro atuante do CECIMIG da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Ao longo de sua carreira, tem se dedicado à formação de professores com foco no ensino de Ciências e Biologia.

### **Educação Física**

#### **Amanda Fonseca Soares Freitas**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-Minas; com Graduação em Educação Física pela UFMG. Professora da Rede Estadual de Minas Gerais, desde 2002; Professora das disciplinas “Educação Física Escolar: Infância” e “Estágio de Licenciatura: Educação Física e Infância” do curso de Educação Física da PUC-Minas.

#### **Mauro da Costa Fernandes**

Mestre em Educação pela PUC-Minas; com Pós-Graduação em Ensino da Educação Física pela mesma Universidade e Graduação em Educação Física pela UFMG. Professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; professor do curso de licenciatura em Educação Física no Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff, em Ibitiré/MG e professor do curso de graduação em Educação Física na Faculdade Estácio de Sá, em Belo Horizonte/MG.

#### **Fabrine Leonard Silva**

Mestre em Educação pela FAE/UFMG; com Graduação em Educação Física pela UFMG. Professor dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Fundação Helena Antipoff e do Centro Universitário de Sete Lagoas/MG. Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT Educação Física/Esporte e Escola) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Entre 1998 e 2001, foi professor de Educação Física da Rede Estadual de Minas Gerais.

#### **Vanessa Guilherme de Souza**

Mestre em Educação pela PUC-Minas; com Graduação em Psicologia, pela Faculdade de Ciências Humanas da FUMEC, e em Educação Física, pela UFMG. Professora do Instituto de Ensino Superior Helena Antipoff e da Faculdade Pitágoras de Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Antropologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, educação física escolar, ritual, adolescentes, identidade e mídia.

### **Geografia**

#### **Adriana Angélica Ferreira**

Mestre em Geografia pela UFMG, com atuação em Geografia Humana (ênfase em Geografia Urbana). Professora da UFMG.

#### **Eliano de Souza Martins Freitas**

Mestre em Geografia pela UFMG, com atuação em Geografia Humana (ênfase em Geografia Urbana). Professor da UFMG.

#### **Nair Aparecida Ribeiro de Castro**

Doutora em Geografia pela USP; Mestre em Geografia pela UFMG; Especialista em Turismo pela PUC-Minas. Professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte; Professora de Metodologia do Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da UFMG; Professora de Geologia no PREMEN/CECIMIG-UFMG e nas Faculdades Metodistas Intergradadas "Izabela Hendrix", em Belo Horizonte. Co-autora de Currículos e Programas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Co-autora e coordenadora da equipe de Geografia do PROCAP/BIRD/SEE-MG; Co-autora da coleção Geografia para o primeiro segmento do Ensino Fundamental da Editora Educacional (Pitágoras).

#### **Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva**

Mestre em Educação pela FAE/UFMG; com Graduação (bacharelado e licenciatura) em Geografia pelo IGC/UFMG. Professora de Geografia no Centro Pedagógico da UFMG. Possui experiência profissional como professora de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, atua na formação de professores e é assessora de reformas curriculares em Minas Gerais.



## **História**

### **Ana Lúcia Azevedo**

Mestre em Educação pela UFMG e professora de História da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

### **Bráulio Silva Chaves**

Mestre em História pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Professor de História e Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Tem experiência na área de História, com ênfase nos seguintes temas: História das Ciências da Saúde; História das Instituições Médico-científicas; História da Ciência e da Técnica; História e Ensino de História e Currículos.

### **Júnia Sales Pereira**

Doutora em História pela UFMG; Mestre em História pela UFMG; com graduação pela mesma Universidade. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, membro do Labepeh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História).

### **Lorene dos Santos**

Doutoranda em Educação na UFMG (desenvolve pesquisa sobre a implantação da Lei 10.639/03 nas escolas de Educação Básica); Mestre em Educação pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Atua na área de Ensino de História, na formação inicial e continuada de professores. Lecionou por mais de quinze anos na Educação Básica, boa parte desse tempo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente é professora dos cursos de História e Pedagogia da PUC-Minas e Assessora de História do CEFOR PUC-Minas.

### **Nayara Silva de Carie**

Mestre em Educação pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Professora de História da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Possui experiência na área de História, com ênfase nos seguintes temas: História dos livros e da leitura; Livros didáticos; Ensino de História e Currículos; Elaboração de materiais didáticos.

## **Língua Inglesa**

### **Climene F. Brito Arruda**

Mestranda em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG; Especialista em ensino de Língua Inglesa. Trabalha na formação de professores de Inglês da rede pública de ensino no projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) da FALE/UFMG. Suas áreas de interesse são: o estudo de crenças de professores e alunos, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e a formação de professores.

### **Mirian de Paiva Vieira**

Mestre em Literatura e Outros Sistemas Semióticos pela UFMG; Especialista em ensino de Inglês como língua estrangeira; com Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: intermedialidade, transtextualidade, efrase, tradução intersemiótica, pintura e adaptação cinematográfica.

### **Raquel Faria**

Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG; com Graduação em Letras pela mesma Universidade. Atua no ensino de Língua Inglesa, na avaliação de aprendizagem e formação de professores. Foi professora de Língua Inglesa e diretora de ensino da Rede MAI English. Atuou também como professora no Unicentro Newton Paiva, na Fundação João Pinheiro, na FACSAL e na Faculdade Pitágoras. Presta consultoria para a Secretaria de Estado de Educação, para o FUNDEP e para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente, é autora de livros didáticos e Coordenadora Pedagógica na Editora Educacional, uma das marcas pertencentes à Kroton Educacional S.A.

### **Reinildes Dias**

Doutora em Educational Technology pela Concordia University; Mestre em Inglês pela UFMG; Especialist em Inglês pela PUC-Minas; com Graduação em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Professora adjunta da UFMG. Possui experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente com os seguintes temas: inglês como língua estrangeira, ensino, autonomia e aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvimento de habilidades escritas (leitura e escrita), produção de materiais didáticos impressos e *on-line*, avaliação do livro didático de língua estrangeira, ensino de línguas mediado pelo computador, ferramentas de colaboração *on-line*.

## **Língua Portuguesa**

### **Clenice Griffó**

Doutoranda em Psicologia da Educação (Psicolinguística) na Universidade de Barcelona da Espanha (previsão de término: 2009); Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG desde 1998, atua em programas de formação de professores alfabetizadores: PROFA; Rede Nacional de Formação (MEC/CEALE); Proletramento (MEC/CEALE).

### **Maria da Graça Costa Val**

Professora aposentada da Faculdade de Letras da UFMG e membro atuante do CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG. Ao longo de sua carreira, tem se dedicado ao ensino de língua materna e à formação de professores nessa área, contemplando questões relativas à produção de textos escritos e orais, à leitura, à reflexão lingüística e gramatical, à alfabetização, à seleção de livros didáticos. Tem livros e artigos publicados sobre temas pertinentes a esse campo de reflexão.

### **Martha Lourenço Vieira**

Doutora em Educação pela USP; Mestre em Educação pela UFMG . Ao longo de sua trajetória, tem se dedicado aos estudos e à prática de ensino de língua materna, à formação de professores e à assessoria pedagógica nessa área, contemplando questões relativas à alfabetização, à produção de textos escritos e orais, à leitura, à reflexão lingüística, à seleção de livros didáticos. Atualmente, integra a equipe de professores e pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

## **Matemática**

### **Denise Alves de Araujo**

Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Centro Pedagógico). Atua no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Desenvolve trabalhos e pesquisas na formação de professores contemplando as áreas de Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos.

### **Juliana Batista Faria**

Mestre em Educação pela UFMG. Professora de Matemática no curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Imaculada Conceição e membro da equipe do GEN, responsável pela área de Matemática do curso de Licenciatura em Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra (FAE/UFMG). Possui experiência de formação de professores em outros cursos de graduação da UFMG (Pedagogia e Matemática). Desde 2004, quando participou do processo de discussão curricular sobre o ensino de Matemática ocorrido nas escolas da RME/BH, tem atuado junto ao Núcleo de Educação Matemática (EdMat), em cursos de formação continuada ministrados para professores de 1º e 2º Ciclos dessa Rede. Integra o grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG – Colégio Imaculada Conceição

### **Maria da Penha Lopes**

Doutora em Educação pela UFMG; Mestre em Matemática pela UFMG; com Graduação (bacharelado e licenciatura) em Matemática pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG). Professora aposentada do Departamento de Matemática do ICEx-UFMG e professora do Instituto Superior de Ensino das Faculdades Pedro Leopoldo. Possui experiência docente no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais e participou de projetos de capacitação de professores de Matemática. Autora de livro e artigos sobre o ensino de Matemática.

### **Wagner Ahmad Auarek**

Doutor em Educação pela UFMG; Mestre em Educação Matemática pela mesma Universidade; com Graduação em Matemática (licenciatura) pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH). Professor do Centro Universitário de Belo Horizonte no curso de Matemática e professor e coordenador do Curso de Pós-Graduação (Especialização em Educação Matemática do UNIBH); Membro dos grupos de Pesquisa PRODOC FaE/UFMG e GEIFOP-UNIBH; Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares de Formação, Prática e Condição Docente (GEIFOP0), do Centro Universitário de Belo Horizonte e Coordenador de projeto de iniciação científica. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Matemática, com ênfase em Educação Matemática.

## **CONSULTORES**

Fizeram leitura crítica dos textos preliminares destas "Proposições Curriculares", por solicitação, e apresentaram suas opiniões, críticas e sugestões, os seguintes consultores:

### **Antonio Flávio Barbosa Moreira**

Atualmente é professor visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro de diretoria de associação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, professor visitante da Universidade Católica Portuguesa e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, cultura, ensino e escola.

### **Lucíola Licínio Santos**

Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente.

### **Maria das Mercês Ferreira Sampaio**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente.

### **Marlucy Alves Paraiso**

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e Membro de corpo editorial do Educação em Revista (UFMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.

## **4. REVISÃO E FORMATAÇÃO**

César Eduardo de Moura

Josiley Francisco de Souza

Vânia Silva Freitas