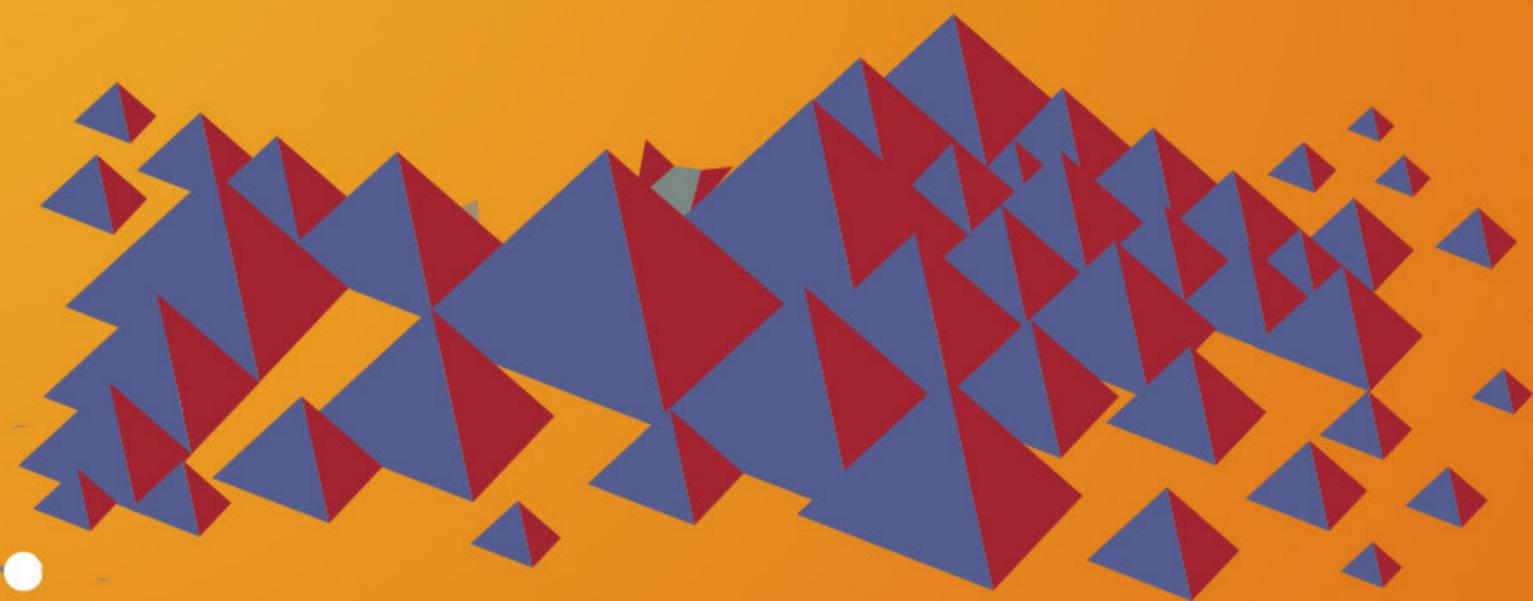


# Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

Área de Ciências Humanas  
e suas Tecnologias



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL



## MATRIZES CURRICULARES (2ª Edição - 2016)

### EXPEDIENTE

#### CONSELHO SUPERIOR

Ir. Antônio Benedito de Oliveira, Ir. Ataíde José de Lima, Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. Inácio Nestor Etges, Ir. João Gutemberg Mariano Coelho Sampaio, Ir. Joaquim Sperandio, Ir. Wellington Mousinho de Medeiros

#### DIRETORIA

Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Humberto Lima Gondim, Ir. Vanderlei Siqueira dos Santos

#### SECRETÁRIO EXECUTIVO

Ir. Valter Pedro Zancanaro

#### ÁREA DE MISSÃO

Divaneide Lira Lima Paixão, Ir. Ivonir Imperatori, João Carlos de Paula, Michelle Jordão Machado, Michelly Esperança de Souza, Ricardo Spíndola Mariz

#### COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ceciliany Alves Feitosa, Cláudia Laureth Faquinote, Flávio Antonio Sandi, Ir. Iranilson Correia de Lima, Ir. Manoel Soares da Silva, Ir. Manuir José Mentges, Ir. Vanderlei S. dos Santos, Jaqueline de Jesus, Lauri Cericato, Luciano Miraber Centenaro, Marcos Villela Pereira, Simone Weissheimer Santos, Viviane Aparecida da Silva

#### COORDENAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DO PROJETO

Ricardo Spindola Mariz  
Michelle Jordão Machado  
Divaneide Lira Lima Paixão

### GRUPO ATUALIZAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA

#### CONCEPÇÕES GERAIS

Cíntia Bueno Marques  
Divaneide Lira Lima Paixão  
Flávio Antonio Sandi  
Jaqueline de Jesus  
Jorge Luís Vargas dos Santos  
Michelle Jordão Machado  
Neuzita de Paula Soares  
Valéria Cristina de Moraes Palheiros Landim  
Ana Maria Eyng (Consultora Externa)

#### ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

##### Consultoria interna

Diogo Lúcio Pereira Vieira (PMBCN)

##### Consultoria externa

Richard Garcia Amorim

#### ENSINO RELIGIOSO

##### Consultoria interna

Marcos André Scussel (PMBSA)

##### Consultoria externa

Celito Meier

#### GEOGRAFIA

##### Consultoria interna

Rui Antonio Piassini (PMBSA)

##### Consultoria externa

Eduardo Gonzaga Alves  
Renato Cesar Pequeno

#### HISTÓRIA

##### Consultoria interna

Diogo Lúcio Pereira Vieira (PMBCN)

##### Consultoria externa

Felipe Eufrásio Lopes Dias

#### FILOSOFIA

##### Consultoria interna

Renato Capitani (PMBSA)

##### Consultoria externa

Richard Garcia Amorim

#### SOCIOLOGIA

##### Consultoria interna

Reginaldo Ribeiro Cabral (PMBCN)

##### Consultoria externa

Fagner de Lima Delazari

#### EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT

##### Edição de texto

Júlio César Domingas da Silva Ibrahim  
Marcelo Manduca

##### Revisão

Camila Fernandes de Salvo

##### Atualização do projeto gráfico

Fillipe Pessanha Cordeiro  
Solange Freitas de Melo Eschipo

##### Diagramação

Janete Bomy Yun  
Rafael Matta Carnasciali  
Solange Freitas de Melo Eschipo

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

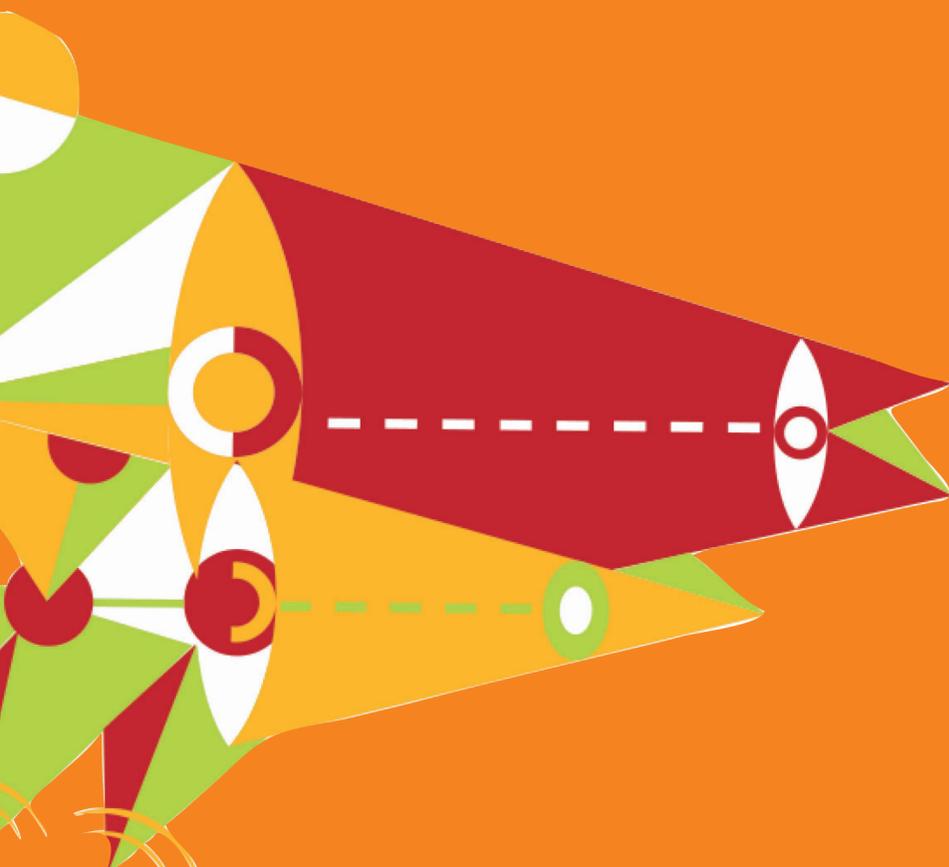
M433  
2016 Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias / [organizador] União Marista do Brasil. – Curitiba : PUCPRes, 2016.  
109 p. ; il. ; 38 cm.  
Bibliografia: p. 107  
ISBN 978-85-68324-39-4 (on-line)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ciências sociais. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino médio. 5. Currículos – Planejamento. 6. Currículos – Avaliação. 7. Aprendizagem. 8. Prática de ensino. 9. Tecnologia educacional. I. União Marista do Brasil.

CDD. 23. ed. – 370-7

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>8</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1.0 FINALIDADES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>12</b>
<b>2.0 CONCEPÇÕES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>13</b>
2.1 Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	13
2.2 Competências e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	14
2.3 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	15
2.4 Metodologias de ensino e de aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	16
2.5 Avaliação e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	18
<b>3.0 ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS MATRIZES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA: DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>21</b>
3.1 Áreas de conhecimento	21
3.1.1 Eixos estruturantes das áreas de conhecimento	22
3.1.2 Diagrama-síntese das áreas de conhecimento	23
3.2 Componentes curriculares	24
3.2.1 Objetos de estudo	24
3.2.2 Conteúdos nucleares	24
<b>4.0 DIAGRAMA-SÍNTESE DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>26</b>



## ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

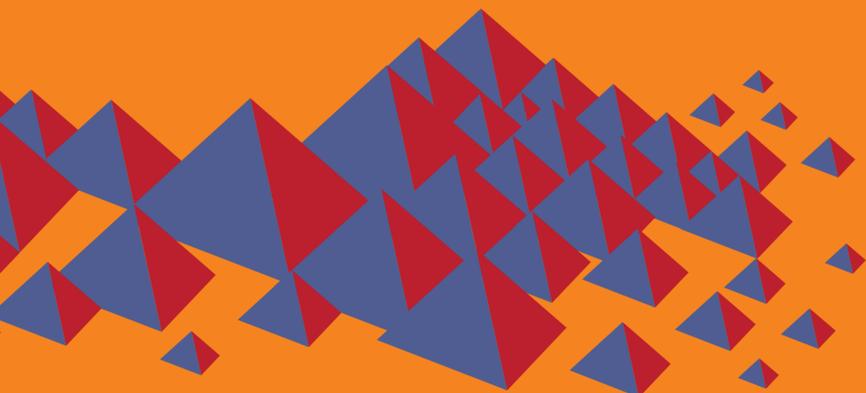
<b>1.0</b>	<b>CONCEPÇÕES GERAIS</b>	<b>28</b>
<b>2.0</b>	<b>EIXOS ESTRUTURANTES</b>	<b>29</b>
2.1	Linguagens no <i>espaçotempo</i>	29
2.2	Contextos e relações socioculturais	29
2.3	Estudo das ações humanas	30
<b>3.0</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>31</b>
<b>4.0</b>	<b>APRENDIZAGEM</b>	<b>32</b>
4.1	Metodologias de ensino e de aprendizagem	32
4.2	Avaliação da aprendizagem	33
<b>5.0</b>	<b>COMPOSIÇÃO DA ÁREA</b>	<b>35</b>
5.1	Ensino Religioso	35
5.2	Filosofia	35
5.3	Geografia	35
5.4	História	35
5.5	Sociologia	36
<b>6.0</b>	<b>DIAGRAMA DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	<b>38</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>39</b>

## ENSINO RELIGIOSO

1.0 ASPECTOS GERAIS	41
2.0 OBJETO DE ESTUDO	43
3.0 COMPETÊNCIAS	45
4.0 APRENDIZAGEM	46
5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	49
6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	52
7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES	53
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	53
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	54
7.3 Ensino Médio	55
REFERÊNCIAS	56

## FILOSOFIA

1.0 ASPECTOS GERAIS	58
2.0 OBJETO DE ESTUDO	60
3.0 COMPETÊNCIAS	61
4.0 APRENDIZAGEM	62
5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	63



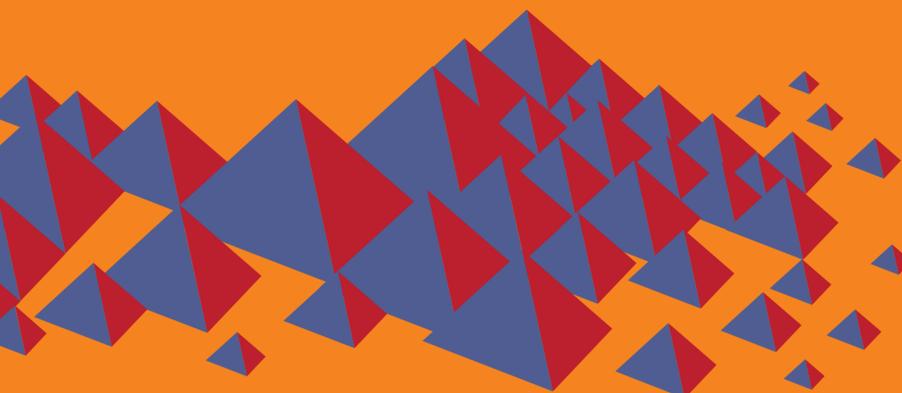
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>65</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>66</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	66
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	67
7.3 Ensino Médio	68
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>
 <b>GEOGRAFIA</b>	
<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>71</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>73</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>75</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>76</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>78</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>79</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	79
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	80
7.3 Ensino Médio	81
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>82</b>

## **HISTÓRIA**

<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>84</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>85</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>87</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>88</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>90</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>92</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>93</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	93
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	94
7.3 Ensino Médio	95
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>

## **SOCIOLOGIA**

<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>98</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>100</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>101</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>102</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>103</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>104</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>106</b>
7.1 Ensino Médio	106
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>



## PREFÁCIO

Temos a grata satisfação de apresentar a todos os nossos educadores e gestores as **Matrizes Curriculares do Brasil Marista**. Não medimos esforços, em termos de pessoas, tempo e recursos, para que este trabalho fosse um balizador diferenciado de nossa Ação Educativa Marista no cenário brasileiro. Trata-se de um projeto pioneiro, que só foi possível construir graças à coragem, eficácia, ousadia e disponibilidade de muitas mãos, para dar conta desta encomenda da UMBRASIL. Depois de uma longa jornada percorrida, este é o resultado que entregamos.

A coleção é organizada em quatro volumes e cada um corresponde a uma área do conhecimento: *Linguagens e códigos* (volume 1), *Ciências Humanas* (volume 2), *Ciências da Natureza* (volume 3) e *Matemática* (volume 4).

O primeiro passo desta elaboração, inspirada no Projeto Educativo do Brasil Marista, contou com a participação efetiva de 15 professores de cada Província do Brasil Marista, sendo três professores por componente curricular, selecionados obedecendo ao critério de melhor desempenho no curso organizado pela UMBRASIL e realizado em parceria com a PUCRS, via EAD, sobre os fundamentos das Matrizes Curriculares.

Este grupo trabalhou, entre os anos de 2010 e 2012, com a coordenação da Área de Missão e Comissão de Educação Básica da UMBRASIL. Após a elaboração feita pelos professores e respectivos grupos, as Matrizes foram submetidas à leitura crítica de especialistas nas respectivas áreas, indicados pela Comissão de Educação Básica da UMBRASIL.

Durante o ano de 2015, a partir de decisão da Assembleia da UMBRASIL, as matrizes passaram por um processo de atualização das concepções gerais, das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, além da construção das Matrizes Curriculares da Educação Infantil. Esse processo contou com o envolvimento direto de 68 consultores, entre professores internos aos Brasil Marista e assessores externos.

Todo o processo de elaboração inicial e de atualização foi desenvolvido a partir de premissas construídas coletivamente com a Comissão de Educação Básica da UMBRASIL, assegurando a qualidade acadêmica, o finalismo da ação educativo-evangelizadora da Instituição Marista no Brasil e o respeito aos seguintes valores:

- Unidade das políticas curriculares para as escolas de Educação Básica do Brasil Marista.
- Diretrizes curriculares para uma educação evangelizadora fundamentada no Carisma e Missão Marista e aliada ao desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-estéticas, políticas e tecnológicas e a qualidade acadêmica.
- Educação de qualidade como direito das crianças, adolescentes e jovens.
- Rigor no tratamento conceitual e metodológico das áreas de conhecimento e de seus componentes.
- Resposta ao apelo de desenvolver formas novas e criativas de educar e evangelizar, como nos interpela o Capítulo Geral.

- Articulação entre tradição Marista, inovação curricular e exigências formativas da contemporaneidade.
- Matriz Curricular como um diferencial do serviço educativo-evangelizador Marista, diante dos cenários educacionais.

As matrizes curriculares foram construídas a partir dos elementos que constituem todo o processo de aprendizagem: esperança, conhecimentos prévios, dúvidas, novas descobertas e engajamento. Esperamos que ela seja um instrumento norteador da nossa prática educativa e que nos oriente, não como uma trilha de um mapa com um caminho preestabelecido, mas como uma bússola orientadora diante do grande mar que é a aprendizagem. Teremos, como em toda navegação, momentos de calma e de tempestades. As Matrizes Curriculares do Brasil Marista são nosso instrumento de navegação rumo às águas mais profundas da aprendizagem. Faremos uma bela viagem, com a ajuda de Maria e de Champagnat.

Brasília, junho de 2016.



IR. VALTER PEDRO ZANCANARO

Secretário executivo

## APRESENTAÇÃO

O Projeto Educativo do Brasil Marista tem desdobramentos nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista, que constituem um dos elementos que compõem as diretrizes curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. As Matrizes, organizadas por áreas de conhecimento, contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais nas unidades educativas do Brasil Marista.

A gênese do termo *matriz* expressa a vocação das Matrizes Curriculares, no propósito de se constituir a fonte geradora, interdisciplinar, a partir da qual as áreas de conhecimento atuam como elos de articulação, contextualização e problematização.

As Matrizes Curriculares emanadas do Projeto Educativo do Brasil Marista se constituem, portanto, em uma malha/teia curricular que sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada Unidade educativa da rede de escolas do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista, portanto, organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltando que não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo.

A escola Marista, *espaçotempo* privilegiado de socialização, desenvolvimento de novos valores culturais e construção de conhecimentos, tem como missão tornar Jesus Cristo conhecido e amado, e formar cidadãos éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista de educar e na vivência, defesa e garantia de direitos que proporcionam a dignidade da vida humana.

Nesse sentido, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista ressaltam a função social e a missão educativo-evangelizadora da escola Marista, à medida que esboçam políticas curriculares e traçam percursos de qualificação dos processos pastoral-pedagógicos.

Em consonância com as demandas contemporâneas, a Escola Marista no Brasil atende aos apelos do XXI Capítulo Geral do Instituto Marista: “Sentimo-nos impelidos a agir com urgência para encontrar formas novas e criativas de educar, **evangelizar e defender os direitos das crianças e jovens**, mostrando-nos solidários com eles” (CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2009, p. 25). Assim, a educação,

a evangelização e a defesa de direitos subsidiam as intencionalidades das matrizes curriculares nas escolas Maristas, em conformidade com a missão do Instituto Marista.

**Evangelizar** é missão a ser assumida por todo cristão. Somos todos convocados a ser presença evangelizadora, colocando Jesus Cristo como centro sobre o qual se fundamentam nossos valores e nossas ações. Na educação Marista, tal missão se reveste de um significado ainda mais profundo, pois nos inspiramos em Marcelino Champagnat, para quem o núcleo da nossa ação é “tornar Jesus Cristo conhecido e amado” (UMBRASIL, 2010, p. 36).

Assim, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, uma forma peculiar de concretizar o Projeto Educativo e dar respostas ao XXI Capítulo Geral, têm como propósito construir conhecimento, educando o olhar, a mente e o coração das crianças, jovens e adultos, para gerar vida e vida em plenitude, segundo o projeto de Cristo. Desse modo, “a principal tarefa da educação marista será o empenho pela integração entre fé e vida, encarnando a mensagem evangélica na própria cultura” (UMBRASIL, 2010, p. 37).

Nosso serviço para a sociedade e para a pessoa manifesta-se principalmente por meio da produção e do acesso à cultura, aqui identificada como criação material e imaterial dos povos e expressão da sua dignidade, liberdade, criatividade e diversidade, sob a forma de tecnologias, linguagens, artefatos, produção simbólica, ciências. Na e pela cultura, a fé cristã cria história e torna-se histórica (UMBRASIL, 2010, p. 37).

A evangelização, como centro e prioridade da missão Marista, fortalece e significa a vivência da educação em direitos humanos que, em conformidade com os propósitos do Instituto Marista, busca integrar os princípios institucionais aos conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos que se manifestam nas ações cotidianas.

A educação em direitos humanos se refere em políticas e documentos nacionais e internacionais, com destaque para: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); o Programa Mun-

dial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto n. 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Dentre as diretrizes nacionais, destaca-se a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Elas devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições na construção dos programas, projetos e materiais institucionais, tais como projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; planos de desenvolvimento institucionais (PDI); materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão e nos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

Assim, é fundamental que a EDH seja incluída no projeto pedagógico de cada Unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios dos “Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012).

A Educação em Direitos Humanos, como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012).

Na Educação em Direitos Humanos, temas como diversidade sociocultural, gênero, raça/etnia, religião, pessoas com deficiências, garantias individuais e coletivas podem contribuir na criação de convivência social caracterizada pelo respeito ao outro, na sua diferença e igualdade, portanto, de inclusão de todos.

Em conjunto, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista possibilitam formar os sujeitos da escola para o compromisso de cultivar as capacidades e potencialidades pessoais, para ter

melhor vida e condição de cuidar da vida, da natureza e das pessoas em todas as suas dimensões, assim como compreender os conhecimentos como produção coletiva da humanidade e a serviço do bem comum. Consideram o cultivo dos valores estéticos, culturais, políticos e éticos, os valores Maristas da humildade, da simplicidade, do espírito de família, da solidariedade e os valores evangélicos da justiça, da paz, da fraternidade, do amor e do serviço como condições para uma vida realizada e feliz dos educadores e estudantes. Consequentemente, desafiam, incentivam a prática desses valores no *espaçotempo* da escola. Criam situações e apontam para a importância e necessidade de o conhecimento escolar estabelecer relações com o sobrenatural, com o divino, e a seguir os ensinamentos espirituais como caminho para fundamentar nos estudantes o sentido da vida.

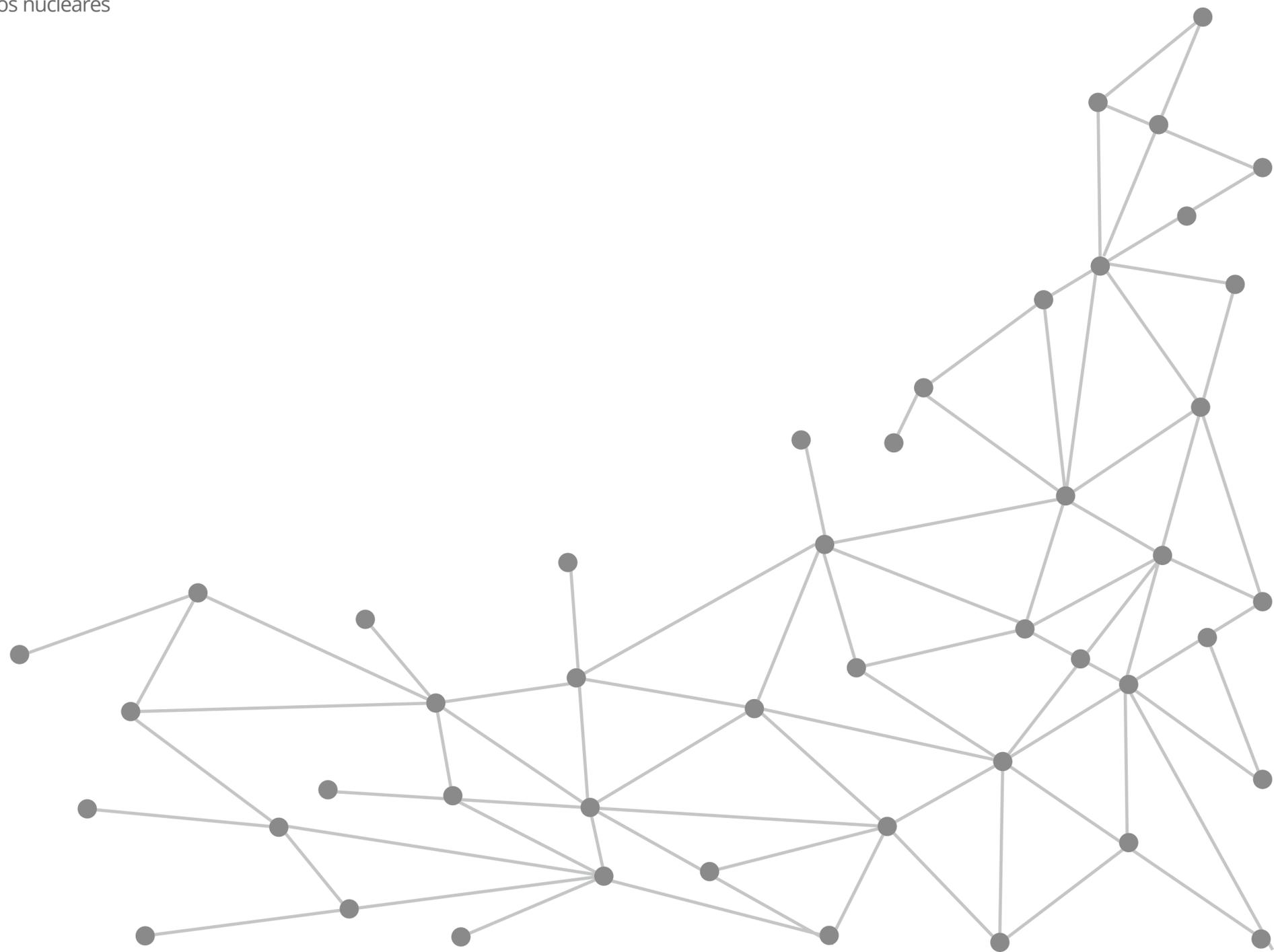


A Matriz Curricular, na prática pedagógica do Brasil Marista, não é uma simples organização do que deve ser ensinado, mas um convite à problematização dos currículos praticados e das “concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo” (UMBRASIL, 2010, p. 89-90).

No processo de construção das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os pressupostos conceituais e didáticos foram referendados por meio de uma metodologia dialógica, considerando a construção das utopias, marcada por acordos, trabalho coletivo, leitura do mundo e da palavra dos educadores e dos estudantes, inovação e respeito à diversidade cultural das Províncias do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista contemplam os fundamentos legais que regulam o sistema educativo nacional, e a especificidade dos sistemas locais, considerando que o respeito à dinâmica do currículo favorece o desenvolvimento de distintas experiências de aprendizagem, especialmente daquelas que emergem na tessitura do dia a dia da escola.

Portanto, trata-se de um conjunto de pressupostos que permitem configurar o conteúdo e a dinâmica das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, constituídas de finalidades, concepções, metodologias e eixos estruturantes por áreas de conhecimento, bem como concepções, metodologias, objetos de estudo e conteúdos nucleares por componentes curriculares.



## 1.0 FINALIDADES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista expressam e sistematizam intencionalidades do Projeto Educativo do Brasil Marista na perspectiva do currículo, e têm por finalidades:

1. Assegurar a identidade e unidade do Projeto Educativo do Brasil Marista na produção e gestão de currículos caracterizados pela excelência e rigor acadêmico, referendados nos valores cristãos.
2. Propor uma organização curricular coerente com a missão educativa evangelizadora do Instituto Marista, que responda aos apelos formativos dos sujeitos e do mundo contemporâneo, aos avanços das ciências da educação e aos novos construtos das áreas de conhecimento escolar.
3. Inspirar itinerários formativos para os diferentes sujeitos envolvidos no locus escolar Marista.
4. Subsidiar a organização de processos pastoral-pedagógicos na perspectiva da educação integral e de qualidade como direito.
5. Explicitar os referenciais que sustentam a organização e dinâmica do currículo, de modo a articular as concepções teóricas às práticas educativas da rede, da escola e da aula.
6. Orientar a formação continuada de professores, gestores e colaboradores da Educação Básica para o desenvolvimento de competências políticas, pastorais e pedagógicas necessárias à implementação e aprimoramento das Matrizes Curriculares.
7. Qualificar a prática educativa, a gestão da aula, as situações de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação pedagógica, com base em referenciais teórico-metodológicos definidos como opções institucionais.
8. Estabelecer referenciais estratégicos para planejar, significar, concretizar, monitorar e avaliar o currículo, que garantam a função social da escola e a missão educativo-evangelizadora da Instituição Marista.



## 2.0 CONCEPÇÕES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA

As concepções educativas emanam de contextos sócio-históricos, nos quais interatuam macro e micropolíticas na definição de intencionalidades educativas. A multiplicidade de interações que caracterizam o contexto contemporâneo e as composições advindas das teorizações críticas e pós-críticas, assumidas no Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), referenda a visão da complexidade, assumida pelas Matrizes.

*“Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2001, p. 38).*

O contexto educativo, caracterizado pela complexidade, constitui-se de acontecimentos, conhecimentos, valores, saberes, princípios e sujeitos em interação, que constroem juntos suas percepções e concepções. Portanto, a educação se caracteriza pela inovação, pela emergência contínua de novas e diferentes possibilidades de significação e representação de processos acadêmicos, pastorais, culturais, sociais e políticos.

Na constituição das Matrizes, a perspectiva da complexidade é a ideia força das concepções de currículo, metodologias, aprendizagem, competências e avaliação.

### 2.1 Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O currículo produz identidade, logo, opções curriculares são opções identitárias. No âmbito da Educação Marista, a formação almejada tem como características o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana, constituída na igualdade e na diferença, ou seja, não se faz uma proposição identitária hegemônica ou padronizadora. Por essa razão, as Matrizes Curriculares se referendam na concepção de currículo que suscite a formação numa abordagem interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória.

*“No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, os contextos, os valores, as redes de conhecimentos e saberes, as aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (UMBRASIL, 2010, p. 59).*

A intencionalidade formativa busca, portanto, proporcionar uma visão sistêmica, integral do sujeito. Para tal, optou-se pela modalidade de **organização curricular integrada, interdis-**

**ciplinar.** Essa intenção educativa rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzam a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos.

**O currículo integrado.** “É uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares” (UMBRASIL, 2010, p. 81).

**Interdisciplinaridade.** “A abordagem interdisciplinar reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou ainda, das situações-problema em destaque. É uma abordagem que exige compromisso do/da professor/professora com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos, terminologias” (UMBRASIL, 2010, p. 85).

A passagem da abordagem disciplinar para a abordagem interdisciplinar se faz de modo gradativo e sem desconsiderar a necessidade do aprofundamento que os conhecimentos disciplinares contemplam. Essa abordagem considera e articula as visões disciplinares e interdisciplinares como interdependentes e complementares. Na Matriz, faz-se, portanto, a opção pelo tratamento metodológico interdisciplinar, a partir das metodologias de ensino e de aprendizagens, bem como das competências e dos mapas de conteúdos nucleares de cada componente curricular.

“A **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos” (BRASIL, 2013, p. 28).

“A **transversalidade** orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma

proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (BRASIL, 2013, p. 28).

As trajetórias do currículo integrado na Educação Marista se pautam na ética cristã, no respeito à diversidade, nas ações referenciadas nos direitos humanos, no senso crítico, no compromisso social e nas escolhas sustentáveis para a vida humana e planetária.

## 2.2 Competências e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

**Competências** são entendidas aqui como processo em construção contínua caracterizadas como um “potencial dinâmico e subjetivo” composto por saberes e habilidades conceituais, axiológicas, operacionais e atitudinais, próprias de um sujeito ou grupo de sujeitos “que se objetiva na ação” (EYNG, 2003). Assim, competências são configuradas na soma de **conhecimentos** (relacionadas a habilidades conceituais e axiológicas) e **experiências** (relacionadas a habilidades operacionais e atitudinais) necessárias para uma práxis espe-

cífica. Ou seja, são conhecimentos e experiências mobilizadas na execução de atividades, na resolução de problemas. As competências integram saberes nas dimensões cognitivas, afetivas, conativas (ação consciente), éticas e estéticas, relacionados a capacidades e habilidades sociais e individuais mobilizadas na ação, no saber-fazer.

Em síntese, as competências se caracterizam como capacidades estratégicas de aplicação do conhecimento em situações complexas, constituídas de recursos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores internos e instrumentos e artefatos externos. Elas articulam saberes disciplinares diversos e exigem apropriação sólida e ampla de saberes, que possam ser utilizados face a diferentes situações e contextos (ALVES, 2004; ALLAL, 2011; LOPES, 2008; DIAS, 2010).

O desenvolvimento das competências confere capacidade de construir e mobilizar diversos recursos, noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas para interagir e intervir em situações complexas de modo a resolver problemas e alcançar objetivos.

Nessa perspectiva, são definidas as competências: acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas e políticas, compreendidas na sua dimensão dinâmica e complementar, cujo aprendizado requer conhecimentos e experiências trabalhadas via interdisciplinar.

### Competência acadêmica

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Implica, portanto, a transposição didática, que significa a conversão de saberes científicos e cotidianos em saberes escolares. Essa competência promove alta qualidade nos projetos acadêmicos, ao mobilizar e inserir os sujeitos no processo de aprendizagem significativa, facilitando a identificação de questões e problemas essenciais e o empenho na busca das respostas.

### Competência ético-estética

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, atitudes, linguagens e saberes que se pautem e apliquem critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural. Essa competência promove a sensibilidade, a criatividade e a alteridade, ao inserir os sujeitos em processos de aprendizagens e práticas social, cultural e artisticamente mais relevantes.

### Competência tecnológica

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Essa competência promove o conhecimento e utilização das tecnologias no planejamento, gestão e avaliação das atividades de aprendizagem.

**Competência política**

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos. Essa competência sustenta o vínculo entre os membros da comunidade, no exercício da cidadania, reforçando a consciência da interdependência entre as competências individuais e coletivas, implicadas na construção de aprendizagens.

O desenvolvimento das competências permite o processo de transposição didática via construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens e tecnologias relacionados às intencionalidades das **aprendizagens** curriculares.

A transposição didática de conceitos no processo educativo ocorre quando a proposta pedagógica é posta em ação pelo conjunto de sujeitos do currículo, da escola, transformando os saberes em conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Nesse processo, os saberes, conhecimentos, linguagens, tecnologias e valores são interpretados, recontextualizados e ressignificados em novas situações de ensino e/ou de aprendizagem. As transposições didáticas são viabilizadas pela contextualização e pela interdisciplinaridade no trabalho com os conceitos.

Importante ressaltar que as competências se desenvolvem e se manifestam de forma integrada, logo, seu aperfeiçoamento e atualização pressupõem aprendizagem continuada. Portanto, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias didáticas, no trabalho docente, no contexto educativo do Brasil Marista, estarão operando, concomitantemente, diferentes habilidades que permitirão a configuração das competências. Entretanto, para fins meramente didáticos, a apresentação das competências foi construída separadamente.

**2.3 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista**

As Matrizes curriculares têm o propósito de estimular aprendizagens ao longo da vida, aprendizagens que deem sentido e significado e possibilitem melhores condições de vida, pessoal e social, atendendo aos desafios e às esperanças da contemporaneidade. Não basta apenas aprender, necessitamos aprender como aprender e desenvolver a capacidade de metacognição.

A metacognição, que significa para além da cognição, tem sido objeto de estudos a partir da década de 1970. Atualmente, “encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da

responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas)” (RIBEIRO, 2003, p. 110).

A capacidade metacognitiva abrange: ter consciência das suas características e peculiaridades para aprender, ponderar sobre o que já aprendeu e o que ainda precisa melhorar, avaliar, regular e organizar as situações de aprendizagem.

A decisão sobre o que aprender condiciona o que ensinar. Essa decisão precisa ser planejada, advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares e significadas pelos sujeitos da educação, do ensino e da aprendizagem. O fundamental no planejamento das aprendizagens implica tomar decisões sobre estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos e os diferentes estilos de ensinar e de aprender.

Desenvolver capacidades metacognitivas é uma das finalidades das aprendizagens que almejamos no desenvolvimento e avaliação do projeto educativo do Brasil Marista.

Metacognição: “Este é um processo que visa um saber complexo: o desenvolvimento de um pensamento metacognitivo, onde o professor tem de intervir, uma vez que este desenvolvimento não se faz sozinho. Esta intervenção deve estar em função dos estudantes aos quais nos dirigimos, ou seja, são eles que devem estar no centro e não os conteúdos” (ALVES, 2004, p. 77).

O ato de aprender se configura num processo de construção contínua de conhecimentos, considerando o processo no qual são evocados, aplicados, mobilizados e transferidos elementos de aprendizagens anteriores, ao mesmo tempo em que são acessados e processados novos elementos para a constituição da nova aprendizagem.

Aprendizagem é um processo intra e inter-subjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, com base em estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos.

Aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade.

Trata-se de um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com os quais se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

No planejamento, desenvolvimento e avaliação das matrizes curriculares, ressaltamos a importância de considerar diferentes perspectivas que favorecem o desenvolvimento da capacidade metacognitiva. Essas diferentes perspectivas precisam ser entendidas de forma complementar e inter-relacionadas, quais sejam, as aprendizagens: conscientes, cooperativas, continuadas, interdisciplinares, contextualizadas e significativas.

**Aprendizagem consciente:** o sujeito responsabiliza-se por sua aprendizagem, agindo como autorregulador no seu processo formativo;

**Aprendizagem cooperativa:** envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento;

**Aprendizagem continuada:** processo contínuo gerado pelas demandas contextuais, que criam a necessidade de atualização, elaboração, reelaboração e processamento de conhecimentos e de formas de conhecer;

**Aprendizagem interdisciplinar:** possibilita uma compreensão globalizadora dos objetos de estudo e das realidades, estabelecendo nexos entre os conhecimentos;

**Aprendizagem contextualizada:** favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo;

**Aprendizagem significativa:** ocorre por meio da vinculação de novos conhecimentos aos que já fazem parte do repertório do sujeito, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação. A cada nova interação, um novo sentido é produzido e a compreensão e o estabelecimento de relações são potencializados;

**Aprendizagem como síntese pessoal:** resulta da relação sujeito-objeto do conhecimento mediada pelas realidades. Produz uma construção pessoal e singular de saberes e conhecimentos e formas próprias de comunicá-los e dar-lhes significados (EYNG, 2004, p. 36-37).

Portanto, as aprendizagens se efetivam num movimento dialético na aprendizagem de conceitos, ideias, valores, atitudes, habilidades, procedimentos e destrezas, que, por sua vez, permitem a significação, compreensão e intervenção em contextos diversos. Nesse movimento se processam a problematização, a busca, a análise, a discussão, a pesquisa, o processamento e a ponderação sobre a pertinência ética das aprendizagens construídas e em construção.

## 2.4 Metodologias de ensino e de aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

As metodologias propostas, em interação com os contextos e os sujeitos do processo educativo, compreendem opções relativas a princípios e estratégias que viabilizem a consecução das metas educativas intencionadas. Os encaminhamentos metodológicos, circunscritos na prática curricular, constituem ainda itinerários disciplinares e interdisciplinares desenvolvidos em diferentes *espaçotempos*, integrando ações de ensino e de aprendizagem. Ensinar e aprender são dinâmicas integradas de um mesmo processo escolar, pois “aprender não é a aquisição de algo que está lá, é uma transformação em coexistência com o outro” (MATURANA, 2002, p. 84).

Nas abordagens metodológicas interdisciplinares, oportuniza-se a “imersão no *real* ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares”. E a abordagem disciplinar permite o “recorte do *real* para aprofundar conceitos” (BRASIL, 2011, p. 44). Assim, a visão interdisciplinar permite a compreensão mais abrangente e integrada, enquanto a visão disciplinar aprofunda, particulariza. Essas duas visões são necessárias e complementares nas metodologias que operam a

problematização, com base em atividades integradoras.

A problematização é estratégia de ensino e de aprendizagem. Indaga os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno. O propósito da problematização está na construção de novas possibilidades interpretativas, atuando como “instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas” (BRASIL, 2013, p. 50). Assim, a problematização pode ser caracterizada como uma etapa de um projeto ou de sequências didáticas. Por exemplo, as perguntas/problemas dirigidas aos eixos estruturantes que perpassam e integram as áreas do conhecimento poderão dar origem à delimitação de aspectos a serem investigados dentro dos próprios componentes curriculares.

Sendo assim, sugere-se a integração metodológica, contemplando estratégias integradoras e estratégias de aprofundamento que potencializem a problematização, abrangendo: aprendizagem baseada em problemas; núcleos ou complexos temáticos; investigação do meio; aulas de campo; construção de protótipos; visitas técnicas; atividades artísticas, culturais e desportivas, dentre outras (Figura 1).

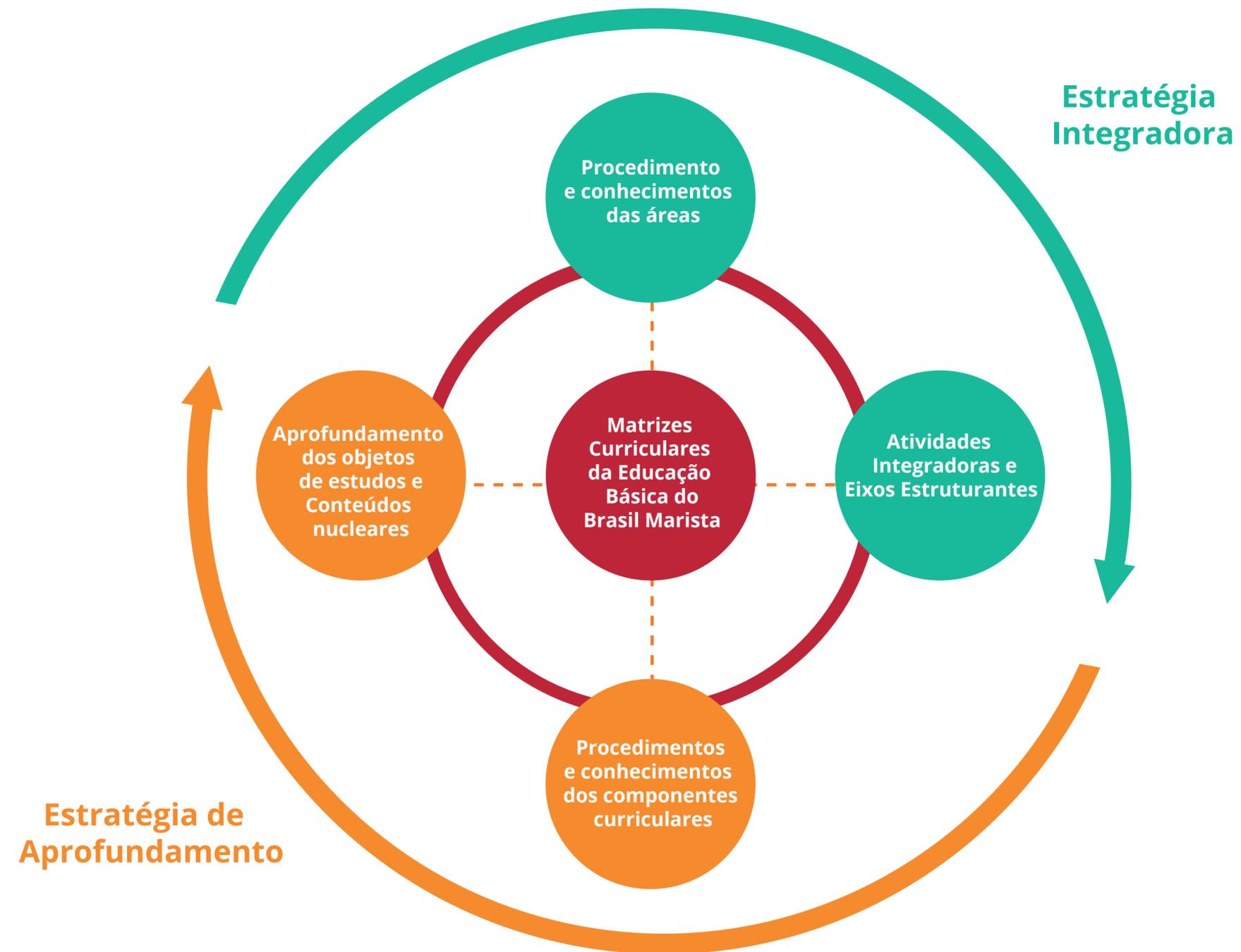


Figura 1 - Diagrama-síntese do processo de integração metodológica

A integração metodológica abrange o aprofundamento conceitual, no interior dos componentes curriculares, e as atividades integradoras que se estabelecem no diálogo entre áreas de conhecimento – componentes curriculares – objeto de estudo – conteúdos nucleares. A integração dessas estratégias, na Matriz, objetiva o desenvolvimento das competências consideradas fundamentais para a formação e o sucesso dos sujeitos no/do currículo.

A aprendizagem por competências enfatiza a necessidade da interação entre os sujeitos, contextos e saberes, na evocação e mobilização de conhecimentos e competências, aplicando-as na resolução de problemas via integração metodológica.

Nesse sentido, a integração metodológica atua no desenvolvimento de competências, mobilizando saberes e conteúdos disciplinares para a construção da visão interdisciplinar.

No projeto educativo (UMBRASIL, 2010), são enfatizadas estratégias metodológicas que aplicam os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da problematização na construção significativa de conhecimentos.

Destacam-se as seguintes:

- sequências didáticas;
- trabalho com projetos;
- projetos de intervenção social.

**A sequência didática** estabelece conexão de processos, compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, que garante a organicidade do processo de ensino e de aprendizagem e gera produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros diversificados. A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações, componentes curriculares etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas. Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem.

O **trabalho com projetos** tem a **pesquisa** como princípio científico e pedagógico, e a **interdisciplinaridade** e a **contextualização**, como princípio metodológico. O projeto pode derivar de um eixo estruturante da área de conhecimento ou de objeto de estudo dos componentes curriculares. As atividades são organizadas, com intuito de ressituar as concepções e as práticas educativas na escola, buscando compreender e construir respostas possíveis diante das diversas faces do conhecimento e das mudanças sociais.

**Projetos de intervenção social** compreendem trabalhos desenvolvidos ao longo do processo curricular, que articulam os *espaçotempos*

da aula com as questões políticas, sociais e ambientais, aproximando-se do sonho de Champanat. Inserem-se no currículo de todos os segmentos das Unidades educativas e aderem ao movimento da comunidade humana na busca por alternativas para superar a exclusão, a má distribuição de renda, a desvalorização da vida, a degradação do ambiente e as violências. Dessa forma, o fundamento da ação pedagógica fortalece, na comunidade educativa, o protagonismo cidadão, a mobilização e formação dos atores locais e de lideranças comunitárias capazes de conduzir as questões sociais e incentivar a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas. Os projetos de intervenção devem ser planejados de modo a formar o coração solidário e a consciência crítica, a construir conhecimentos articulados às questões políticas, sociais e ambientais, e a desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social (UMBRASIL, 2010, p. 84-85).

Esse conjunto de procedimentos listados são possibilidades; cabe aos educadores e estudantes a opção por aquelas estratégias que melhor potencializem os processos de aprendizagem individual e coletiva, na configuração das competências. Dessa forma, cabe ressaltar que as metodologias de ensino e de aprendizagem orientarão e regularão as funções do professor e do aluno para a construção de competências diversas, num processo didático-reflexivo, caracte-

rizado pela problematização, pesquisa, atenção aos diferentes estilos de ensinar e de aprender. Essa dinâmica se efetiva na mobilização e construção de processos de pensamento de níveis mais básicos, tais como reconhecer, interpretar, até níveis mais complexos que abrangem aplicação, análise, síntese e avaliação.

## 2.5 Avaliação e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O planejamento inclui e define a avaliação, ao mesmo tempo que os processos avaliativos subsidiam o planejamento. Embora evidente, essas duas ações nem sempre estão associadas no contexto escolar. As pautas da avaliação são definidas, portanto, a partir das intencionalidades assumidas nas Matrizes Curriculares, nos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, nos componentes curriculares, nos objetos de estudo e nos conteúdos nucleares. Logo, as estratégias de avaliação se pautam no diálogo com as estratégias de ensino e de aprendizagem, coerentemente com as competências que se almejam potencializar. Assim, a avaliação da capacidade deve ser realizada em situações de comunicação; a capacidade de argumentar, em situações de argumentação; a capacidade de resolução de problemas, em situações de resolução de problemas; a capacidade de convivência e participação, em situações de convívio social.

Aprende a comunicar quem se comunica; a argumentar, quem argumenta; a resolver problemas reais, quem os resolve; e a participar de um convívio social, quem tem essa oportunidade. “Disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor” (BRASIL, 2013, p. 17).

No processo de desenvolvimento e avaliação das matrizes curriculares, almeja-se como referência a avaliação emancipatória que “vincula-se à práxis, ao planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social” (EYNG, 2015, p. 140).

A avaliação, nessa perspectiva, baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo disciplinar e interdisciplinar.

“Ao construir dispositivos de avaliação das aprendizagens, geralmente faz-se necessário prever uma avaliação em dois níveis, a saber: uma apreciação da **operacionalização de uma**

**competência numa situação complexa** (de produção, de resolução de problemas, de pesquisa etc.) e uma apreciação da **mestria de determinados saberes e de saber-fazer disciplinares que estão no centro da competência**. Uma avaliação referindo-se ao mesmo tempo a uma competência complexa e a objetos de saber mais específicos se justifica numa perspectiva formativa que visa diagnosticar a origem das dificuldades encontradas pelo educando, a fim de propor aprofundamentos adaptados” (ALLAL, 2011, p. 73).

A avaliação é prática pedagógica e de gestão que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem. Abrange, portanto, as estratégias diversas de auto e heteroavaliação de educadores e de estudantes. Autoavaliação implica reflexões que o sujeito faz sobre seu próprio aprendizado e desempenho, sendo fundamental que sejam orientadas por roteiros e critérios bem definidos. A heteroavaliação, por sua vez, implica a apreciação do sujeito sobre o aprendizado e o desempenho de outro. Essa é a modalidade mais frequente no espaço escolar; a avaliação que o educador faz sobre o educando é um exemplo de heteroavaliação.

As atividades de avaliação coerentes com a proposta educativa emancipatória contemplam a **heteroavaliação** realizada pelos professores, mas sobretudo a **autoavaliação**, que leva à “maior autonomia e compromisso dos estudantes, a um diálogo mais profícuo entre os sujeitos da aprendizagem, à construção do conhecimento de forma mais criativa e menos mecânica”, incluindo na “prática cotidiana, por exemplo, a auto-avaliação do ensino (feita pelo professor) e a auto-avaliação da aprendizagem (feita pelo aluno)” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

“Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendiz e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade? A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

“Os processos de **auto-avaliação** podem e devem ser individuais e de grupo. Não devem ficar restritos apenas aos aspectos mais relativos a atitudes e valores. Os estudantes, em todos os níveis de ensino, devem refletir sobre seus avanços não só relativos à sua so-

cialização, bem como sobre aqueles relativos às suas aprendizagens específicas” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

Nessa direção, a ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado, e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade. A dinâmica de avaliação contínua integra três ações integradas: **recolher** informações, **elaborar** juízos e **tomar** decisões de melhoria. Nesse sentido, a avaliação só se efetiva na tomada de decisões no cotidiano, tanto no planejamento e gestão no âmbito da aprendizagem/da aula quanto no planejamento e gestão no âmbito da escola. Requer diagnósticos permanentemente atualizados e pautados na análise de dados representativos do conjunto que a subsidiem adequadamente.

Assim, o processo de avaliação contempla as modalidades **diagnóstica** (que busca recolher informações que melhor permitam situar os objetos, os sujeitos e os contextos de aprendizagens); **formativa** (que direciona o olhar atento para o desenvolvimento do sujeito, na interação com o objeto e visa a tomada de decisões sobre ajustes necessários ao processo de aprendizagem) e **somativa** (que se propõe a elaborar juízos e estabelecer uma apreciação sobre as aprendizagens constituídas, com base nos critérios definidos).

Os processos avaliativos devem:

- do ponto de vista docente, servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um *feedback* individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;
- do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

Em relação aos tempos e movimentos de ensinar e de aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e coerentes, de forma a garantir a qualidade da educação. Ou seja, todas as formas, momentos, procedimentos e materiais de avaliação requerem objetivos e critérios coerentes com a proposta do currículo.

Dentre as diversas estratégias e instrumentos de avaliação com foco na aprendizagem, o

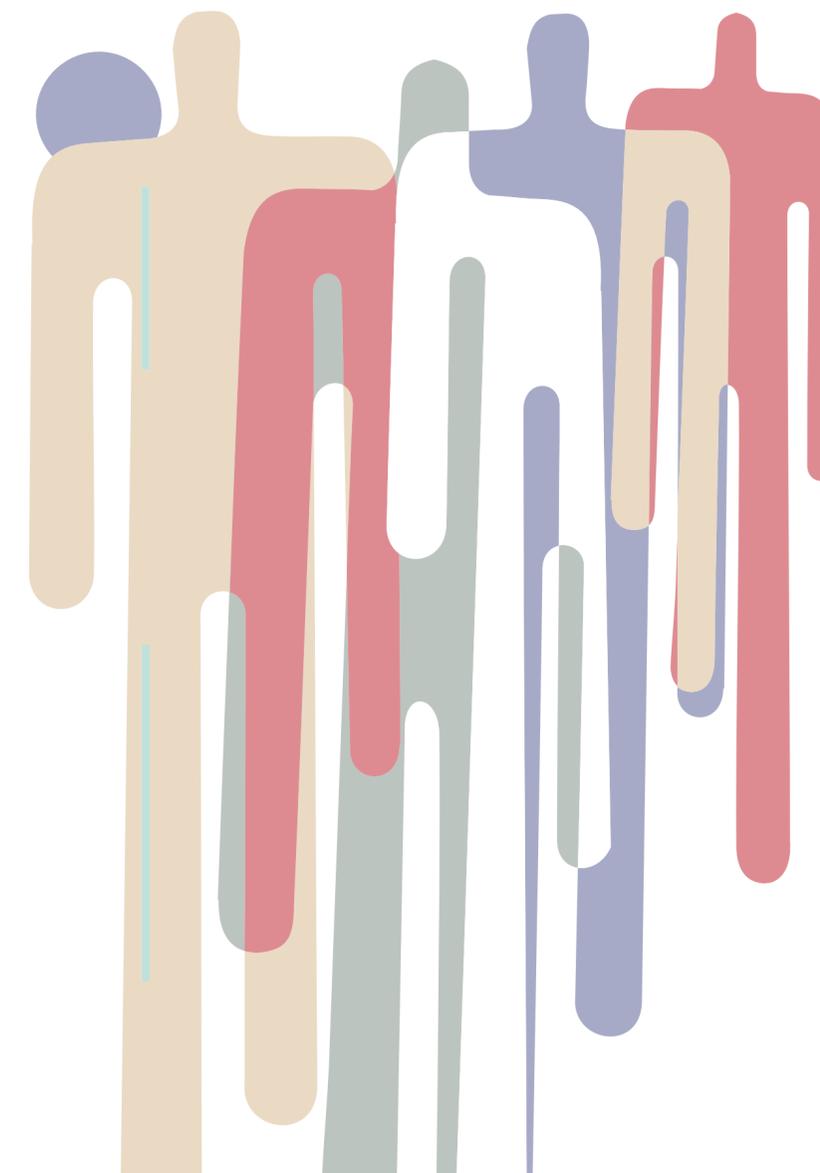
planejamento pode contemplar: a autoavaliação docente e discente, as pautas de observação, diários de bordo, portfólios, relatórios, chave de leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais etc.), exercícios etc.

Tais estratégias e instrumentos podem ser planejados e aplicados com finalidade de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, na modalidade **formativa** e/ou com finalidade de verificar os produtos e resultados, na modalidade **somativa**.

Os dados resultantes do conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos, tanto os internos (relacionados às instâncias de planejamento das Unidades educativas, projeto político-pedagógico, planos de ensino e de aprendizagem) quanto os advindos dos processos de avaliação externa (relacionados à **Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb**), devem ser sistematizados e registrados de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular.

Dessa forma, a avaliação precisa ser planejada. E, no planejamento da avaliação, a forma como os resultados serão tratados e comunicados deve estar incluída. Essa recomendação serve tanto para a avaliação da aprendizagem quanto para a avaliação do currículo e da escola. A análise dos resultados dessas três instâncias

em conjunto é imprescindível, visando à ressignificação e ao aperfeiçoamento das práticas educativas.



## 3.0 ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS MATRIZES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA: DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO

As Matrizes Curriculares estão organizadas por grandes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, constituindo-se em um referencial teórico que oferece subsídio para a operacionalização do currículo interdisciplinar e contextualizado.

A dinâmica da organização das matrizes traduz o movimento de articulação e desdobramento, integrando áreas de conhecimento – eixos estruturantes com os componentes curriculares – objetos de estudo, conteúdos nucleares.

A partir de cada **área de conhecimento**, são definidos os **eixos estruturantes** que expressam os elementos aglutinadores que integram os **componentes curriculares**, aos quais se vinculam os **objetos de estudo**, desdobrados, por sua vez, nos **conteúdos nucleares**.

### 3.1 Áreas de conhecimento

As áreas de conhecimento são formas de agrupamento, de visão globalizadora, abrangente de seleção e integração do conhecimento. Nas áreas são reunidos componentes, em função da **afinidade** entre eles, desenvolvidos numa organização e dinâmica curricular na perspectiva interdisciplinar.

As Matrizes Curriculares estão organizadas em **quatro áreas de conhecimento**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. As áreas são definidas em conformidade com a proposta de diferentes documentos ofi-

ciais, dentre os quais os PCNs, a Matriz do ENEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, recentemente, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

A área de **Linguagens** trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (BRASIL, 2015).

A **Matemática** assume um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania. Em uma sociedade cada vez mais baseada no desenvolvimento tecnológico, os conhecimentos matemáticos tornam-se imprescindíveis para as diversas ações humanas, das mais simples às mais complexas, tais como compreensão de dados em gráficos, realização de estimativas e percepção do espaço que nos cerca, dentre outras. O desenvolvimento desta área de conhecimento, a Matemática, foi e

continua sendo por meio das relações que o homem estabelece com a sociedade em que vive. O conhecimento matemático é fruto da busca, pelo ser humano, de respostas a problemas que a sociedade lhe apresenta em suas práticas sociais. A Matemática não é, e não pode ser vista pela escola, como um aglomerado de conceitos antigos e definitivos a serem transmitidos ao/à estudante. Ao contrário, no processo escolar, é sempre fundamental que ele/a seja provocado/a a construir e a atribuir significado aos conhecimentos matemáticos (BRASIL, 2015).

A área de conhecimento **Ciências da Natureza**, no Ensino Fundamental, é representada por um único componente de mesmo nome, enquanto que, no Ensino Médio, o ensino é distribuído entre os componentes curriculares Biologia, Física e Química. O ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias (BRASIL, 2015).

As **Ciências Humanas** compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza. Essa área reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo, em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência. A identificação e a caracterização das Ciências Humanas ocorrem a partir da compreensão das especificidades dos pensamentos filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos (BRASIL, 2015).

As áreas articulam os componentes curriculares, estabelecendo conexões no interior de cada uma delas. Entretanto, a perspectiva interdisciplinar promove ainda conexões entre as áreas. São produzidas, portanto, articulações *intra* e *inter* áreas de conhecimento.

**Articulação *intra* área** – Aparentemente, seria bem mais fácil estabelecer uma articulação entre as disciplinas de uma mesma área do que entre as de áreas diferentes, pois há elementos de identidade e proximidade no interior de cada uma delas. Há conceitos estruturadores comuns decorrentes disso, como as diferentes noções de cultura nas Ciências Humanas. Há, ainda, procedimentos comuns, como as técnicas de entrevistas e levantamento de dados e informações de algumas das Ciências Humanas, e há aspectos metodológicos comuns, como as atividades de análise e interpretação geral de fenômenos sociais (BRASIL, 2013, p. 17).

**Articulação *inter* áreas** – A articulação *inter* áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins (BRASIL, 2013, p. 17).

A articulação do trabalho educativo na perspectiva das áreas de conhecimento requer que se compreendam os pontos de conexão, de convergência, para compor projetos integrados, mas também precisam ser explicitados os pontos de divergência entre áreas e os componentes que as integram.

O desdobramento das áreas nos seus componentes curriculares requer mecanismos de aglutinação que tornem a articulação fecunda, estabelecendo eixos comuns de ensino e de aprendizagem.

A articulação entre as **áreas de conhecimento** busca estabelecer uma base comum que potencializa a gestão curricular, por meio de uma visão ampla do processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências para a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

### 3.1.1. Eixos estruturantes das áreas de conhecimento

A definição dos eixos estruturantes favorece a organização do currículo de forma mais integrada. O termo *eixo* remete-nos à direção ou linha que atravessa uma área de conhecimento, integrando-a. Os eixos estruturantes atuam como pontos de conexão, estabelecendo as pontes e o trânsito entre componentes curriculares, e entre os conteúdos, no caso da área de Matemática.

Os **eixos estruturantes** representam a articulação educativa aos conceitos centrais das áreas de conhecimentos (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias). Importante considerar aqui que esta última área é

formada apenas pelo componente curricular de Matemática e que, portanto, o eixo estruturante dela representa a conexão, não de componentes da área de conhecimento, como nos demais, mas de pontos agregadores de diferentes conteúdos e também aos componentes curriculares das demais áreas.

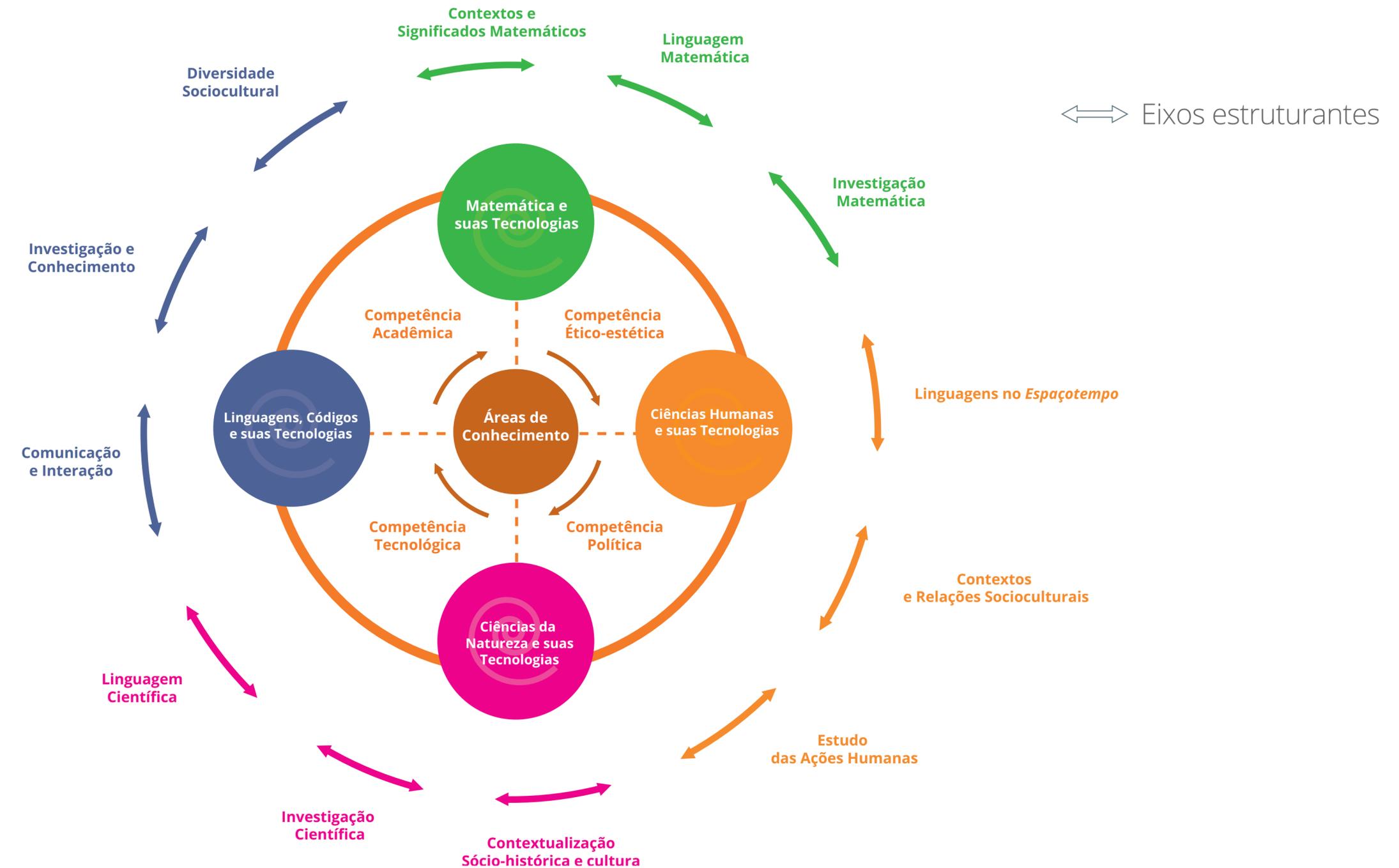
Portanto, nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os eixos estruturantes são os elementos constituintes da identidade da área de conhecimento, organizados pelos saberes, pelas habilidades e pelas competências mais significativas, que integram os componentes curriculares das áreas, visando ao desenvolvimento curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

Os conceitos estruturadores de uma área estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõem, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais a serem utilizadas/reutilizadas, de forma global, nos processos de análise envolvendo os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas (BRASIL, 2002b, p. 25).

## 3.1.2. Diagrama-síntese das áreas de conhecimento

Os **eixos estruturantes** advêm dos conceitos principais das áreas, atuando, portanto, como mecanismos integrativos oferecidos pelos fundamentos epistemológicos e históricos que embasam a diversidade e a singularidade de cada componente curricular. Nesse sentido, os **eixos estruturantes** são formas de organização curricular, cujo propósito se pauta nos critérios que orientam e definem as competências em desenvolvimento, via currículo, na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

A **contextualização** torna-se um dos alicerces do trabalho para que seja efetivamente interdisciplinar, pois atribui significado aos **eixos estruturantes**, os problematizam frente aos contextos sociais, culturais e políticos e organizam a dinâmica das aprendizagens a serem construídas “pelos estudantes, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos” (BRASIL, 2013, p. 22).



### 3.2 Componentes curriculares

Os componentes curriculares são os elementos constitutivos das áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que as desdobram. A área permite a visão integradora, que conduz às representações gerais e permite vislumbrar-se a necessidade de representações de aprofundamento. Nos componentes curriculares, torna-se possível o aprofundamento conceitual, operando com os objetos, linguagens, tecnologias, metodologias específicas de cada componente curricular. Entretanto, é imperativo pensarmos sempre o componente curricular em relação a outros e com outros em constante diálogo.

Nas matrizes curriculares do Brasil Marista, adotamos a expressão *componentes curriculares* em substituição ao termo *disciplina*. Essa mudança, que não é meramente formal, sinaliza a necessidade de romper as fronteiras que segmentam e aprisionam o ensino e as aprendizagens. A intencionalidade é dar maior vigor às aprendizagens interdisciplinares, em diálogo com os diversos fluxos de significados nos diferentes contextos.

Os **componentes curriculares** “constituem-se em uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo

como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados” (UMBRASIL, 2010, p. 90).

Portanto, das áreas de conhecimento e seus eixos estruturantes, emanam os **componentes curriculares**, seus objetos de estudo e conteúdos nucleares.

#### 3.2.1 Objetos de estudo

Os **objetos de estudo** são desdobramentos que detalham e, ao mesmo tempo, delimitam o campo de estudo dos componentes curriculares. *Objeto* supõe delimitação de elementos que sejam específicos de cada componente curricular, resultantes de construções humanas situadas e condicionadas histórica e socialmente.

Os objetos de estudo se constituem, portanto, como instrumentos no processo de análise-síntese na delimitação do estudo. Nesse caso, trata-se de objetos já sistematizados pelas ciências e pela tradição escolar, e que serão acessados, mobilizados e/ou apropriados pelos professores e pelos estudantes no percurso educativo.

Em síntese, na opção adotada nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os objetos de estudo se inscrevem nos componentes curriculares, representando, portanto, um recorte epistemológico da ciência ou campo de conhecimento dos quais fazem parte.

#### 3.2.2 Conteúdos nucleares

Os conteúdos produzem e são produzidos no desdobramento do objeto de estudo. Na perspectiva contemporânea, a definição dos **conteúdos** adquire importância estratégica, pois não há possibilidade de esgotá-los ou abrangê-los na totalidade. Nesse cenário, as aprendizagens para o desenvolvimento das competências permitem o estabelecimento dos conteúdos fundamentais a serem priorizados. Assim, as competências consideradas essenciais para as aprendizagens dos estudantes orientam a definição, seleção e delimitação dos conteúdos, “[...], já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências [...]” (COSTA, 2005, p. 54).

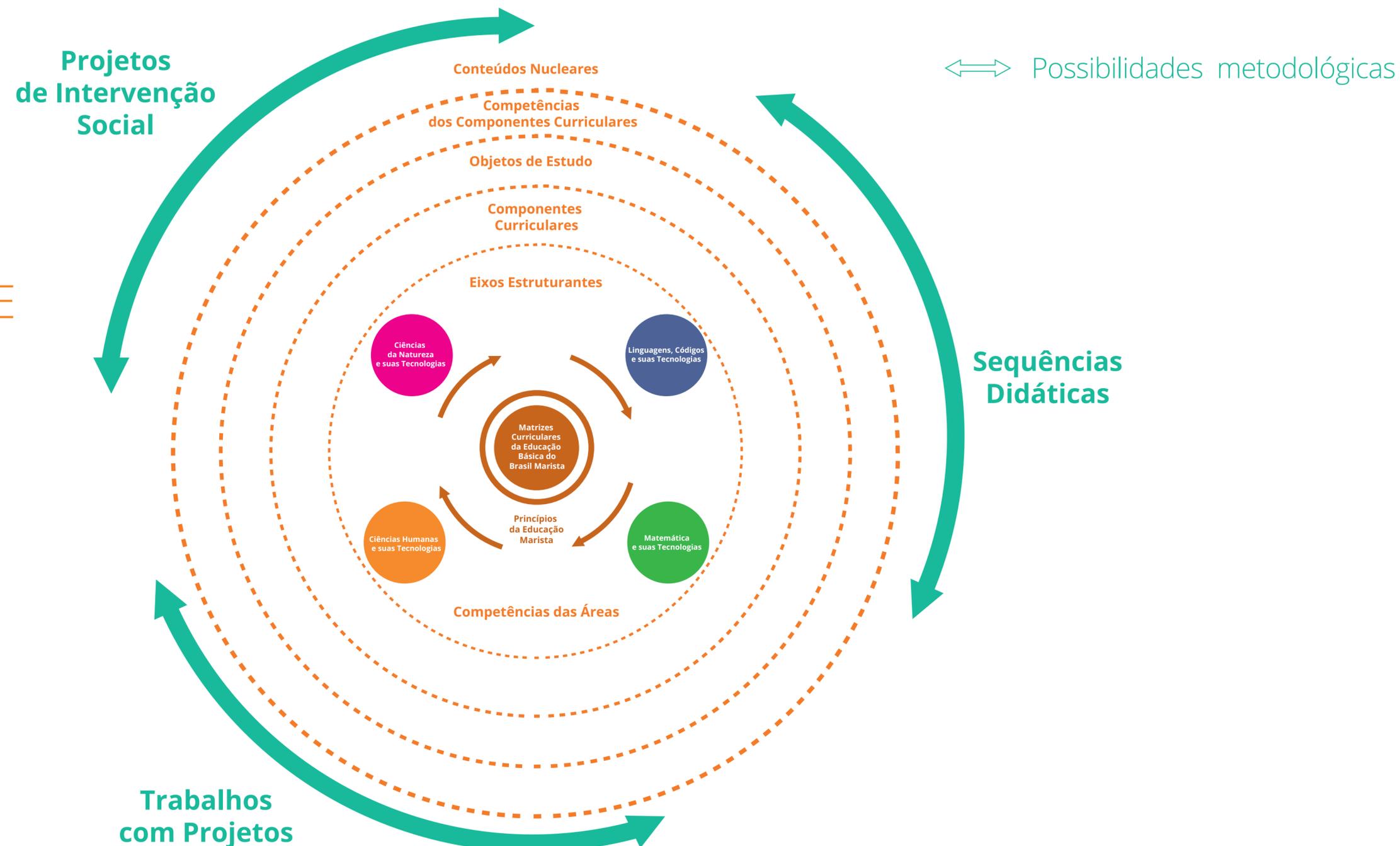
Os conteúdos nucleares são, assim, a organização de um dado conjunto de conceitos, delimitados cultural, social e historicamente. No caso das Matrizes do Brasil Marista, são sistematizados a partir dos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, das competências e dos objetos de estudo de cada componente curricular.

“Os conceitos são formados ao longo da história. A cultura e a história, mais que meros contextualizadores, são elementos constituídos dos conceitos, componentes de sua própria essência. Por isso, não se pode falar em conceitos absolutamente estáticos. Isso não significa que os conceitos sejam fluidos a ponto de os delimitarmos da maneira que nos convém em determinadas situações; significa apenas que é necessário refletir sobre a gênese e história dos mesmos” (MEC, 2003, p. 33).

Portanto, os conteúdos nucleares são agregadores e sustentam o desdobramento dos conteúdos curriculares. Constituem “a face dos conhecimentos que irão ser construídos/reconstruídos pelos estudantes, concomitantemente ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos por parte dos mesmos” (BRASIL, 2013, p. 37).

Nesse sentido, os conteúdos nucleares não devem ser entendidos apenas no conjunto de suas propriedades, mas na relação com os outros conteúdos, potencializando o sentido e significado do processo de construção do conhecimento, por meio do desenvolvimento de competências, visando, principalmente, a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

## 4.0 DIAGRAMA-SÍNTESE DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA



## REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Avaliação das aprendizagens. In: ZANTEN, A. Van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, M. P. C. *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.

CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Conclusões do XXI Capítulo Geral: corações novos para um mundo novo*. Roma, 2009. (Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista, 2010).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN+) Ensino Médio — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN+) Ensino Médio — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 maio 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DI-CEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13448&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid)>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2015.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 52-63, 2005.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

EYNG, A. M. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003.

EYNG, A. M. A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. *Revista da Rede*

*de Avaliação Institucional da Educação Superior: RAIES*, v. 9, n. 3, 2004.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 79-110. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

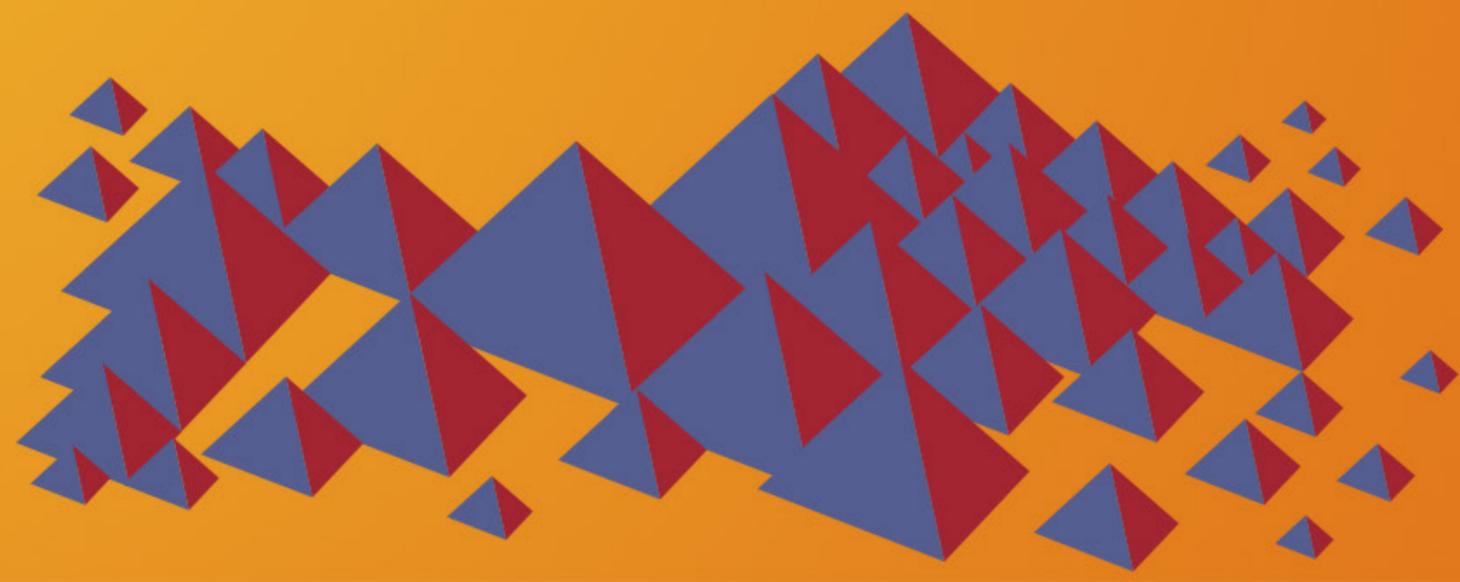
UNIÃO MARISTA DO BRASIL — UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: União Marista do Brasil, 2010.

# Área de Conhecimento

Ciências Humanas e  
suas Tecnologias



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL



## 1.0 CONCEPÇÕES GERAIS

A área do conhecimento Ciências Humanas, que até o século XVIII era conhecida como Humanidades (resguardando as diferenças entre elas), possui uma relevante diferença perante as demais áreas do conhecimento, uma vez que nela – e essa é talvez sua característica mais marcante – o sujeito e o objeto do conhecimento coincidem.

Se em todas as ciências o homem é o sujeito do conhecimento, que se dedica à apreensão da realidade em seus vários objetos, nas Ciências Humanas o ser humano, além de ser o sujeito do conhecimento, é também o objeto do conhecimento. Tal característica traz desafios epistemológicos muito específicos às Ciências Humanas, dando destaque à questão da objetividade *versus* subjetividade, ou da parcialidade *versus* imparcialidade nos estudos de tais ciências.

Diante de tal desafio e da impossibilidade de excluir por completo a subjetividade e/ou parcialidade dessas ciências, há de se considerar o empenho em reduzir tal parcialidade, de modo a estabelecer critérios objetivos de compreensão da mesma que, ao final de tudo, é o próprio homem, sempre inserido em um mundo concreto e histórico, em uma realidade *espaçotempo* específica.

Assim, em um processo dialético entre mundo e homem, as Ciências Humanas caracterizam-se pela tentativa de compreender não só o homem que é construtor do

mundo, mas também compreender o mundo que é construtor do homem.

Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo já está constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo, somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta análise ainda é abstrata, pois existimos sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Portanto, nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca sou consciência nua. Em particular, mesmo nossas iniciativas, mesmo as situações que escolhemos uma vez assumidas, nos conduzem como que por benevolência. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 608.)

Se o ser humano, portanto, é o sujeito e, ao mesmo tempo, o objeto das Ciências Humanas, é importante frisar que, primeiro, não há possibilidade de rompimento destes papéis nesta área do conhecimento e isso, sem dúvida, traz questões epistemológicas que devem ser enfrentadas; segundo, que tais desafios e questões que se impõem pela relação problemática entre estes papéis, constituem um dos principais temas de estudo das Ciências Humanas.

Além disso, há de se compreender que o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível estão em eterna relação, sendo a ação de um, construto do outro. Em outras palavras,

ambos devem ser compreendidos em sua complementaridade. Dessa forma, as Ciências Humanas dedicam-se à análise do ser humano entendido como objeto e sujeito, e das ações humanas, problematizando as várias formas de compreendê-los nas diversas realidades espaciais, temporais, sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, ambientais e tecnológicas.

As Ciências Humanas têm ainda como objetivo a análise crítica e contextualizada dos processos de alterações histórico-sociais e suas consequências para a vida do indivíduo e da sociedade. É fundamental destacar que, consonante ao carisma Marista, o entendimento deve estar acompanhado do comprometimento, de modo que o conhecimento promovido pelas Ciências Humanas deva mostrar-se concreto na formação de homens e mulheres agentes da realidade. Assim, em última instância, o estudo dos componentes curriculares que compõem a área das Ciências Humanas deve ter, como sentido existencial, a formação de cidadãos críticos e conscientes, agentes transformadores da realidade nos contextos locais e globais.

É, por fim, objetivo da área assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito/educando levando-o a refletir sobre quem é e quem poderá vir a ser, entendendo os fatos diante de determinado fenômeno e reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo neste processo.

## 2.0 EIXOS ESTRUTURANTES

Considerando o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) e as especificidades das Ciências Humanas, entende-se que são três os eixos estruturantes desta área do conhecimento:

- Linguagens no *espaçotempo*.
- Contextos e relações socioculturais.
- Estudo das ações humanas.

A seguir cada um desses eixos é apresentado de maneira sintetizada, destacando o potencial deles no desenvolvimento e na organização dos conhecimentos das Ciências Humanas no mundo atual.

### 2.1 Linguagens no *espaçotempo*

A linguagem apresenta-se como essencial às Ciências Humanas por duas razões: primeiro o fato de o conhecimento acerca do mundo ser traduzido por meio dela e, depois, porque a linguagem, em si, constitui uma tecnologia. Ou seja, as Ciências Humanas encontram na linguagem (seja ela escrita, oral, não verbal, etc.) sua forma de expressão do conhecimento do mundo e do homem e entendem como os homens constroem o mundo, dando significados, por meio da linguagem, aos seres e à própria existência.

Se as Ciências Humanas se ocupam dos modos como os homens constroem o mundo e a si, essas construções são as linguagens a serem compreendidas. Dessa forma, as tecno-

logias, nas Ciências Humanas, são linguagens importantes para a articulação das interfaces que promovem os espaços de **intencionalidades** expressos pelas diversas manifestações político-ideológicas, permitindo compreensões das diferentes realidades, ao mesmo tempo em que sugerem perspectivas de ações como características de uma época.

Faz-se essencial destacar que as representações humanas, dentro de *espaçotempos* variados, são traduzidas e constituem-se em linguagem, única forma de comunicação entre os homens, garantindo a herança cultural e a construção de novas formas de ser e estar no mundo.

Também por meio da linguagem o estudante traduz o conhecimento, organizando suas ideias e evoluindo em seu processo de apreensão e desenvolvimento de sua criticidade, expressa na interação com os demais estudantes e com a própria sociedade: escola, família, igreja e demais grupos humanos.

### 2.2 Contextos e relações socioculturais

Se a linguagem é a forma de expressão do homem, é fundamental destacar que as linguagens traduzem os contextos socioculturais em que os grupos humanos estão inseridos e que foram construídos ao longo

de sua existência. Assim, esses contextos e/ou relações socioculturais constituem a base paradigmática na qual as culturas e suas especificidades éticas, políticas, econômicas, ideológicas, religiosas e sociais se manifestam e devem ser compreendidas, criticadas e interpretadas, possibilitando a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, visto que cada componente curricular compreende tais aspectos de modo próprio e não excludente, sendo possível um trabalho global e multifacetado acerca dos conceitos variados que constituem o *status* das Ciências Humanas.

Dentre esses conceitos, as **relações de poder** ocupam papel importante no entendimento das ações humanas e suas elaborações intelectuais que são construídas dentro das múltiplas relações sociais. Tais relações são caracterizadas não necessariamente pela igualdade entre os agentes sociais nelas envolvidos, mas também pela subordinação de uns aos outros. Ao referirmo-nos aos agentes sociais como indivíduos, isso não significa que tais relações ocorram apenas entre homens particulares, mas também em grupos e coletividades. Ou seja, o indivíduo, como o grupo, pode estar submetido a outro(s) indivíduo(s) ou grupo(s) em situações



envolvendo conflitos de interesses e formas de persuasão variadas.

Faz-se importante salientar que a **sociação** constitui outro conceito importante nesse processo, uma vez que as construções e relações socioculturais são recebidas pelo sujeito por meio do processo de socialização, de modo que todos os sujeitos são resultados das interfaces que estabelecem com seu contexto histórico. Assim, as identidades são construídas, tanto do homem particular, quanto do grupo social, por meio de tais representações e do processo de aceitação ou de contestação, situando o sujeito e o grupo dentro de um contexto sociocultural determinado. Nesse processo dialético entre o novo e o tradicional que é, então, construída a síntese da realidade, responsável pelo sentimento de pertencimento do sujeito ao grupo ao qual está inserido.

Na dinâmica que deslinda as relações sociais, o **trabalho**, compreendido como modo de garantia de sobrevivência e, ao mesmo tempo, como maneira de apropriação e transformação do mundo, ocupa papel central. O homem constrói o mundo e o mundo constrói o homem, e nesse processo de retroalimentação, a forma pela qual acontece a interferência na realidade é o trabalho, seja ele consciente ou não. Compreender como o trabalho se desenvolve, as relações de poder que nele se expressam, as suas várias lingua-

gens e as suas contribuições na construção da identidade do homem e dos grupos sociais também são objetivos das Ciências Humanas em seus vários componentes.

### 2.3 Estudo das ações humanas

Em linhas gerais, estudo das Ciências Humanas enfoca as ações do ser humano dentro das relações sociais efetivadas nos vários grupos, segmentos e classes sociais e, em última instância, todo e qualquer convívio social que, necessariamente, envolva seres humanos. Não podemos esquecer que esses indivíduos diferentes, bem como suas construções intelectuais no processo de formação do conhecimento de si e do mundo, formam os modos das Ciências Humanas compreenderem a realidade.

Intrínseco às relações e às ações sociais, deve-se ter em vista o conceito de **cultura**, que precisa ser compreendido de duas formas: no sentido antropológico, referindo-se a tudo o que o homem produz a partir de sua racionalidade, ou seja, o que é artificial, o que fora construído pelo raciocínio e capacidade de adaptação do homem (sob esse aspecto, o homem é o único ser vivo que produz cultura); e no sentido geral, referindo-se ao modo como cada povo, nação, sociedade e grupo humano compreende o mundo e lhe

confere significado. Em ambos os casos, as Ciências Humanas, em cada um dos componentes curriculares, respeitando cada um de suas especificidades, compreende o homem e a sociedade, as ações humanas e as ideias, dentro de um contexto cultural específico, marcado por relações de poder, linguagem, economia, hábitos, patrimônio cultural material e imaterial dentre outros significados e significantes, que dão a razão de ser do homem e garantem uma interpretação do mundo que constitui o saber dos componentes curriculares.

Por fim, temos a **ética**, compreendida como reflexão acerca dos valores morais que pautam as ações, coroa o estudo das ações humanas e leva à reflexão crítica sobre os fundamentos das ações, de modo a compreender as bases que as orientam. Se as ações humanas podem ser julgadas como certas ou erradas, verdadeiras ou falsas, justas ou injustas, tal possibilidade faz-se a partir de uma reflexão sobre o que são e como se definem esses conceitos.



### Competências Acadêmicas

- Compreender as variadas representações presentes nas ações humanas, nas sociedades e nas relações socioculturais, que se manifestam nos conceitos de representações e linguagens no *espaçotempo*, contextos e relações socioculturais e estudo das ações humanas.

### Competências Ético-estéticas

- Aprender e construir valores e atitudes, fomentados e inspirados no carisma Marista, que orientem ao cuidado com o outro, com o mundo e com a natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade da pessoa humana sejam as bandeiras que orientem as ações individuais, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.
- Compreender criticamente, de maneira autônoma, os vários momentos históricos, de modo a perceber que os contextos históricos são construções humanas voluntárias e intencionais, e que podem ser transformados de acordo com o interesse dos seres humanos.

### Competências Políticas

- Compreender e mobilizar conhecimentos, valores, interesses e habilidades, no sentido de intervir efetivamente e criticamente na realidade, seja de forma macro (cidade, Estado, mundo) ou micro (família, sala de aula, escola, bairro), sendo agente de transformação e modificação dessa realidade, tendo em vista a melhoria da vida, sua e dos demais, construindo sua identidade de sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos* concretos.

### Competências Tecnológicas

- Utilizar as diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade e das ações humanas dentro das várias realidades, de modo que as inúmeras tecnologias, das mais simples, como a linguagem oral, escrita, do corpo, dentre outras, às mais sofisticadas, como as virtuais e intangíveis, sejam utilizadas como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

A concepção de aprendizagem está além da simples e pura apreensão de conceitos e conhecimentos, mas perpassa, inexoravelmente, pela significação dos mesmos. O estudante deve ser capaz de analisar, criticar, complementar, discutir e relacionar conceitos com outros conhecimentos e áreas.

Se os componentes curriculares presentes nas Ciências Humanas dedicam-se ao estudo da ação dos indivíduos e das sociedades, compostas por sujeitos diferentes e em construção, a aprendizagem nessa área nunca será estanque e definitiva, uma vez que as próprias tecnologias nas quais se traduzem tal aprendizado são dinâmicas, como é dinâmica a própria realidade.

No processo de aprendizagem nas Ciências Humanas, deseja-se que sejam desenvolvidas competências e habilidades que incluem a compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade do indivíduo e da coletividade. A esses elementos acrescentam-se a compreensão da sociedade, de sua origem e os processos de transformação, incluindo os múltiplos fatores que nela intervêm.

Também deve ser ressaltado o entendimento do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres

da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

O estudante deve desenvolver a competência de traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, de análise, de problematização e de protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Deve-se compreender ainda os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, dentre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.

Nesse sentido, é importante que o estudante entenda também o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre a vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

### 4.1 Metodologias de ensino e de aprendizagem

A busca da excelência na compreensão dos conteúdos próprios das Ciências Humanas requer que a aprendizagem vá além da apreensão e repetição de conceitos e conhecimentos, garantindo a significação e construção de sentidos acerca de tais conteúdos.

Deve-se ter em mente a utilização de instrumentos pedagógicos e didáticos adequados que estimulem o estudo e que promovam os espaços de crítica, análise, discussão e apropriação do conhecimento.

Ressaltamos que no processo de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Humanas o professor deve assumir o papel de colaborador, de facilitador e de referência de conhecimento, rompendo com a ideia de que ele é o portador do saber e os estudantes depositários de informações. Isso é necessário para que se garanta uma via de mão dupla no processo educativo e, assim, professor e estudante sejam protagonistas.

Sendo assim, a fim de promover o conhecimento efetivo e libertador, isto é, constituído a partir da crítica e da autonomia intelectual, promotor da ação consciente do sujeito cognoscente, pode-se utilizar, dentre outros, os seguintes recursos metodológicos:

- Aula expositiva dialogada, não se limitando à mera transmissão do conhecimento.
- Grupos de trabalhos, debates, seminários e discussões direcionadas.
- Dramatizações, projeções, apresentação de trabalhos, júris simulados e dinâmicas de grupo.
- Sequências didáticas e projetos interdisciplinares.

- Fontes e materiais diversos no processo de ensino e de aprendizagem, como materiais alternativos, ícones, desenhos, mapas, fontes primárias, etc.
- Atividades que priorizem a interpretação, discussão, apreensão e conhecimento do conteúdo a partir de fontes primárias, dando ao estudante a oportunidade de ter o contato direto com o pensador, artista, autor, etc.

Nesta mesma direção, o professor pode promover ações para fomentar a construção crítica do saber por meios de visões diferentes sobre um mesmo assunto ou tema, mostrando as várias faces dos grupos sociais, econômicos e políticos dentro de uma mesma sociedade e realidade, mas com construções e interpretações/interesses diferentes.

Do mesmo modo, é importante cuidar para que aconteça o fomento de reflexões multidisciplinares e interdisciplinares entre os vários componentes curriculares das Ciências Humanas e em diálogo com as demais áreas do conhecimento, a partir dos conceitos fundantes, de modo que os mesmos sejam analisados e compreendidos dentro de contextos de aprendizagem distintos.

Essas ações ajudam na compreensão de contextos históricos e suas respectivas

construções espaciais e temporais, a partir das ideias que as possibilitaram e vice-versa.

Como exemplo, podemos pensar um trabalho integrado dos diferentes componentes da área a partir do conceito de relações de poder. Para isso, o componente curricular História iniciaria com os estudantes a análise dos processos históricos de constituição de uma determinada sociedade, dando enfoque às relações nela estabelecidas de opressão, submissão e resistência. A Geografia abordaria o processo de ocupação espacial, além de se dedicar ao estudo dos impactos da Geopolítica na vida dos indivíduos desta sociedade e em suas relações com outros grupos humanos. Caberia à Sociologia, por sua vez, o estudo dos fatos sociais a partir do entendimento da cultura da sociedade abordada e dos processos de dominação, alienação, massificação e resistência nela existentes, fundamentais para o entendimento dos mecanismos de coesão social no interior de um grupo humano.

O ensino religioso desenvolveria um estudo em sintonia com a perspectiva sociológica, compreendendo as manifestações de religiosidade, religião e espiritualidade na sociedade estudada, além de relacionar os fenômenos religiosos aos fatos sociais.

Por fim, a Filosofia se dedicaria à compreensão dos valores morais que permeiam as ações humanas e dão significado a elas.

#### 4.2 Avaliação da aprendizagem

Entendida como momento profícuo de verificação do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação não deve ser compreendida como forma de punição ou disciplinamento do estudante, mas sim como mecanismo que permite, tanto ao estudante como ao professor, a reflexão sobre o processo de aprendizagem como um todo.

A avaliação deve atuar no sentido de reorientar o processo ensino e de aprendizagem de cada componente das Ciências Humanas, as formas e os atos pedagógicos em si, permitindo os ajustes e os aperfeiçoamentos necessários, tanto do docente quanto do discente, de modo a aperfeiçoar o referido processo.

Por isso, na construção dos instrumentos avaliativos e de seus critérios, todos os envolvidos devem ter participação ativa, garantindo que a própria construção e discussão dos instrumentos tornem-se momentos de aprendizagem.

Nesse sentido, as avaliações deverão se basear, prioritariamente, na análise de situações-problema, nas quais o estudante será capaz de formular respostas por meio da aplicação dos conceitos e habilidades adquiridos e construídos a partir dos conhecimentos trabalhados em cada um dos componentes curriculares.



É necessário, no processo de elaboração e definição do instrumento avaliador, esclarecer os objetivos a serem alcançados com a avaliação, para que o momento avaliativo garanta a apropriação de dados que serão utilizados para a reflexão e adaptação, se necessário, de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, cada forma de avaliação ou cada questão/situação-problema, deve ser criteriosamente planejada, obedecendo, inclusive, aos graus diferentes de aprendizagem e maturidade dos estudantes.

As avaliações devem contemplar diferentes habilidades e competências. Deve-se evitar, também, avaliações apenas com perguntas diretas, que exigem somente a evocação, o reconhecimento ou a interpretação linear. Além das questões básicas, as avaliações devem apresentar questões operacionais e globais, explorando, assim, as múltiplas habilidades e competências dos estudantes.

Dentre os instrumentos sugeridos para as Ciências Humanas, destacamos: provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, textos escritos, textos visuais, textos digitais, etc.), exercícios, relatórios, autoavaliações, seminários, debates orientados, júri simulados, dentre outros.

Outro instrumento de grande eficácia nas Ciências Humanas são as avaliações diagnósticas. Como os componentes curriculares trabalham de forma gradativa o aprofundamento

dos conceitos ao longo do percurso educacional e escolar dos estudantes nas várias séries, tornando-se essencial identificar os conhecimentos outrora adquiridos e internalizados.

Para tal identificação, as avaliações diagnósticas servem como instrumento extraordinário, por exemplo, no início do ano letivo ou em outras situações em que seja necessária a aplicação de conhecimentos já trabalhados anteriormente e que devam ser revisados ou revisitados na sala de aula.

Tal avaliação não se reduz apenas ao modelo de provas ou testes formais, mas inclui outros instrumentos, como seminários, debates orientados, dentre outros. Esses instrumentos de avaliação podem ser concebidos, inclusive, de forma multidisciplinar, possibilitando aos estudantes, nos vários campos das Ciências Humanas, demonstrar sua apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, seria adequado que a multidisciplinaridade fosse trabalhada a partir de temas comuns aos vários componentes curriculares das Ciências Humanas, vistos a partir de pontos de vistas distintos, fomentando a discussão entre as perspectivas de cada um dos componentes curriculares, levando o estudante a uma apropriação multifacetada do conhecimento, inclusive aplicado em diferentes contextos.

## 5.0 COMPOSIÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

### 5.1 Ensino Religioso

O Ensino Religioso tem como objeto de estudo o **fenômeno religioso e a religiosidade**, trazendo à tona a ideia de que a religião e as várias formas de compreensão do fenômeno religioso são construções culturais e históricas que fazem parte do ser e estar do homem no mundo.

O homem, em sua abertura ao transcendente, relaciona-se consigo, com os outros e com o mundo de forma múltipla, o que se traduz nas várias manifestações religiosas ao longo da História, concretizadas nos ritos, mitos, objetos, experiências, sagrados, crenças, hábitos, etc. Dessa maneira, esse componente curricular permite que o estudante construa e desenvolva habilidades e competências que resultarão na autonomia crítica diante das diversas religiões e fenômenos religiosos dentro da História e sua importância para o deslindar dos povos, suas influências na moral e costumes, na política, etc.

O estudo das religiões e fenômenos religiosos favorecerá a compreensão do estudante de que, diante da diversidade cultural e religiosa, a tolerância, o respeito, a alteridade, a solidariedade, o amor ao próximo, a preocupação com aquele que sofre, dentre outros aspectos, são princípios universais e humanos que precisam ser mantidos e cultivados, principalmente dentro de uma escola

confessional e que se propõe a viver de acordo com o modo Marista de ser e educar.

### 5.2 Filosofia

A Filosofia apresenta-se como uma forma especial de conhecer o mundo. Diferente das ciências, que são caracterizadas por possuírem um objeto de estudo, a Filosofia tem como especificidade ser uma atitude, a qual chamamos **atitude filosófica**. Assim, a crítica, a investigação, o questionamento e a dúvida são o que constituem a essência própria da Filosofia. É dessa forma que se afirma ser a Filosofia um ofício, uma atividade, o amor ao saber.

Sendo o homem racional e fazendo parte de um mundo dinâmico, a Filosofia acompanha as transformações deste mundo, procurando pensá-lo criticamente em seus aspectos sociais, culturais, científicos, tecnológicos, políticos, religiosos, etc.

Dessa forma, a reflexão filosófica acerca dos conceitos como linguagem, relações humanas e socioculturais, ações humanas, cultura, relações de poder, valores e normas, construção da identidade, trabalho e direitos humanos levam à formação de uma consciência autônoma e crítica sobre o mundo e suas questões principais, que envolvem aspectos sociais, pessoais e existenciais.

A partir disso, a Matriz Curricular do Brasil Marista estabelece como objeto de estudo da Filosofia o filosofar e suas (re)significa-

ções, compreendido como um *corpus* que integra a investigação filosófica; as linguagens e sistemas filosóficos; e as concepções éticas, estéticas e políticas.

É importante salientar que a Matriz Curricular do Brasil Marista também opta por um estudo temático da Filosofia sem, contudo, desprezar o aspecto histórico, que deve ser considerado no cotidiano da sala de aula, de modo a garantir que os conceitos filosóficos sejam compreendidos dentro de um contexto delimitado, de forma que o estudante compreenda e apreenda a Filosofia como construtora do mundo, ao mesmo tempo em que é construção histórica.

### 5.3 Geografia

Tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, a Geografia procura compreender as transformações causadas pelas ações humanas sobre a natureza e suas consequências, como também as influências da natureza na formação do homem e das sociedades. Tais modificações não são neutras, mas resultado de intencionalidades e interesses, sejam eles locais ou globais, como interesses políticos, econômicos, sociais, tecnológicos e religiosos, que modificam as relações do ser humano com o meio ambiente e entre as várias sociedades.

Deve-se compreender a Geografia, humana e física, como um *corpus* único de co-

nhecimento, de modo que, em um processo dialético, se tenha uma complementaridade entre ambas, rompendo com a dicotomia entre estes dois campos da ciência geográfica. Assim, o próprio objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, transforma-se o tempo todo, uma vez que o mundo se encontra em constante mudança, o que exige desta ciência um constante esforço de adaptação e atualização. Outro ponto a ser considerado, é que tais transformações resultam também da globalização, compreendendo todas as suas manifestações sociais, históricas, econômicas, religiosas, ambientais, entre outras.

Vale ressaltar que cabe à Geografia a tentativa de compreender o sujeito inserido em seu meio ambiente, fruto de relações humanas e sociais e artífice da realidade que o cerca. Realidade esta que exige o diálogo, a sustentabilidade aliada ao desenvolvimento sustentável e a manutenção da vida, desafios que devem ser enfrentados na apreensão e construção do conhecimento geográfico por estudantes e educadores em interação nos mais diversos ambientes de aprendizagem.

Se os espaços geográficos são variados, envolvem, necessariamente, os seres humanos e suas interpretações de mundo, de modo que tal componente curricular mostra-se como lugar próprio para a reflexão interdisciplinar, haja vista seu grau de composição e conexão com os demais saberes.

#### 5.4 História

Nas Ciências Humanas, a História apresenta-se cumprindo um papel fundamental de compreensão do passado humano, entendido não como algo ultrapassado ou distante, mas como fundamento do presente. Assim, tal componente curricular deve voltar-se para a compreensão da ação do homem no tempo.

A História deve ser analisada como uma construção contínua. Os contextos históricos devem ser compreendidos como resultados de ações múltiplas e conectadas umas às outras, promovidas pelos humanos, responsáveis pelas mudanças, continuidades, conflitos e acordos, que transformam a realidade social em realidade histórica. É justamente esta realidade que deve ser compreendida, inclusive com suas ideologias, de forma a proporcionar uma interpretação temporal, sem anacronismos, que permita a compreensão da realidade em si.

A partir disso, a Matriz Curricular do Brasil Marista estabelece como objeto de estudo da História os processos e sujeitos históricos, ou seja, a função e objetivo desse componente curricular é compreender o homem e a sociedade como protagonistas da realidade. Tal componente busca também analisar como esse protagonismo se efetiva

nos processos contínuos de transformação da realidade.

Espera-se que o estudante compreenda que o que se vive no presente, os valores, a cultura, as identidades, os preconceitos, as desigualdades, as relações de poder, os interesses econômicos, os conflitos e a política são resultado de um processo longo e contínuo de transformações, marcado por continuidades e rupturas. Nesse sentido, deve-se conceber o ensino desse componente curricular a partir de diversas e variadas fontes, trazendo para o diálogo, por exemplo, a visão do opressor e do oprimido na formação dos grupos sociais ou povos, estimulando o senso crítico e o pensamento autônomo do estudante.

O papel da História para a interdisciplinaridade se materializa no estudo do contexto histórico do qual nascem todas as concepções geográficas, sociológicas, religiosas e filosóficas acerca do mundo e do homem. Sendo assim, a História tem o poder de reunir os vários componentes curriculares, uma vez que todas as ações humanas acontecem na realidade, ou seja, compõem os processos e sujeitos históricos.

### 5.5 Sociologia

Com as profundas transformações trazidas pela revolução industrial, a sociedade ocidental se transformou radicalmente. Se o período anterior à Revolução Industrial (século XVIII) é marcado por certa homogeneidade no modo de ser e pensar dos homens, característica de um modo de viver mais simples e rudimentar, também por relações sociais de proximidade e intimidade, a Revolução Industrial provocou o distanciamento entre os sujeitos, entendidos agora como indivíduos, de maneira que o modo de ser e viver se tornou mais heterogêneo e o distanciamento entre os sujeitos marcou a divisão social do trabalho.

As profundas mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas a partir do século XVIII, resultado das transformações econômicas do capitalismo industrial, exigiram um entendimento maduro e científico da sociedade. Foi o que fizeram Comte, Durkheim, Weber e Marx, principais pensadores da Sociologia clássica, que se empenharam na tentativa de definir métodos e técnicas sociológicas para o entendimento daquela sociedade em transformação. A partir do pensamento desses sociólogos é que a ciência sociológica se estabelece em conceitos que permitem compreender a sociedade e o homem social. O objeto de estudo da sociologia é, portanto, as relações entre indivíduos em sociedade.

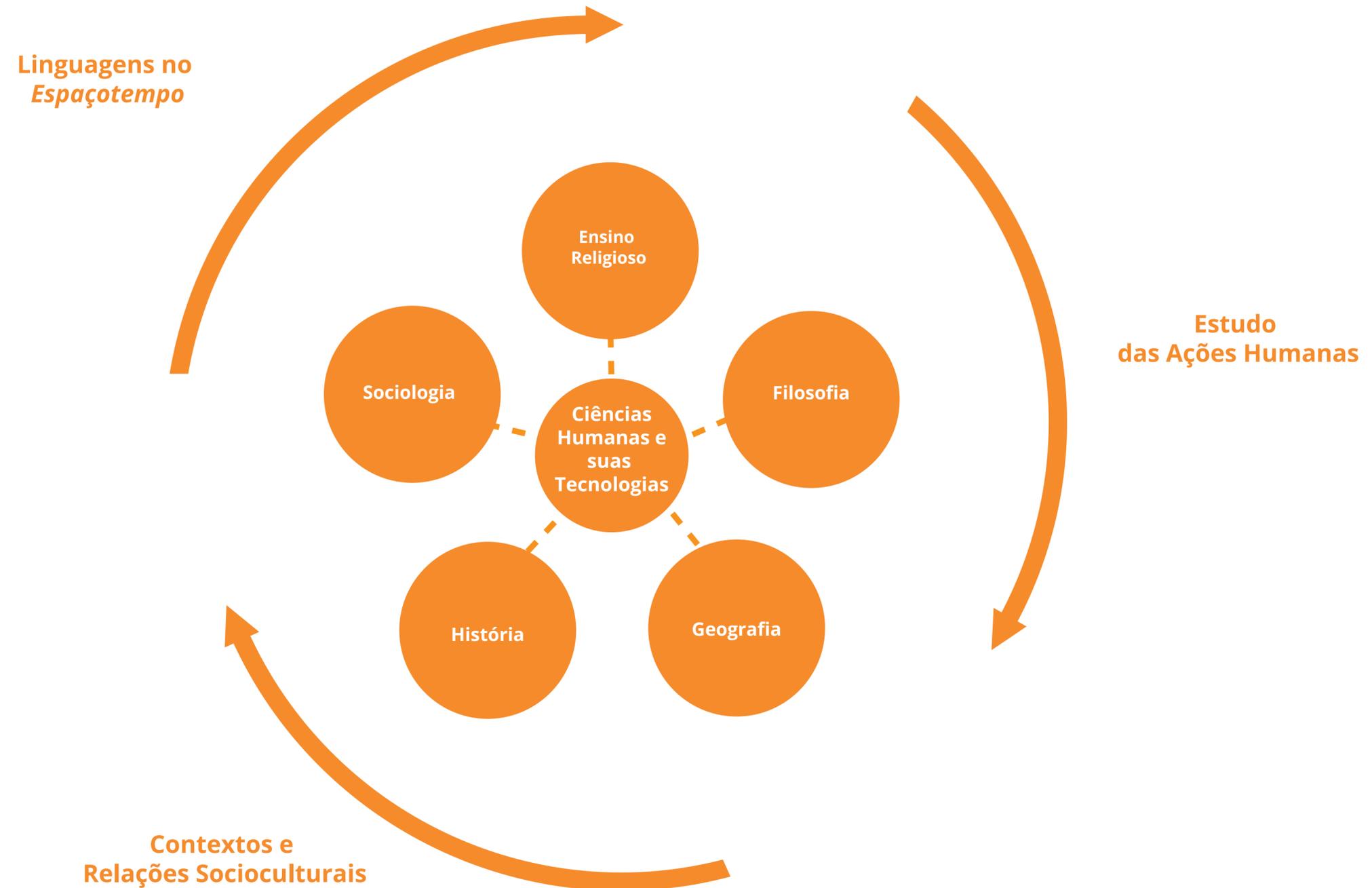
Como componente curricular, a Sociologia assume o papel fundamental de pensar criticamente a sociedade, analisando as dinâmicas sociais, seus objetivos e motivações, entendendo como e por que as ações humanas ocorrem e como tais ações formam o todo da coletividade. A Sociologia busca também compreender a diversidade de ações, entendimentos e significados dados pelos homens ao mundo, o que denominamos diversidade cultural.

Se todos somos produto e produtores da realidade, aos estudantes é fundamental perceber e apreender seu papel de agente transformador que, de modo autônomo e crítico, é capaz de compreender a dinâmica de transformação social, contribuindo para a construção de uma realidade mais justa e solidária. A consciência de que as mudanças sociais não ocorrem por acaso, sendo resultados de intencionalidades e da ação motivada do homem, leva o estudante à ruptura com a alienação social, marcada pelo determinismo de uma realidade ilusória e ideológica construída por grupos específicos da sociedade. Tal constatação permite ao estudante desenvolver a criticidade e autonomia intelectual, formando um sujeito que, marcado pelo senso de justiça, é capaz de compreender e respeitar a diversidade, promover a paz e defender os Direitos Humanos.

Assim, a Sociologia permite, de maneira própria e fundamental, o diálogo entre todos os componentes curriculares das Ciên-

cias Humanas, uma vez que tudo o que o homem pensa e faz, suas contribuições e interpretações históricas, enfim, as ações humanas, que são o objeto geral das Ciências Humanas, ocorre na sociedade e deve ser compreendido em relação a ela.

## 6.0 DIAGRAMA DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS



## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. *ENEM. Matrizes de Referência Simuladas*. São Paulo: FTD/MEC/INEP, 2009.

CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Conclusões do XXI Capítulo Geral: corações novos para um mundo novo*. Roma, 8 set.-10 out. 2009. Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista, 2010.

CASTELLAR, S. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTRO, I. E. *Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o lugar*. In: SOUZA, M. A. et al. (Org.). *Natureza e sociedade hoje: uma leitura geográfica*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1993. p. 56-63.

\_\_\_\_\_. *A região como problema para Milton Santos*. In: *El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidade de Barcelona, v. VI, n. 124, 30 set. 2002.

CASTROGIOVANNI, A. C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMTE-SPONVILLE, A. *O ser-tempo*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

CORREA, R. L. *Espaço: um conceito-chave da Geografia*. In: CORRÊA, R. L. et al. (Org.). *Geografia: conceito e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

GOMES, P. C. C. *O conceito de região e sua discussão*. In: CASTRO, I. E. et al. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. p. 49-76.

GONZÁLEZ, X. M. S. *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal, 1999.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA. *Nosso jeito de conceber a educação básica*. UMBRASIL, 2009.

SAMMON, S. D. Ir. *Corações novos para um mundo novo*. Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas, Roma, v. 31, n. 4, 8 set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje*. Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas, Roma, v. 31, n. 3, 6 jun. 2006.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

UMBRASIL. *Ecos de Mendes*. Relatório da Assembleia Internacional da Missão Marista: um coração uma missão. Brasília, 2007.

# ENSINO RELIGIOSO



## 1.0 ASPECTOS GERAIS

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou o respeito à diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. A legislação educacional posterior, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referendou o respeito a essa diversidade no espaço escolar e o Ensino Religioso passou a ser considerado como componente curricular, organizado e gerido pela escola, e não por uma ou mais confissões religiosas.

A Lei 9.475/97, que altera o artigo 33 da Lei 9.394/96, explicitou e referendou essa nova concepção:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.

Importante ressaltar que esta lei substituiu o artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que considerava o Ensino Religioso confessional ou interconfessional, sob responsabilidade das instituições religiosas, sem ônus para os cofres públicos e facultativo aos estudantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER, 1997), a escola é lugar de construção de saberes e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e conservados no interior de diferentes tradições culturais e considerados patrimônio da humanidade. Como elemento importante e imprescindível desse patrimônio, o conhecimento religioso deve estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso.

O objetivo do Ensino Religioso é o desenvolvimento de estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros, que promovam a compreensão, interpretação e ressignificação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações históricas, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades. O Ensino Religioso, então, não tem por objetivo a adesão dos estudantes à determinada confissão religiosa, sendo este um papel específico das comunidades religiosas.

Compete à escola criar situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem aos estudantes a percepção da sua dimen-

são religiosa e o entendimento do substrato religioso nas diversas culturas. Valores, ritos, manifestações simbólicas e religiosas produzem e expressam sentimentos de pertencimento e identidade.

O Ensino Religioso contempla a educação da dimensão religiosa dos estudantes, que inclui a produção do conhecimento religioso, a abertura às diferenças e o reconhecimento e respeito à pluralidade religiosa, a partir do confronto com diferentes modelos de pensamento, de prática social e de construção de sentidos. Busca igualmente despertá-los para os aspectos transcendentais da existência como possibilidade de construção e significação da vida, da descoberta do compromisso social e da consciência de fazer parte do todo.

Ao tratar de todas essas questões, o Ensino Religioso dialoga com os diversos campos do conhecimento e tem como referenciais a epistemologia religiosa, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Teologia, a História, a Psicologia e a Fenomenologia das religiões.

Essa mudança de concepção reconfigura o lugar do Ensino Religioso dentro do Projeto Educativo Marista. O Colégio Marista deve ser “um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, Missão Educativa Marista, 1998, p. 126) que oferece educação integral, elaborada com base na visão cristã de pessoa humana e do seu desenvolvimento (Idem, p. 7).

Contudo reconhece que há nos espaços escolares diversidade de culturas e de crenças. Dessa forma, esse Componente Curricular é **espaço e tempo** de aprendizagem, aberto à diversidade religiosa e à interculturalidade presente nas Escolas Maristas e se torna elemento importante no processo educativo.

No conjunto dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, o Ensino Religioso contribui para a formação integral dos estudantes maristas por assumir a perspectiva da apropriação dos conhecimentos religiosos e do desenvolvimento da religiosidade, na constituição da identidade dos estudantes e no desenvolvimento de um protagonismo social, solidário e responsável, pautado na alteridade e nas relações.

Ao Ensino Religioso cabe o tratamento didático-pedagógico do fenômeno religioso e da religiosidade articulado com as outras áreas do conhecimento na constituição da missão educativa evangelizadora da Escola Marista.

O estudante traz consigo um conjunto de experiências e vivências que devem ser acolhidas, respeitadas e contextualizadas nos segmentos da Educação Básica, pressupondo um tratamento pedagógico adequado que favoreça a partilha e a produção do conhecimento religioso.

Esse conhecimento oferece uma chave de leitura para compreender o mundo a partir da diversidade religiosa, das relações com o transcendente, realçados em um contexto de entrelaçamento geopolítico mundial em que também ganham destaque temas como o multiculturalismo, o sincretismo religioso, os conflitos territoriais com origem nas culturas religiosas e tribais, entre outros, em vista do desenvolvimento da cultura da paz e da solidariedade.



## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo do Ensino Religioso é o **fenômeno religioso** e a **religiosidade**. A opção por esse objeto visa garantir o tratamento do fato religioso que advém das experiências humanas, historicamente fundadas, em sua relação com o transcendente e a religiosidade como dimensão inerente ao ser humano.

De acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista, entende-se o ser humano como sujeito que se constitui nas

[...] tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir. (UMBRASIL, 2010, p.56)

Dessa forma, o conhecimento religioso e a religiosidade são constructos que contribuem na produção do sujeito. Como constructos, as experiências religiosas e a dimensão da religiosidade do sujeito constituem-se no âmbito das instituições religiosas e para além delas.

A religiosidade, entendida como a disposição e atitude dinâmica de abertura efetiva da pessoa para relacionar-se com o transcendente, pode ser exteriorizada em sistemas formais, tais como ritos, mitos, doutrinas, tradições, mistérios e modelos de organização comunitária que se inserem em um espaço cultural próprio, definindo as maneiras de se viver a religiosidade de forma pessoal, no grupo ou na sociedade.

O fenômeno religioso constitui-se como um complexo de manifestações das experiências religiosas individuais e coletivas e, por isso, é antes de tudo um fenômeno humano. Considerado em sua totalidade ou tomado em cada uma de suas dimensões, o ser humano se desenvolve na medida em que se expressa e se relaciona. Da mesma forma, a religiosidade torna-se efetiva e se desenvolve pela expressividade, comunicabilidade e linguagem. O dinamismo da religiosidade ganha forma, ritmo e intensidade no fenômeno religioso.

Compreender o fenômeno religioso e a religiosidade como objeto de estudo pressupõe alguns elementos de disposição e abertura epistemológica. O estudo das experiências religiosas no seu contexto específico, na sua estruturação e coerência requer também a investigação e compreensão da diversidade religiosa, da significação do processo religioso, das atitudes, do campo simbólico e dos textos sagrados, entre outros.

Pensar a tensão entre instituição e experiência religiosa como tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso contrapõe-se à história das religiões como conteúdo puro e simples \_\_ o que seria uma redução no estudo da religião. De outro ponto de vista, o espanto como elemento fundante da experiência religiosa e o foco nessa experiência são importantes para uma discussão pertinente, no que concerne à compreensão da diferença entre a experiência de uma religião como pertença e a experiência religiosa, a qual pode se dar em outros lugares e, contraditoriamente pode, inclusive, não acontecer pelo pertencimento à ela.

É preciso, portanto, tomar a experiência e a instituição religiosa em seus entrelaçamentos múltiplos. Além de dar significado, em razão de considerar a realidade, possibilita o desencadeamento de conteúdos concretos (CÂNDIDO, 2009).

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo do Ensino Religioso, podemos desdobrá-lo em três dimensões:

- Fundamentos.
- Linguagens religiosas.
- Relações e experiências religiosas.

Essas dimensões auxiliam na contextualização, na delimitação e na organização dos conteúdos nucleares que objetivam o desen-

volvimento das competências tendo em vista a formação integral dos estudantes.

No que tange aos Fundamentos, o olhar se concentra nos elementos teórico-práticos que compõem o fenômeno religioso e a religiosidade. Aqui são contempladas as teologias, os textos sagrados, as culturas e as tradições religiosas e as relações entre religião e ciência.

Em relação às Linguagens religiosas, a ótica se volta à percepção do conjunto de manifestações e expressões religiosas que constituem as diferentes culturas. Nessas linguagens, merecem especial atenção as **narrativas religiosas**, os **ritos religiosos** e os **símbolos religiosos**. Ressalta-se que o estudo das múltiplas linguagens produzidas pelas tradições religiosas necessita de uma abordagem que contextualize as condições sócio-históricas e teológicas em que foram produzidas, de modo a propiciar a formação, ao mesmo tempo, do pensamento crítico e o desenvolvimento da alteridade que gere acolhida à diferença e à diversidade.

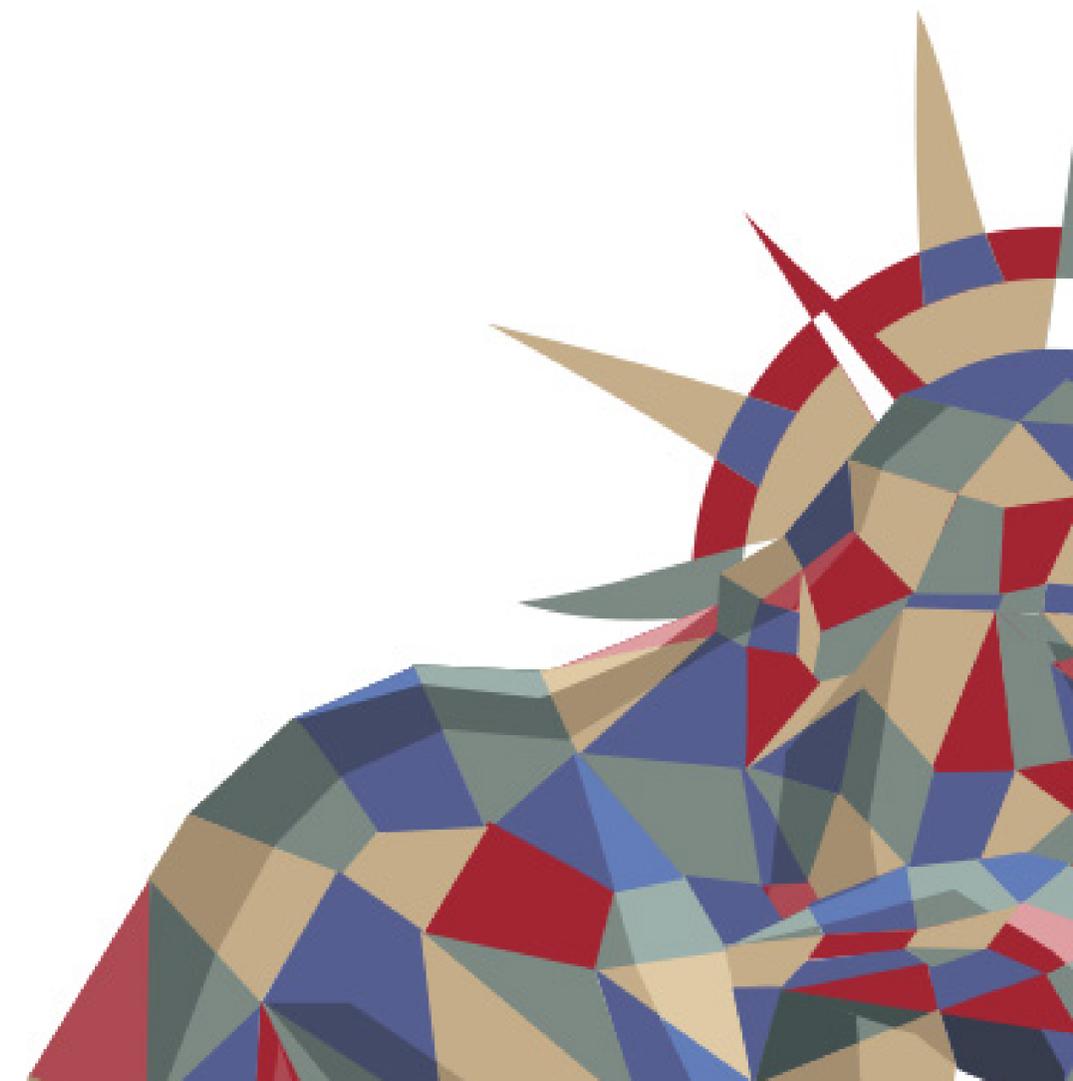
Quanto às relações e experiências religiosas, busca-se pensar o Ensino Religioso como fundamentado no reconhecimento do outro como sujeito portador de uma experiência religiosa. Por isso, os conceitos pertinentes à dimensão das relações religiosas

são *ethos* e alteridade, ecumenismo e diálogo inter-religioso. Esta proposta evita o reducionismo ideológico e cultiva o reconhecimento da multiplicidade de experiências subjetivas e intersubjetivas que constituem o universo religioso, objeto de nosso olhar. Especificamente, nessa abordagem, o *ethos* no Ensino Religioso deve estar pautado no princípio da gratuidade, no saber ouvir e reconhecer a originalidade da experiência religiosa da qual o outro é portador, como sujeito situado culturalmente.

Nessa abordagem é necessário deixar claro o esforço do projeto em integrar de forma coesa e progressiva as competências do segmento com os conteúdos nucleares distribuídos em cada ano ou série. Nesse projeto, os conteúdos nucleares, em perfeita sintonia com as competências, foram distribuídos conforme os eixos temáticos escolhidos para cada série. Esses conteúdos nucleares relacionados aos eixos temáticos estão organizados em sintonia com os demais componentes da área de Ciências Humanas, possibilitando uma ampliação dos conhecimentos de forma gradativa.

A opção pelo eixo histórico no Ensino Médio como critério de distribuição dos conteúdos em cada série, evita as repetições desnecessárias e as excessivas generalizações comumente presentes em muitos programas de Ensino Religioso. Positivamente, essa opção é um facilitador da abordagem

interdisciplinar, uma vez que nas demais disciplinas afins o eixo temático também está integrado ao eixo histórico. Com isso, o professor terá um instrumento que lhe possibilitará um melhor planejamento de seu fazer pedagógico.



# ENSINO RELIGIOSO

Objeto de estudo: fenômeno religioso e religiosidade



## Competências Acadêmicas

- Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
- Rer o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.

## Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.

## Competências Políticas

- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
- Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

## Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo que mobiliza a construção, a desconstrução e a reconstrução de saberes e conhecimentos, significações, conceituações, negociações e problematizações. Nesse processo há uma relação que se estabelece entre sujeitos que aprendem e modificam a si e ao meio em um movimento constante de criação, invenção e produção de novos conhecimentos de forma significativa, interdisciplinar, contextual, continuada e permanente.

Considerando a articulação das dimensões objetiva e subjetiva, das tradições religiosas multiculturais e da experiência subjetiva e particular de cada indivíduo, a aprendizagem em Ensino Religioso deve favorecer tanto o acesso ao conhecimento dos elementos que integram as diferentes tradições religiosas quanto a consciência e a explicitação da própria experiência religiosa, em um ambiente educativo que reconheça e promova o princípio da alteridade.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo de lapidação do espírito humano em sua integralidade, a dimensão da religiosidade constitui dimensão essencial desse processo educativo. Sob a ótica da aprendizagem em Ensino Religioso, é preciso pensar em estratégias metodológicas que venham ao encontro da tematização da dimensão religiosa de todo ser humano. Nesse sentido, é fundamental trabalhar a etimologia do termo religião e religiosidade, em sua

tríplice possibilidade: **religar**, **reler** e **reeleger**. A partir dessa concepção, perceber-se-á que se trata de uma experiência humana e existencial fundamental: conferir sentido à própria existência.

Dessa forma, o processo educacional passa pelo aprender a valorar e a reconhecer valores objetivos e intersubjetivos necessários para a construção de uma cultura de solidariedade e de paz, na qual diferentes sentidos podem conviver e convergir para a construção de um estado democrático de direito. Essa multiplicidade de perspectivas leva-nos a reconhecer que a ética é plural, uma vez que os princípios norteadores da ação individual ou grupal são múltiplos. Por isso, o Ensino Religioso deve colaborar para a autonomia intelectual e ética dos estudantes, inseridos em uma tradição cultural, ético-moral.

Em decorrência, a aprendizagem passa pela vivência da alteridade, pela aceitação, pelo respeito e promoção das diferenças que constituem as identidades que se encontram em atitude dialogante. Isso implica, inclusive, o sereno e lúcido diálogo com aqueles que optaram pelo ateísmo ou pelo ceticismo, pela negação de uma religião ou pela suspensão do juízo relacionado ao universo religioso. Com isso, o Ensino Religioso contribui para a formação da autonomia e da autenticidade da vida humana. Cultiva-se um espírito de abertura para o reconhecimento e o permanente diálogo com o outro. Essa aprendizagem in-

sere-se na construção de uma nova humanidade, fundamentada no amor, no direito e na justiça. E esse deve ser o horizonte material de toda religião, a partir de suas específicas motivações espirituais.

As pessoas que escutam trabalham pela paz, uma paz que não é construída sobre hegemonias eclesíásticas ou políticas, mas sobre a compreensão e o interesse mútuo. Pois a compreensão, pelo menos em áreas tão inerentemente nobres como as grandes fés da humanidade, traz o respeito; e o respeito prepara o caminho para um poder mais elevado, o único poder que apaga as chamas do medo da suspeita e do preconceito, oferecendo os meios para que os povos desta pequena, porém preciosa terra, se unam uns aos outros [...]. Assim, precisamos ouvir para compreender, [...] por que é impossível amar o outro sem ouvi-lo. [...] Thomas Merton afirmou que Deus fala conosco em três lugares: nas escrituras, no mais íntimo de nosso ser e na voz do estranho. Devemos ter a cortesia de receber, além de dar, porque não há melhor maneira de despersonalizar o outro do que falar sem também ouvir. (SMITH, 2002, p. 366)

No Ensino Religioso, a aprendizagem deve ser processual, progressiva e permanente. A educação escolar acolhe os conhecimentos e as experiências religiosas, cultural e socialmente construídos pelo estudante, e possibilita a ampliação e o entendimento do

fenômeno religioso e da religiosidade, sem que as comparações e os confrontos gerem preconceitos, sectarismo ou intolerâncias de qualquer espécie. O Ensino Religioso tem a função de garantir que todos os estudantes encontrem maneiras de estabelecer diálogo e construir explicações e referenciais científicos que transcendam o uso doutrinal e catequético das comunidades religiosas.

Rer o fenômeno religioso à luz de princípios agregadores, provindos dos conhecimentos historicamente construídos pelas experiências religiosas dos povos nas diversas culturas, requer abertura e sensibilidade religiosa tanto do mediador quanto do estudante. Esse processo demanda dos envolvidos nas relações didático-pedagógicas uma solidariedade intelectual para que se dê na partilha, nos relatos e nas narrativas das interpretações religiosas a negociação de conceitos, definições, reinterpretações, ressemantizações, que engendrarão novas condutas, princípios e valores para a convivência na sociedade. Assim, aprende-se na e para a vida, desenvolvendo competências que favoreçam a convivência, a sustentabilidade das relações no mundo e a produção de bens direcionados à qualificação das relações humanas no campo religioso.

O processo de aprendizagem em Ensino Religioso está fundamentado, sobretudo, na capacidade de estabelecer conexões e relações, revê-las e refazê-las favorecendo a re-

construção permanente dos saberes e das experiências numa dinâmica entre sujeitos que se constituem mais plenos de alteridade.

A aprendizagem deve, portanto, ser sempre ação do sujeito que aprende, em um processo de inter-relação, interpretação participativa e referência culturalmente semeada capaz de motivar os processos emancipatórios. Trata-se, então, de gerar sujeitos capazes de construir a história individual e coletiva.

Há que se considerar ainda que o processo de aprendizagem como um todo, mas, sobretudo, em assuntos de religiosidade, de fenômeno religioso e religião, implica também uma desaprendizagem, isto é, desconstruir conceitos e preconceitos, decompondo ideias, culturas e teorias, para produzir espaços de reconstrução de relações religiosas que também têm interferências e desdobramentos políticos, econômicos, culturais e sociais.

A aprendizagem em Ensino Religioso implica, então, preferir a flexibilidade, a maleabilidade, a abertura, o pluralismo, o diálogo, a multirreferencialidade, a multiculturalidade para uma interação significativa entre os saberes, em um processo constante de redefinições, análises e questionamentos. A criticidade abre possibilidades para novas aprendizagens com autonomia, evidenciando os discursos ditos e não ditos, buscando novos enunciados no campo semântico da linguagem religiosa. A potencialização da incompletude e o enfrentamento das fragilida-

des humanas criam espaços de transposição da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria.

Além disso, destacamos a aprendizagem dos valores preconizados pela educação marista que devem ser considerados na transversalidade do processo educativo e que se constituem também em conteúdos no contexto do Ensino Religioso. A leitura de mundo proposta pela educação marista é pela ótica cristã, e, como propõe o Projeto Educativo Marista, deve acolher a diversidade cultural e religiosa dos estudantes.

No entanto, há valores que devem passar os projetos educacionais e as aprendizagens a serem construídas: solidariedade, paz, direitos humanos, alteridade, respeito, fraternidade, cooperação, justiça, sensibilidade comunitária, espírito de família, amor ao trabalho, presença significativa, simplicidade, humildade e modéstia.

A aprendizagem escolar é um processo individual e coletivo em busca de progressiva autonomia intelectual e ética em um ambiente físico e sociocultural no qual a interação pressupõe o respeito à singularidade da experiência de cada sujeito que participa da comunidade de investigação. A partir dessa consciência da alteridade, inicia-se um processo de coletiva construção de um conhecimento religioso. Cabe aos sujeitos da educação buscar novas formas de aprender e produzir o conhecimento religioso, compreendendo a



importância da religiosidade na formação e na emancipação do ser humano.

Nesse processo de aprendizagem, a gestão da aula – que compreende a relação entre o professor, o estudante e o conhecimento – constitui-se em um processo fundamental que envolve a mediação, a utilização de meios e estratégias apropriados para o desenvolvimento das competências. Para isso é preciso ampliar a reflexão desses três polos: sobre o **conhecimento**, o saber, o interesse epistemológico na construção da metodologia e da organização e a articulação dos conhecimentos e experiências; sobre o **estudante**, sua prontidão para aprender, seu interesse psicológico na construção dos saberes, no encanto da descoberta, na busca e problematização do conhecimento, da curiosidade e da formação de um estudante pesquisador; sobre o **professor**, suas intervenções, seu interesse praxiológico na organização das sequências didáticas, para que se realize o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da formação continuada e do desenvolvimento da capacidade de diálogo interdisciplinar.

A gestão da aula refere-se às ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem. As questões relativas à organização do espaço, do tempo, das atividades, dos indivíduos, do grupo e de inúmeros outros fatores, bem como a decisão

de centralizar o processo no professor ou de partilhá-lo com os estudantes, estão incluídas na gestão da aula e interferem significativamente no sucesso da aprendizagem e no desenvolvimento das competências.

Atualmente, os ambientes de aprendizagem transcendem os espaços da escola, ampliando os recursos e meios disponíveis para a construção e o desenvolvimento das competências necessárias para o desenvolvimento de um bom cristão e de um virtuoso cidadão. Esse processo de aprendizagem, que envolve o desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-valorativas, tecnológicas e políticas, constitui-se em um processo de construção de relações edificantes entre os sujeitos envolvidos e entre as áreas de conhecimento. Para a formação integral é necessário que o Ensino Religioso dialogue com os outros componentes curriculares, ampliando a compreensão da religiosidade humana e do fenômeno religioso, respeitando a diversidade cultural-religiosa.

## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Faz-se importante frisar que a metodologia que assegura ao Ensino Religioso a validade de componente curricular está ancorada nas Ciências Humanas, as quais têm o ser humano, com todas as suas circunstâncias e em todos os seus contextos, como objeto de pesquisa e como sujeito na construção do conhecimento. Com uma metodologia interdisciplinar, permite a interpretação, a compreensão e a ressignificação do fenômeno religioso e da religiosidade. Desde a fenomenologia e a hermenêutica até a semiologia e a genealogia, que são mais contemporâneas, há uma gama enorme de olhares e de práticas metodológicas voltadas ao ensino.

A fenomenologia é o estudo das intencionalidades da consciência humana. Seu interesse é a experiência individual, pois busca descrever, compreender e interpretar a realidade e os fenômenos com base na percepção individual.

A fenomenologia não separa sujeito e objeto nem se interessa pelo fato em si, mas pelo significado da experiência que esse fato proporciona. O objetivo do método fenomenológico é chegar à intuição, essência dos fenômenos, por isso é tão importante permitir a descrição para capturar as intenções, a essencialidade.

A hermenêutica, por sua vez, visa à técnica da boa interpretação de um texto falado ou escrito. Diz respeito à compreensão e

à reconstrução histórica, objetiva e subjetiva de um dado discurso.

Já a semiologia é a ciência geral dos signos, que estuda os fenômenos de significação. Tem por objeto os sistemas de signos das imagens, gestos, vestuários, ritos, etc.

A genealogia, por fim, é o método que busca a origem dos saberes, fazendo emergir discursos e memórias, e colocá-los em relação aos conhecimentos produzidos. A genealogia oferece uma perspectiva processual da teia discursiva, criando assim condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas.

Sendo assim, o tratamento plural do objeto é uma demanda que advém do próprio objeto de estudo, pois abre um leque de possibilidades metodológicas em vista da aproximação dos aspectos tangíveis do fenômeno e daqueles que o precedem.

Dessa maneira, tratar metodologicamente o fenômeno religioso e a experiência religiosa como fonte de tensão entre aquilo que é instituído e hierarquizado, perante a experiência propriamente dita do sujeito e do outro, pode ser um caminho de emergência verdadeira de conhecimento, de um conhecimento propriamente religioso, só no diálogo entre as posturas e costumes sociais e nos sentimentos mais profundos advindos da experiência única de cada um, frente à experiência do outro, é que poderá se construir novas e mais respeitadas formas

de convívio. Esse diálogo e a tensão entre o que está dentro e o que está fora e entre o eu e o outro é fundamental para que seja exercitado como competência do estudante. Este é, propriamente, o conteúdo do Ensino Religioso, de acordo com essa tensão dialógica para chegar à construção de um conhecimento religioso.

De nosso ponto de vista, falar em conhecimento religioso implica falar em experiência religiosa, seja ela negativa, positiva, de aceitação, de negação, outras, uma vez termos como pressuposto que a aprendizagem se dá por meio de experiências significativas, como em todo componente curricular. Nossa hipótese é que o conhecimento religioso diz respeito a dois aspectos: a instituição religiosa e a experiência religiosa e suas diferentes relações. Não cabe à escola conduzir a nenhum tipo de adesão, todavia nos parece impossível não tratar das experiências dos educandos. (CÂNDIDO, 2008)

Nas Ciências Humanas, é fundamental que se tenha essa variedade de olhares, de perspectivas e de explicações para compreender da melhor forma possível a complexidade do objeto do Ensino Religioso. Por isso, ao propor uma análise multirreferencial do fenômeno religioso, sugerimos a multiplicidade de leituras, a partir de diferentes ângulos e referências como caminho mais viável e fecundo para a produção de novos

conceitos, dispositivos, metodologias, terminologias, etc.

Esse procedimento amplia o tratamento do fato religioso, da manifestação religiosa, da experiência religiosa, com base em uma abordagem filosófica, sociológica, psicológica, fenomenológica e antropológica. Nesse sentido, pode-se levar em conta não só o fenômeno que se manifesta com natural visibilidade, as narrativas e as experiências coletivas e individuais, mas também outros aprofundamentos igualmente válidos e necessários, como a interioridade, a espiritualidade, a mística, o mistério e o sagrado, que estão à raiz dos questionamentos da existência humana, da busca de sentido. Do mesmo modo, devemos atentar para a dimensão dos significados, da interpretação e da compreensão da linguagem, dos signos e dos símbolos religiosos.

O Ensino Religioso ocupa-se em estudar o fenômeno religioso e a religiosidade, buscando maior compreensão de seus significados. Com isso, procura garantir o estudo do objeto como ele se apresenta à experiência humana, importando-se em deixar espaços para a descrição das experiências e sua compreensão com base nas inter-relações, permitindo que possam emergir daí as memórias e os conhecimentos religiosos, a pon-

to de facilitar a produção de uma genealogia das experiências e vivências religiosas individuais e coletivas.

O aspecto didático-pedagógico exige igual atenção e aprofundamento. A especificidade e a natureza pedagógica do Ensino Religioso requerem clareza e objetividade na escolha das linguagens, para que estas favoreçam a relação entre as variáveis da relação didática: professor, estudante e conhecimento. A prática pedagógica do Ensino Religioso deve estar permeada pela disposição metodológica de contribuir com o processo de construção de sentidos e significados da vida. Encontram-se possibilidades de diálogo, de socialização e de análise das diferentes relações entre sujeitos, que favorecem a construção do conhecimento religioso. Essa construção requer do sujeito aprendiz disposição para a interação sociocultural, para a interpretação e para a compreensão em um processo de significação e ressignificação, desconstrução e reconstrução.

O processo de significação visa à busca do sentido da linguagem, a qual se estabelece a partir da relação entre significante e significado, na qual são gerados signos, enunciados e discursos. A significação não é o objeto em si, mas a relação entre o objeto e a sua representação psíquica ou mental (conceito). A relação, por exemplo, entre o som *cruz* e o objeto *cruz* produz uma associação a qual chamamos de significação, que

não é propriamente nem o som, nem o objeto. O signo, por sua vez, é composto de um significante (que corresponde ao conceito e está no plano da expressão) e de um significado (que corresponde à forma e está no plano do conteúdo).

A significação é, também, caracterizada por quatro conceitos-síntese: poeticidade, reflexividade, alteridade e reciprocidade. A poeticidade diz respeito ao valor criativo da linguagem e às formas de expressão da atividade subjetiva, a qual forma um objeto no pensamento. A reflexividade trata da capacidade específica da linguagem de voltar-se sobre si mesma e para outros sistemas de signos não verbais. A alteridade, ao contrário, abre-se para a presença do outro e para desafios que surgem daí. Por fim, a reciprocidade supõe não apenas a capacidade de reconhecer o outro, mas de estabelecer níveis de diálogo.

Quando, pois, falamos em significação, tentamos responder à seguinte pergunta: por quais meios ou processos um enunciado torna-se possuidor de sentido?

No Ensino Religioso, esses processos de significação e ressignificação levam ao constante movimento de desconstrução e construção de novos sentidos. A compreensão e a interpretação, por sua vez, ajudam a extrair todas as possibilidades de sentido do objeto e a projetar sua significação.

No contexto deste documento, entretanto, partimos da semiologia para compreender os sistemas de signos que dizem respeito ao campo religioso. A semiologia acrescenta, portanto, outro elemento na relação significado/significante: o dizível. Isso quer dizer que o significado não é, especificamente, nem a representação psíquica nem a coisa real, mas aquilo que é possível dizer de todas elas: da coisa em si, das imagens e dos gestos.

Voltamos ao exemplo da cruz. O cristão, ao ouvir o som *cruz*, imediatamente reporta-se à imagem de Jesus morto, que é o dizível de sua experiência.

No contexto do Ensino Religioso, a semiologia pode se constituir em análise dos diferentes sistemas de signos religiosos, colocando-os em relação, por exemplo, com os sistemas simbólicos das diversas tradições religiosas.

Outro elemento didático-pedagógico importante é a relação entre os princípios da contextualização, da problematização e da interdisciplinaridade. Para o Ensino Religioso é fundamental que a contextualização ultrapasse a simples utilização de exemplos encontrados nos livros ou narrados pelos professores e alcance a vivência dos estudantes, os discursos ditos e não ditos, suas narrativas e representações para, com base nisso, dar novo sentido à vida, ressignificando processos, histórias e experiências. Esse

movimento, ainda que possa se mostrar difícil e árduo, permite ampliar e diversificar o currículo.

A problematização dá abertura para novas narrativas, pois respeita as diferenças individuais, permite certo distanciamento do problema e ajuda a questionar as várias maneiras de agir e de reagir, assim como o sentido das coisas, das vicissitudes e dos objetivos em relação ao próprio problema. Só é capaz de problematizar aquele que se dispõe a pensar. Dessa forma, o Ensino Religioso, além de assumir o papel de problematizador, amplia as capacidades de diálogo, de debate e de pesquisa, dando qualidade à síntese pessoal e coletiva.

Nesse processo, a interdisciplinaridade favorecerá a flexibilidade e a maleabilidade não só nas ações didáticas, mas, sobretudo, no tratamento de um objeto de estudo tão abrangente como o fenômeno religioso.

O Ensino Religioso, por isso, é uma área de conhecimento interdisciplinar por natureza. Como o próprio étimo de interdisciplinaridade expressa, percorremos a relação entre interação e reciprocidade no tratamento dos fenômenos em questão, com foco nas transformações que podem ser provocadas nas realidades e nos convívios hodiernos. Cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, pois delimita um aspecto desta.

A interdisciplinaridade surge na tentativa de se quebrar a rigidez, promovendo maior

flexibilidade às áreas de conhecimento e às pesquisas. A interdisciplinaridade, portanto, permite a reciprocidade e a aproximação de diferentes áreas na busca de algo novo.

No nível da interdisciplinaridade, a interação é enriquecida e passa a existir verdadeira reciprocidade. Diferentes disciplinas se reúnem em um contexto coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou nas situações-problema em destaque. Tal procedimento exige maior compromisso na elaboração dos projetos de pesquisa, que resultarão em intercomunicação e, também, em transformação nas metodologias de pesquisa e nos conceitos e terminologias.

Nesse âmbito da interdisciplinaridade, no qual se realiza a natureza do Ensino Religioso, merecem especial atenção as Ciências Humanas e Sociais. Com a Sociologia deve-se dialogar permanentemente, uma vez que se trata da conflitiva relação entre a instituição, que precede e pressiona o indivíduo, e as motivações subjetivas do agir. Nesse diálogo, podem-se explicitar conceitos como: fato social, ação social, solidariedade mecânica, solidariedade orgânica, processo civilizador, desvios institucionais, cultura objetiva e cultura subjetiva, vigilância social, alteridade, interculturalidade, atores sociais, etc.

Na interdisciplinaridade com a Filosofia, destaca-se a importância do pensamento conceitual. Nesse sentido, entre as muitas

possibilidades, destacamos os conceitos de: sentido, sabedoria, sapiência, virtude, autodeterminação, destino, liberdade, essência, substância, aparência, bem e mal, heteronomia, autonomia, dever, obrigação, alienação, desalienação, dialética, etc.

Assim, muitas são as possibilidades. É preciso fomentar o encontro desses diferentes olhares, para que a experiência religiosa seja mais bem compreendida e tematizada e, em decorrência, mais efetivamente respeitada. Teologicamente, merecem destaque os conceitos de criação, aliança, pecado, castigo, purificação, profecia, encarnação, redenção, escatologia, sacramento, sacramental, graça, fé, etc.

Na gestão do *espaçotempo* de aprendizagem, o professor utiliza múltiplas linguagens, mídias e tecnologias para desenvolver as competências e construir conhecimentos. A pertinência contextual, a abordagem interdisciplinar, a maleabilidade, a flexibilidade curricular e a adequação etária, entre outros princípios do Projeto Educativo do Brasil Marista, possibilitam ao educador a construção de um *espaçotempo* de investigação, de problematização e de desenvolvimento da autonomia do estudante na produção do conhecimento e na formação para a cidadania.

## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação em Ensino Religioso integra as orientações gerais provenientes da concepção geral que fundamenta a Matriz Marista de Educação. Nessa dinâmica, a especificidade do olhar do professor de Ensino Religioso deve considerar tanto os macroindicadores de aprendizagem quanto a singularidade da aprendizagem em religiosidade e fenômeno religioso.

Considerando a sociabilidade humana e a função social da educação, o processo de avaliação deve estar comprometido com a construção de um conhecimento voltado para o exercício da cidadania.

Portanto, o professor irá acompanhar o processo de aprendizagem em Ensino Religioso, observando se há:

- construção de entendimentos e ampliação de conhecimentos sobre o fenômeno religioso e a religiosidade;
- respeito e reverência às diferenças religiosas e ao contexto sociocultural-histórico;
- entendimento, interpretação, reinterpretação, ressignificação da constituição histórica das teologias e de como as ideologias religiosas provocam a determinação de verdades religiosas;
- entendimento, emancipação e desenvolvimento da linguagem religiosa;
- evidências de crescimento em direção ao diálogo inter-religioso que promo-

va a convivência pacífica com vista ao saber pronunciar razões históricas da própria tradição religiosa;

- evidências de esclarecimentos acerca do conhecimento religioso sem fundamentalismos;
- evidências de que o conhecimento religioso está ampliando as perspectivas ético-valorativas no projeto de vida de cada estudante;
- envolvimento, interesse e participação nos debates, pesquisas e produções científicas sobre temas que envolvam a religiosidade, o fenômeno religioso e seus desdobramentos culturais, históricos, políticos e sociais;
- evidências de que os valores maristas foram assimilados e vivenciados, na medida do possível, durante a vida escolar.

Torna-se necessário, portanto, buscar critérios que correspondam a esta proposta e às expectativas que daí são geradas, colocando a avaliação a serviço da promoção e da melhoria da aprendizagem e formulando estratégias capazes de tornar viáveis os objetivos propostos pelo Ensino Religioso.

Recordando a natureza diagnóstica de toda avaliação, é necessário pensar na necessária provisoriedade de todo ato avaliativo. Em outras palavras, toda avaliação tem por objetivo uma ulterior melhor abordagem, a partir do diagnóstico de lacunas, de falhas,

de incompletudes ou desvios. Em decorrência, deve haver espaço, no Ensino Religioso, para múltiplas formas de avaliação. Inicialmente, em termos objetivos, existe um objeto de estudo passível de apropriação e de mensuração do conhecimento construído. Nesse âmbito, situam-se os aspectos históricos, doutrinários e ritualísticos das diferentes tradições religiosas estudadas.

Em termos subjetivos, deve-se avaliar a coerência interna do discurso no qual transparece a aprendizagem construída. Não se trata de emitir juízo de valor sobre a experiência religiosa dos alunos. É preciso que os estudantes sejam educados para dar as razões de sua fé e a sustentar racionalmente um discurso. Nesse nível, a avaliação medirá atenção ao comando, coerência, progressividade, clareza conceitual, escrita em norma culta, etc.

Em termos intersubjetivos, deve-se dar especial atenção ao processo de socialização. Nesse âmbito, realizam-se os pilares do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender com o outro. Esse aspecto é de fundamental importância, uma vez que no cerne do Ensino Religioso encontra-se a educação da religiosidade, da formação da integralidade do ser humano. Portanto, merecem atenção as competências conceituais (conhecer os significados), as competências linguísticas (análise, síntese, interpretação, escrita, leitura) e as competências atitudinais (ouvir, respeitar, apresentar com clareza ideias e argumentos).



### Competências Acadêmicas

- Reconhecer as realidades e as experiências religiosas em diferentes contextos para compreender a universalidade do fenômeno religioso.
- Interpretar textos e símbolos sagrados das tradições religiosas, analisando os elementos que as constituem, para compreender a singularidade das tradições.
- Investigar e interpretar a história das religiões buscando reconhecer continuidades e descontinuidades no movimento histórico das religiões.

### Competências Ético-estéticas

- Compreender a religiosidade como dimensão humana para compreender a complexidade do ser humano.
- Identificar as diferentes linguagens e representações da experiência religiosa em busca da compreensão e do respeito à diversidade do gênero humano e à riqueza de suas expressões.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

### Competências Políticas

- Identificar as relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
- Avaliar a aceitabilidade das distintas formas de expressão e experiências religiosas.

### Competências Tecnológicas

- Conhecer as linguagens religiosas para melhor compreender a comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Compreender as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

##### RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NO NÚCLEO FAMILIAR

- As diferentes experiências religiosas circunscritas ao cotidiano dos estudantes.
- Ritos circunscritos ao cotidiano da família e da turma.
- Histórias sagradas.
- Festas religiosas.
- Objetos e símbolos religiosos.
- Espaços religiosos e não religiosos.
- A religião na história das famílias.
- As festas da família.
- A importância da religião e da religiosidade nas noções de "Certo e errado" / "Bem e mal".
- As características físicas dos templos religiosos e seus significados.
- Um Deus que é Amor.
- Aprendendo a ética do cuidado.
- Rituais religiosos (gestos, orações e canções).
- Alteridade: respeito ao outro.
- A fé como experiência humana.
- A possibilidade de haver diferentes crenças.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

##### RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NA COMUNIDADE ESCOLAR

- As diferentes tradições religiosas na comunidade escolar.
- Mapa das religiões na comunidade escolar.
- Elementos religiosos no cotidiano da escola.
- A religiosidade presente nas orações.
- Crenças, credices, superstições das culturas estudadas.
- As diferentes identidades étnicas na comunidade escolar.
- O princípio da solidariedade.
- O critério da cultura da paz.
- Respeito à diferença.
- Presença de culturas indígenas no Estado e município.
- Sabedoria indígena.
- Textos orais e escritos da cultura indígena (mitos, lendas, provérbios, etc.).
- Símbolos sagrados, das religiões indígenas.
- Rituais, celebrações e festas religiosas indígenas.
- Diferença de costumes entre as tradições indígenas e as tradições da cidade.
- A consciência ambiental na escola e na comunidade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

##### RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NA CIDADE/ MUNICÍPIO

- Mapa das tradições e manifestações religiosas da Cidade/ Município.
- Locais e espaços religiosos na Cidade/ Município.
- Mitos e lendas locais.
- Símbolos sagrados das religiões existentes no município.
- Celebrações e festas religiosas na Cidade/ Município.
- A importância das religiões na história da Cidade/Município.
- A influência da religião na constituição dos valores sociais.
- Mitos, lendas e tradições das culturas africanas.
- Elementos religiosos presentes nas culturas africanas (cores, danças, alimentos, etc.).
- Iniciativas ambientalistas presentes na Cidade/Município e sua relação com as tradições religiosas.
- Os feriados religiosos.
- A religiosidade presente nas manifestações artísticas no município.
- Crenças, superstições presentes nas manifestações religiosas no município.
- Preconceitos e discriminações existentes na cidade/ município.
- As autoridades religiosas como serviço à comunidade.
- Os princípios da justiça social e da dignidade humana.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

##### RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NO ESTADO/DF

- As diferentes tradições étnicas e religiosas no Estado/DF.
- Mitos e lendas regionais.
- Símbolos sagrados das religiões estudadas.
- Celebrações e festas religiosas no Estado/DF.
- Mapa das religiões; locais e espaços religiosos.
- A dinâmica do desenvolvimento das religiões na história de formação da Unidade da Federação.
- Mitos e narrativas de criação das religiões estudadas.
- Regras de ouro advindas das manifestações religiosas estudadas
- As múltiplas formas de preconceito e intolerância cultural e religiosa.
- A força da natureza e fragilidade humana
- A inteligência humana no cuidado com a vida
- Narrativas sagradas, orais e escritas das tradições estudadas.
- Símbolos e orações das tradições.
- A religiosidade presente nas manifestações artísticas.
- As diferentes identidades étnicas da região.
- Relação entre Fé e Política.
- O papel das autoridades religiosas.
- A escolha religiosa e as influências da sociedade e da família.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

##### RELIGIÕES E RELIGIOSIDADES NO BRASIL

- Conhecimento e organização dos textos sagrados, orais e escritos das tradições religiosas.
- Concepções de divindades presentes nos mitos das tradições religiosas.
- Festas religiosas do povo brasileiro.
- Mitos e lendas do Brasil indígena, afro e europeu.
- Símbolos sagrados das diferentes tradições no Brasil.
- A religiosidade presente nas artes e no folclore brasileiro.
- Diferentes formas de culto e de transmissão das manifestações religiosas.
- As diferentes tradições étnicas no Brasil.
- Principais espaços e locais religiosos do Brasil.
- Novas formas de expressão da religiosidade na cultura brasileira.
- Harmonia no diálogo inter-religioso como expressão de estética religiosa.
- As múltiplas linguagens das experiências religiosas do povo brasileiro.
- A intolerância como desequilíbrio e fealdade.
- Movimentos religiosos brasileiros de natureza ecológica.
- Ética do cuidado com o mundo natural e animal.
- Alteridades negadas na história do Brasil.
- A formação histórica das identidades.
- O princípio do perdão e do arrependimento.
- O princípio da ética da responsabilidade.
- O diálogo como atitude religiosa.

## 7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

### 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Reconhecer as realidades e as experiências religiosas em diferentes contextos para compreender a universalidade do fenômeno religioso.
- Interpretar textos e símbolos sagrados das tradições religiosas, analisando os elementos que as constituem, para compreender a singularidade das tradições.
- Investigar e interpretar a história das religiões buscando reconhecer continuidades e descontinuidades no movimento histórico das religiões.

### Competências Ético-estéticas

- Compreender a religiosidade como dimensão humana para compreender a complexidade do ser humano.
- Interpretar as diferentes linguagens e representações da experiência religiosa em busca da compreensão e do respeito à diversidade do gênero humano e à riqueza de suas expressões.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

### Competências Políticas

- Analisar as relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
- Compreender as linguagens religiosas como instâncias de poder.

### Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas para melhor comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

#### O CRISTIANISMO

- Jesus de Nazaré e o Cristo da Fé.
- As narrativas cristãs em seu contexto histórico.
- A doutrina social do Cristianismo.
- Panorama religioso cristão no Brasil.
- O ecumenismo: ações, desafios e perspectivas.
- O neopentecostalismo e outros movimentos emergentes.
- A renovação carismática católica.
- Devoções populares.
- As virtudes cristãs e a moralidade do ocidente.
- Formas e manifestações de intolerância religiosa.
- O assistencialismo e o engajamento político da fé.
- Dualidade Bem e Mal e o uso da liberdade.
- Natureza, Cristianismo e ecologia.
- Metáforas e simbolismos bíblicos: a multiplicação dos pães, a transformação da água em vinho, a ressurreição da filha de Jairo e outras.
- As manifestações religiosas nos diferentes estilos artísticos presentes na história da Arte no Brasil.
- Limites, possibilidades e impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação.
- Arquiteturas e estilos dos templos cristãos.
- A influência do cristianismo na forma de fazer política.
- Discursos e práticas de violência de cunho religioso.
- Os fundamentos e a práxis de Jesus de Nazaré como referência para o agir em sociedade.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

#### RELIGIOSIDADES BRASILEIRAS

- Mitos e narrativas da criação.
- Mapa das tradições religiosas no Brasil.
- Religiões e manifestações religiosas do povo brasileiro.
- Tradições orais e escritas das tradições indígenas e afro-brasileiras.
- O sincretismo religioso brasileiro.
- As marcas indigenistas e africanas na sociedade brasileira.
- Formas de relação com o Transcendente nas religiões estudadas.
- Códigos morais das religiões estudadas.
- Preconceitos relacionados às manifestações religiosas.
- A Estética do sincretismo cultural e religioso.
- O estudo das cores no universo das religiões.
- A estética dos espaços sagrados.
- A presença profética das religiões na sociedade.
- Educação no e para o respeito às alteridades.
- A relação do povo brasileiro com as questões ambientais e as tradições religiosas.
- A numerologia nas religiões.
- A Astrologia e a religiosidade brasileira.
- Múltiplas formas de arte e sua expressividade religiosa.
- Diferenciando mito, história e ciência no universo religioso.
- Identidades e alteridades: a religião como forma de proteção e resistência de identidades culturais.
- Tensões entre religiões institucionalizadas e o espaço público.
- Critérios da pluralidade, do sincretismo, do ecumenismo e do diálogo inter-religioso.
- A função política das crenças e ideologias religiosas.
- As diferentes formas de atuação das religiões na sociedade, na política, na saúde, na educação, no social, dentre outras esferas.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

#### OCIDENTE E ORIENTE

- Religiões do ocidente e estilo pessoal de vida.
- Religiões do oriente e estilo pessoal de vida.
- Cultos orientais e ocidentais.
- Elementos centrais do Cristianismo.
- Elementos centrais da religiosidade oriental.
- Criacionismo e evolucionismo. Visões cíclica e linear da História.
- Panteísmo e Monoteísmo.
- História das religiões monoteístas.
- O misticismo, mito e magia.
- Transcendência e imanência.
- Moralidades ocidental e oriental.
- Passividade, aceitação e contemplação.
- Os princípios Yin e Yang.
- O eterno retorno.
- A suástica hindu.
- A estética como harmonia cósmica.
- Os condicionantes socioculturais e religiosos nas escolhas pessoais.
- Diferenças entre as concepções oriental e ocidental de homem e de natureza.
- A visão holística e a ética do cuidado.
- Conservacionismo, preservacionismo e restauração.
- As linguagens religiosas do Oriente e do Ocidente.
- As noções ocidentais de céu, inferno e salvação e as noções orientais de encarnação, reencarnação, samsara, karma, libertação e outras.
- As manifestações artísticas das religiosidades oriental e Ocidental.
- O sagrado e o profano no Oriente e no Ocidente.
- Grandes líderes espirituais.
- O critério da alteridade e da dignidade.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

#### UM SÓ UNIVERSO (GLOBAL)

- O pluralismo religioso global.
- Convergências e divergências das matrizes religiosas orientais e ocidentais.
- Liberdade e destino.
- A globalização e os novos desafios para as grandes tradições religiosas.
- Caminhos e possibilidades do diálogo inter-religioso.
- Direitos humanos universais e a liberdade religiosa.
- Conflitos étnicos mundiais, preconceitos e intolerância religiosa.
- Concepções de corpo, pessoa e personalidade nas Tradições Religiosas.
- Dualidade corpo e mente.
- As concepções de morte como geradoras de sentido para a vida.
- A banalização da vida e os sentidos do viver e do morrer.
- A estética juvenil como expressão de religiosidade.
- A sensibilidade e o senso de justiça como expressões da estética religiosa.
- A adolescência e as perspectivas de vida.
- As percepções e crenças diante das situações de anorexia e bulimia.
- A visão instrumental do mundo moderno ocidental.
- O pensamento global e a cidadania planetária.
- Os animais nas tradições religiosas e os aspectos legais dos direitos dos animais.
- Imanência e transcendência, dimensões estéticas.
- Racionalidades e irracionalidades do universo religioso.
- A educação no e para o diálogo.
- A pluralidade religiosa no espaço escolar.
- Os critérios da paz e da solidariedade.
- Experiências de diálogo inter-religioso.



### Competências Acadêmicas

- Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
- Rer o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre Fundamentos, Linguagens e Relações e Experiências religiosas.

### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

### Competências Políticas

- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e das práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
- Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

### Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas para melhor comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

##### IDADE MÉDIA E RENASCENÇA

- A dimensão cultural e religiosa da morte.
- Ressurreição, reencarnação, ancestral e o nada.
- Teoria do direito de Tomás de Aquino.
- Mitos e ritos religiosos medievais.
- Seitas e movimentos religiosos.
- Heresias medievais.
- Movimento da reforma e contrarreforma.
- Tradição judaico-cristã *versus* magia.
- Ética protestante e o espírito do capitalismo.
- O movimento de secularização e laicização.
- Teocentrismo.
- Ética cristã; a moralidade católica e a protestante.
- Estética como harmonia de vida.
- Síntese, Fé e Política.
- O estilo barroco e a estética religiosa.
- A concepção de homem e de natureza no humanismo renascentista.
- A interpretação oficial e subjetiva dos textos sagrados.
- Diversidade religiosa e representação simbólica na idade média e no renascimento cultural.
- A busca por comprovação científica de fatos religiosos e por validação religiosa de conhecimento científico.
- Religiosidade nos estilos artísticos da renascença.
- A religiosidade no espírito da reforma luterana.
- A relação entre fé e razão.
- Religião, ideologia, alienação e manipulação religiosa.
- A inquisição, o index.
- A inteligibilidade da fé.
- O combate ao dogmatismo.
- Finitude e Transcendência.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

##### MODERNIDADE

- Fé e existência na era moderna.
- O ateísmo moderno e os mestres da suspeita.
- Corpolatria e a indústria da eterna juventude.
- A religião nos movimentos de colonização.
- A racionalidade religiosa e a secularização da consciência e da cultura.
- As noções de “certo e errado”, “bem e mal”.
- O jusnaturalismo: lei divina, lei natural e lei positiva.
- Relativismo, agnosticismo, ateísmo moderno *versus* fanatismo e fundamentalismo religioso.
- O ateísmo como expressão de um desejo estético.
- Em busca da harmonia entre fé e razão.
- A estética e a religiosidade nas raízes das revoluções modernas.
- A estética religiosa x estética do “corpo perfeito”.
- Antropocentrismo moderno.
- Mito do progresso infinito e dos recursos renováveis.
- Natureza objeto de exploração.
- Cristianismo e capitalismo: “Crescei, multiplicai-vos e dominai toda criatura”.
- A religiosidade nos estilos artísticos modernos.
- A declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Modernidade e Laicidade.
- Guerras de religião e suas implicações no mundo. Conflitos modernos de fundo religioso.
- Religião: entre a irrelevância e o engajamento.
- Autonomia intelectual e ética como expressão de religiosidade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

##### CONTEMPORANEIDADE

- Fé e existência humana na contemporaneidade.
- Religião, Religiosidade e Opções de vida.
- Vida íntima: inviolabilidade e exposição.
- Experiência e significado da dor e do sofrimento.
- Comunidades eclesiais de Base (CEBs) e Renovação Carismática Católica.
- O fim da tradição? Tradição e tradicionalismo.
- A Religião como fato social.
- A lógica do discurso religioso.
- O Emotivismo pós-moderno.
- As Tradições Religiosas e o uso das tecnologias da informação.
- Pentecostalismo e neopentecostalismo.
- A nova era, Cientologia, Transumanismo e outras.
- Etnicidade e etnocentrismo.
- Equilíbrio pessoal como expressão de estética religiosa.
- Estéticas presentes nos novos movimentos religiosos da contemporaneidade.
- A busca da sustentabilidade e do equilíbrio ambiental como expressões de estética religiosa.
- O biocentrismo contemporâneo.
- Sustentabilidade e religiosidade. ONGs ambientalistas.
- A metáfora do barro: a finitude e a potencialidade humana.
- O feminino como costela, no relato cristão da criação.
- Religião, Gênero e Sexualidade.
- Bioética e Religião.
- Movimentos ambientalistas e sociais.
- Religiosidade nos estilos artísticos contemporâneos.
- Religião e Ciência: convergências e divergências.
- Constituição Federativa do Brasil: Estado laico e liberdade religiosa.
- Os princípios da dignidade humana, da alteridade, da solidariedade, da justiça e da paz.
- Profissão e Espiritualidade. O exercício profissional como expressão da religiosidade.

## 7.3 Ensino Médio

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Viviane C. *Epistemologia da Controvérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig*. 2008. 412 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

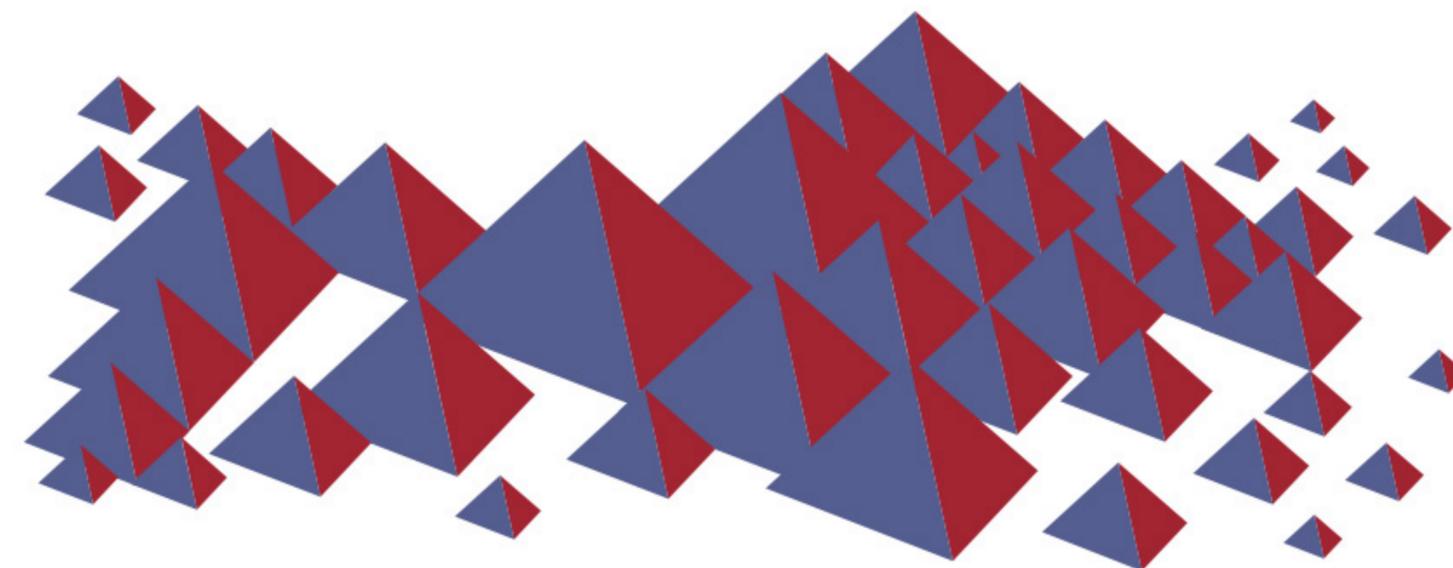
\_\_\_\_\_. *Do Ensino Religioso ao Estudo da Religião: uma proposta epistemológica*. In: Interações – Cultura e Comunidade. Uberlândia: Revista de Ciências da Religião, n. 5, v. 4, jan./jun. 2009, pp. 229-244.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Missão Educativa Marista*. São Paulo: Loyola/SIMAR, 1998.

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: União Marista do Brasil, 2010.

SMITH, Barbara Herrnstein. *Crença e resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*. Trad. Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: UNESP, 2002.



# FILOSOFIA



## 1.0 ASPECTOS GERAIS

A essência da Filosofia consiste no **filosofar**, aqui entendido como o desenvolvimento da **atitude filosófica**, dado que o objetivo do seu ensino, na educação básica, é o desenvolvimento, nos estudantes, de uma atitude crítica, autônoma, reflexiva, investigativa, problematizadora.

Todos os conhecimentos/conteúdos estudados na Filosofia orbitam ao redor desta atitude, visando o seu desenvolvimento. Isso significa que ao se desenvolver a atitude filosófica não se prescinde dos conhecimentos objetivos construídos ao longo da história da Filosofia. Pelo contrário, sem essa referência, o ensino de Filosofia pode se transformar em mera troca de opiniões ou em uma conversa despreziosa, sem o compromisso com a sólida fundamentação dos conceitos e dos posicionamentos, perdendo, assim, seu sentido.

Desde sua origem, a busca da verdade tem sido o principal objetivo da Filosofia. O que não significa que o próprio conceito de verdade não deva ser problematizado, e também problematizada será a possibilidade de encontrá-la. Assim, a atitude filosófica se desenvolve com base na honestidade intelectual, na tolerância e no respeito ao diferente, evitando a razão da força e privilegiando a razão da razão. Nesse processo de desenvolvimento do filosofar não há vencido ou vencedor, mas apenas a busca sincera pelo conhecimento verdadeiro (honestida-

de intelectual), quando possível ou, quando reconhecida a sua impossibilidade, o reconhecimento dos limites humanos frente ao conhecimento daquela realidade.

O primeiro *locus* a despertar a atitude filosófica é a própria realidade, em suas nuances e especificidades, que inquieta o ser humano e o desperta para a necessidade da investigação, da reflexão e da compreensão das questões que envolvem o homem, a sociedade e o mundo.

Se a realidade desperta para o filosofar, a tradição filosófica, de aproximadamente 2.700 anos, desde o nascimento da Filosofia com os filósofos da natureza ou pré-socráticos, até os dias atuais, apresenta-se como terreno próprio para o seu aprofundamento. Os problemas de antes também são os problemas de hoje. Questões acerca do homem, da natureza, da vida em sociedade, do transcendente, da essência, da aparência, da ação correta ou incorreta, do permanente e da mudança, da verdade e da falsidade, dentre inúmeros outros problemas e questões filosóficas, são ainda problemas a serem pensados e/ou ressignificados pela Filosofia, respeitando, logicamente, os tempos e os contextos históricos diferentes. Assim, o filosofar encontra, nos antigos, os novos problemas da Filosofia, como um caminho produtivo e profícuo para trilhar.

Dessa forma, a capacidade de produzir (re)significações filosóficas poderá se efeti-

var com base nos acontecimentos ou eventos da realidade, nos textos clássicos da história da Filosofia, bem como em registros textuais não filosóficos.

Compreender que a atitude filosófica se expressa por meio do **problematizar** é, de outra forma, compreender que o **filosofar** é, antes de tudo, problematizar.

A problematização ocorre ao se estimular no sujeito a postura crítica e despertá-lo para a ideia de que tudo pode ser questionado, ou seja, nenhum dado, valor, ideia, conceito, tradição ou acordo deve ser tomado de forma dogmática e passiva. O questionamento crítico exige rigor interpretativo dos problemas, garantindo o entendimento do sentido específico dos conceitos e dos argumentos envolvidos no problema. Isso é condição necessária para a transição do senso comum ao conhecimento filosófico. Nesse sentido, a Filosofia permite e colabora decisivamente com o aprendizado, em seu sentido mais nobre e completo, pois permite a ressignificação dos problemas e dos conhecimentos, levando ao conhecimento radical, ou seja, que vai à raiz dos problemas, conceitos e conhecimentos.

Um aspecto fundamental a ser garantido no processo de ensino e de aprendizagem é o efetivo **letramento filosófico** do estudante. Por letramento filosófico, entende-se o ato de compreender, de forma significativa, os problemas, os argumentos e os

conceitos da tradição filosófica. O estudante deve, efetivamente, compreender e se apropriar das questões filosóficas, bem como das suas possíveis respostas construídas pelos filósofos ao longo da História, visando a sua ressignificação.

Para que isso ocorra de modo significativo, o estudante deve compreender o contexto social, histórico, político, econômico, geográfico, cultural, religioso, científico, artístico e outros nos quais determinado problema filosófico foi pensando, com a apreensão da intencionalidade textual original, uma vez que a Filosofia nasce da realidade. Tais problemas são aqueles que envolvem o homem, o mundo, a sociedade, o transcendente naquele determinado tempo-espaço. Compreendendo o contexto, o estudante também será capaz de compreender as respostas ou reflexões trazidas pela Filosofia. A partir desse ponto, o estudante deve ser capaz de realizar uma leitura crítica e cuidadosa dos textos clássicos da Filosofia, bem como de outros textos, construindo interpretações coerentes e fundamentadas, bem como ressignificações dos problemas e das respostas produzidas no decorrer da história da Filosofia.

Deve-se evitar, a qualquer preço, que a sala de aula e a própria Filosofia se tornem apenas assuntos de conversas infundadas, despretensiosas, inconsistentes, ou crença sem fundamentação. Se a atitude filosófica

se caracteriza pela problematização, pela crítica, pelo questionamento, pela investigação e pela dúvida, só é possível garantir a realização da tarefa filosófica se suas reflexões estiverem dentro do rigor, da metodologia e da sistematização filosóficas. O estudante precisa, então, se apropriar dos conhecimentos filosóficos, para sustentar ou criticar as ideias, os fatos, os valores presentes na realidade da qual direta ou indiretamente ele faz parte. Assim, por exemplo, se se quer discutir o problema da liberdade, deve-se garantir e oportunizar ao estudante a compreensão do que os filósofos, ao longo da tradição e os contemporâneos, pensaram e pensam sobre o que significa e o que é liberdade, incentivando e instrumentalizando-o a pensar com, contra, a partir, e para além do autor.

Uma vez que o estudante apreendeu e compreendeu o sentido e o significado dos problemas, conceitos e argumentos que estruturam um texto filosófico, ele tem condições de atualizar a intencionalidade do texto e de recriar, filosoficamente, textos, contextos e conceitos. De outro modo, ao se apropriar dos problemas, dos conceitos e das ideias de maneira consistente, ele terá condições de ir além, ou mesmo contra as ideias ou teses defendidas pelo autor em questão, exercendo sua autonomia intelectual, e fazer Filosofia.

Em última instância, a Filosofia deve colocar o estudante frente às concepções que

sustentam o agir, o interagir e o contemplar o eu, o outro, o mundo e o transcendente. Trata-se de refletir sobre tais concepções possibilitando que o estudante, diante das múltiplas possibilidades de referências, decida, criteriosamente, quais delas correspondem às necessidades individuais e coletivas, às manifestações e formas multiculturais de arte e de beleza, e à fundamentação do agir e interagir humanos, o que leva à emancipação do sujeito e à construção de sua personalidade, caráter e, conseqüentemente, de um mundo, micro ou macro, justo e solidário.

Com isso, além de possibilitar que o estudante esteja instrumentalizado com as ferramentas, linguagens e sistemas específicos da Filosofia e do filosofar, objetiva-se que o mesmo seja capaz de refletir e se posicionar sobre as intenções, meios, sentidos, dilemas, significações, finalidades e conseqüências de seu agir. Nessa perspectiva se articulam elementos éticos, estéticos e políticos diante de problemas reais a serem retomados em novas reflexões. Tal dimensão é alcançada por meio da problematização das concepções éticas, estéticas e políticas e do posicionamento questionador e argumentativo do estudante diante dos desafios do conhecimento de si mesmo, do mundo e da sociedade.

## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

A Filosofia, mais que uma ciência ou um conhecimento, remete à sabedoria (*sophía*), denotando uma íntima associação entre o viver e o pensar. Compreende-se, com isso, que o pensar traz presente o caráter de ação, sendo caracterizado pelo rigor, criticidade, reflexividade, criatividade e responsabilidade ética.

Tendo isso presente, a Matriz Curricular Marista estabelece como objeto de estudo o **filosofar e suas (re)significações**, compreendido como um *corpus* que integra a investigação filosófica, as linguagens e sistemas filosóficos e as concepções epistemológicas, éticas, estéticas e políticas.

Por filosofar, entende-se o exercício do ofício filosófico. Este exercício pressupõe investigação crítico-reflexiva sobre os sistemas filosóficos, (re)significando-os em múltiplos contextos sociais, históricos, políticos, geográficos, culturais, religiosos, científicos, artísticos (entre outros) com a finalidade de possibilitar autonomia intelecto-participativa nos processos de emancipação individual e coletiva.

Cumprido destacar que, por sistema filosófico, entende-se não apenas a rede conceitual que o estrutura, mas também os elementos éticos, estéticos e discursivos que o compõe. Considera-se a história das ideias não somente em sentido cronológico (histórico), mas como o desenvolvimento de problemas e ideias que, partindo de deter-

minado contexto, constituem-se em um conjunto estruturado de conceitos propostos em uma obra, com implicações éticas, políticas, estéticas, lógicas, epistêmicas, entre outras. Como exemplos de sistemas filosóficos pode-se citar o aristotélico, o cartesiano, o kantiano e o hegeliano.

O ser humano pertence ao mundo e se constrói no âmbito dessa pertença com base em suas múltiplas possibilidades de interação eu – outro – mundo – transcendente. No processo de construção de subjetividades individuais e coletivas, a Filosofia apresenta-se como ofício fundamental. Ela possibilita significar e ressignificar a si, ao outro, ao mundo e ao transcendente de modo propositivo e eticamente responsável.

A Filosofia, dentre outras definições, consiste na reflexão sobre os conceitos e problemas fundamentais que sustentam o arcabouço teórico das ciências; na compreensão das relações entre linguagem, pensamento e realidade; no conhecimento do conhecimento; e na reflexão sobre os valores e paradigmas que se põem à base da construção de sentido à existência humana, incluindo a dimensão ética e política de suas inter-relações.

Portanto, cabe à Filosofia, por um lado, refletir sobre os fundamentos, o alcance, a finalidade e o sentido do conhecimento e, por outro, investigar as questões que aparecem continuamente como problemas integrantes

do sentido da condição humana e que possuem implicações nas diversas formas de interpretar o mundo.



# FILOSOFIA

Objeto de estudo: o filosofar e suas (re)significações



## Competências Acadêmicas

- Desenvolver a atitude filosófica, incorporando e aprimorando constantemente o filosofar à vida cotidiana.
- Desenvolver a capacidade discursiva, analítica, investigativa, crítica, reflexiva e sintética.
- Identificar e discutir problemas filosóficos e seus eixos conceituais de modo sistemático e reflexivo.
- Articular conhecimentos filosóficos visando possíveis diálogos da Filosofia com as diferentes ciências.

## Competências Ético-estéticas

- Aprimorar criticamente a formação da dimensão ético-moral, percebendo sua presença e importância nas mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano.
- Desenvolver uma atitude dialógica e respeitosa com o diferente e com as diferenças.
- Vincular conhecimentos filosóficos à formação de valores caros à educação marista, tais como a solidariedade, a empatia, a tolerância, o respeito à alteridade e aos direitos humanos.
- Identificar a dimensão e a experiência estética na vida humana, compreendendo a realidade pela sensibilidade.

## Competências Políticas

- Interpretar a realidade de forma sistêmica e sistemática, a partir dos conhecimentos e da experiência filosófica, visando o exercício integral da cidadania, com ênfase na defesa dos direitos humanos.
- Compreender a política como dimensão da organização das coletividades em várias escalas, com seus sentidos históricos, variedades de formas governos e mecanismo de mediação de conflitos.
- Argumentar, de modo consistente e coerente, tomando posição frente aos problemas e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Identificar a conexão entre Ética e Política na história do pensamento e em seus diferentes contextos.

## Competências Tecnológicas

- Ler textos filosóficos de modo significativo, compreendendo sua estrutura argumentativa, decodificando-o e recodificando-os.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Resignificar conceitos, ideias, textos e contextos.
- Refletir sobre o problema da linguagem no exercício do diálogo filosófico e suas implicações na construção de argumentos e ideias.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

Na Educação Básica Marista, a Filosofia como componente curricular requer uma concepção de ensino e de aprendizagem que atente para a necessidade de qualificação permanente dos processos de pensamento. Nesse sentido, aprender e ensinar Filosofia é promover e potencializar a ação e o processo de pensamento sistemático e reflexivo. É também aprender e ensinar a história da Filosofia, por meio da interpretação de problemas filosóficos clássicos e da elaboração de problemas originais/inovadores, capacitando e autorizando os estudantes a **experenciar** o filosofar e a exercer a criatividade, tornando-a permanentemente viva. Trata-se de capacitar os diferentes sujeitos pensantes e pensados a se compreenderem como agentes do processo de construção e reconstrução social.

Assim, o aprender Filosofia e a filosofar está diretamente ligado a uma ação: **refletir**, sendo importante esclarecer que nela encontram-se todos os mecanismos e pressupostos que a qualificam e a especificam, tais como a rigorosidade, a criticidade e o cuidado, diferenciando-a de um pensar simples e ingênuo. No entanto, é necessário articular a aprendizagem do pensar à construção de **valores**. Isso se completa com o aprendizado de ferramentas e procedimentos vinculados à Filosofia, os quais possibilitam o manejo de discursos filosóficos e outros artefatos culturais, tais como as tecnologias da informação

que mobilizam os sujeitos no seu itinerário formativo. Destaca-se, assim, uma concepção de aprendizagem que vincula conhecimentos próprios da Filosofia à formação de valores caros à Educação Marista, tais como a solidariedade, a empatia, o respeito à alteridade e a cidadania.

Nesta perspectiva, a aprendizagem em Filosofia e o aprender a filosofar pressupõem a interação dos sujeitos, concebidos em sua totalidade, com os objetos, sistemas, discursos e valores desse campo do saber. Para tanto, é necessário promover de forma intencional a experiência filosófica nas dinâmicas da aula. Assim,

Entendemos que o início da atividade filosófica é marcado pela relação do sujeito com aquilo que lhe afeta o pensamento. Ainda que esteja diante de uma questão que não apresente novidades, ele estabelece uma experiência filosófica na medida em que se relaciona de modo singular com o objeto de sua investigação. Tal experiência lhe permite o encontro com o problema, o discernimento das significações que lhe são comumente atribuídas na busca de um sentido próprio, de modo que não se fixe a elas num gesto que reduza sua capacidade intelectual à mera compreensão e reprodução das mesmas. Assim, a compreensão ou, apenas, a tomada de consciência do sujeito não são propriedades determinantes para sua prática filosófica, e sim o modo de relação que esse sujeito estabelece com a questão filosófica. (PINTO; SANTOS, 2013)

Com base nessa abordagem, a aprendizagem em Filosofia dar-se-á por meio de encontros significativos entre o sujeito aprendiz e o universo da Filosofia. Os encontros são caracterizados pela experiência da admiração, que interroga a si mesmo, o mundo, as concepções, os temas, os acontecimentos, a História e a transcendência. Na promoção desses encontros reconhecemos a importância da mediação do professor-filósofo organizador, mediador, facilitador e dinamizador da reflexão filosófica, problematizador das temáticas, provocador de situações-problema; enfim, desafiador de novos caminhos, como dizia Adorno (1995, p. 151), não apenas ensinando as regras da lógica formal, mas também estimulando “a capacidade de realizar experiências intelectuais”.

## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Uma opção metodológica pressupõe a conexão sequencial de procedimentos pedagógicos, no decorrer de um período letivo, que potencialize o aprender em vista de objetivos formativos determinados, embora abertos, pois uma ação pedagógica pode gerar resultados positivos que transcendem a intencionalidade do educador. Uma opção metodológica, conscientemente assumida, estabelece um caminho ao ensinar que se orienta, desde os primeiros passos, pelos caminhos do aprender, em um percurso onde o aprender se faz expressão da liberdade, criatividade e construção de sentido. Os intercâmbios, reflexões dialógicas e partilhas de experiências, incluindo processos diversos de transposição didática, entre os docentes, em um movimento que conjuga o **aprender a ensinar** e o **aprender a aprender**, é concebido como parte substancial do trabalho de formação continuada do professor marista.

A título de sugestão, é possível propor algumas metodologias que possam organizar a mediação do professor e potencializar as aprendizagens dos estudantes, sem a pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades de percursos metodológicos a serem criados pelos professores e estudantes:

**I - Constituição de comunidades de investigação:** circunscreve-se em uma concepção de educação de acordo com um paradigma dialógico e reflexivo. Segundo Lipman

(2001, 303): “A comunidade de investigação determina as condições que evocam o pensar crítico e o criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objetivos tanto da comunidade quanto dos seus membros”. A comunidade de investigação constitui-se como espaço de participação orientada para “[...] o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado” (2001, p. 29). Nesta perspectiva, o conhecimento sobre o mundo é entendido como complexo, problemático e controverso, o que estimula educadores e educandos a pensar sobre o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sobre suas compreensões de mundo. Os temas são abordados/problematizados de maneira a provocar um ambiente de questionamento “[...]” (2001, p. 29). Uma comunidade de investigação possibilita a formação em valores e o **desenvolvimento de habilidades de pensamento**, respeitando o desenvolvimento progressivo nos distintos níveis de ensino, num processo dialógico, contínuo e permanente de **apropriação dos métodos de investigação** e de construção de significados, incluindo a dimensão existencial dos mesmos, por meio de estratégias de diálogo. Neste sentido, possibilita o desenvolvimento de algumas das principais habilidades de pensamento, definidas por Lipman:

- (a) **Habilidades de raciocínio:** permitem ao estudante buscar e dar razões, fazer inferências perceptivas, construir hipóteses, raciocinar analogicamente, relacionar causa e efeito, parte e todo, meio e fim, estabelecer critérios, dentre outros;
- (b) **Habilidades de investigação:** correspondem ao processo de investigação filosófica e de argumentação na comunidade de investigação, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de pensamento e a apropriação dos métodos de investigação. Entre elas estão as habilidades de adivinhar, averiguar, formular hipóteses, observar, supor e conjecturar, buscar alternativas, antecipar consequências, selecionar possibilidades (possível e provável), imaginar (idealizar, inventar, criar), parafrasear, dentre outras;
- (c) **Habilidades de formação de conceitos e organização de informações:** estão ligadas às habilidades de criar e formular conceitos precisos, clarificar, dar exemplos e contraexemplos, comparar, definir, agrupar, seriar, ampliar o vocabulário, dentre outras;
- (d) **Habilidades de tradução:** implica transmissão de significados de um esquema simbólico ou modalidade de sentido para outro, mantendo-os

o mais fiel possível, ou seja, preservando o significado por meio da mudança. São habilidades de tradução: explicar (narração e descrição), interpretar, improvisar, traduzir (da linguagem oral para a escrita, mímica, música, teatro ou artes plásticas), sintetizar, dentre outras.

### II - Processos para letramento filosófico:

constitui-se um processo didático-metodológico que possibilitará ao estudante apropriar-se de textos filosóficos e textos da história da Filosofia por meio de leitura, interpretação, produção de textos, construção de esquemas e mapas conceituais, sem comprometer o significado original dos discursos filosóficos. Dentre as inúmeras possibilidades é possível também construir itinerários de leitura de biografias contextualizadas de filósofos e de seus conceitos, efetivar a tradução da representação de conteúdos filosóficos em múltiplas linguagens, tais como pintura, desenho, teatro, bem como a produção, propriamente dita, de discursos com características filosóficas. Outra perspectiva metodológica que representa um rico campo de exploração é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para representar, traduzir ou compor discursos filosóficos de forma colaborativa ou individual.

**III - Estudos comparativos:** trata-se da possibilidade de construir itinerários de comparação, como, por exemplo, entre sistemas filosóficos e/ou pensadores da Filosofia. Abre um rico caminho para reflexão de como os temas/problemas da Filosofia são tratados em diversos contextos ou por pensadores distintos. Possibilita o diálogo, com abordagens múltiplas sobre a mesma temática, e potencializa o estudante para estabelecer comparações e apropriar-se de diferentes modos de pensar. Abre um campo de investigação comparada entre os diferentes modos de olhar, pensar e representar as realidades problematizadas pela Filosofia. Possibilita o debate entre concepções com base nos contextos sócio-históricos em que as ideias foram produzidas, bem como amplia o próprio olhar e modos de compreender do estudante.

As perspectivas metodológicas apresentadas acima não esgotam as possibilidades de criação de novos itinerários, a serem construídos por estudantes e professores em suas realidades de acordo com suas necessidades enquanto comunidades educativas. Ao contrário, são chaves de entrada para os inúmeros caminhos do aprender-ensinar a Filosofia e o filosofar. Metodologias alternativas, baseadas em vivências e narrativas, ou em estratégias de criação de linguagem

relacionada com a interpretação de textos filosóficos, ou em conexões produtivas e criativas entre introspecção e diálogo intersubjetivo, ou no estabelecimento de relações interdisciplinares por meio da reflexão e da explicitação de problemas e conceitos filosóficos presentes em outras disciplinas, dentre outras possibilidades, a considerar o nível de ensino no qual se aplica, consistem em experimentações positivas, desde que responsável e coerentemente assumidas pelo professor marista. O intercâmbio de experiências metodológicas entre os professores constitui-se em outro aspecto a ser valorizado e estimulado, em um processo de formação continuada no qual o profissional docente passa a ser também um pesquisador de alternativas didáticas, aprendendo a aprender para poder aprender a ensinar, e exercitando a leitura do mundo em contraponto com a leitura dos textos filosóficos.

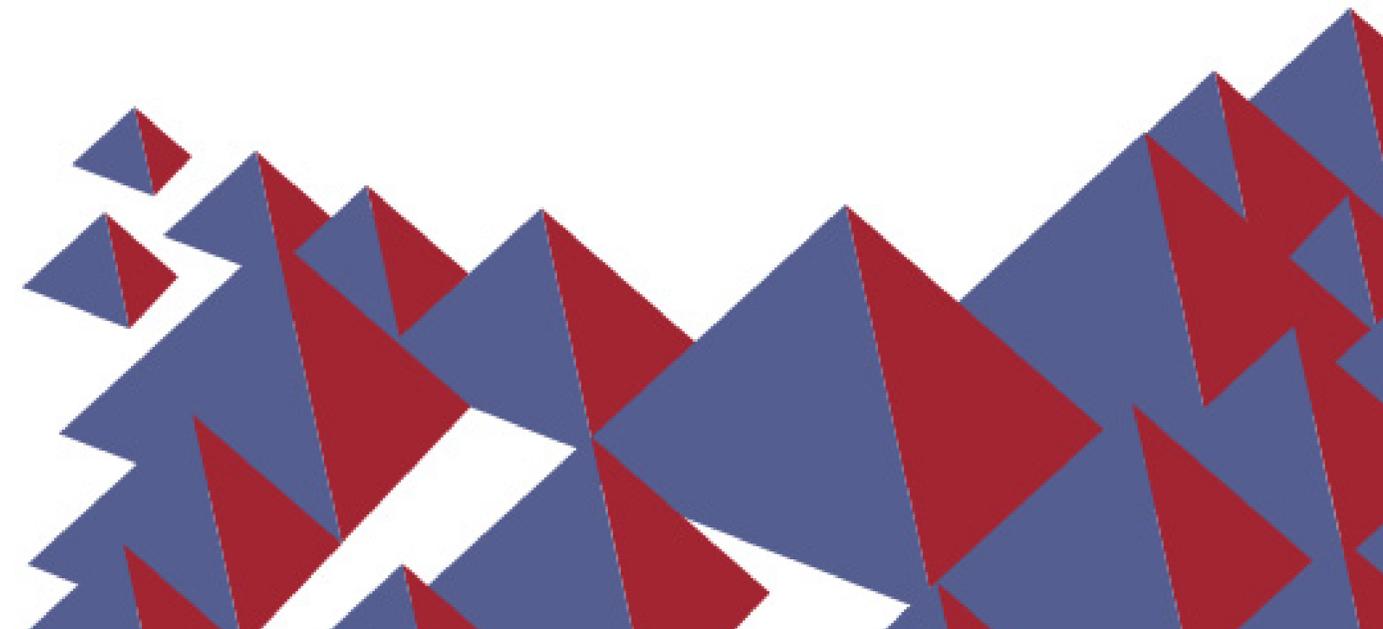
## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As modalidades de avaliação correspondem às situações didáticas específicas. A diversificação de procedimentos permite aferir aspectos diversos da formação, levando-se em consideração o momento e o contexto escolar em que a avaliação é realizada. O mais importante é priorizar as situações-problema, trabalhando com planejamentos que levem em consideração os vários graus de maturidade e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Na Filosofia, deve-se focar, independente do instrumento escolhido ou adequado à situação concreta, as habilidades e as competências, evitando questões de simples evocação, reconhecimento ou interpretação linear. Privilegiando a relação, explicação, inferência, extrapolação, aplicação, análise e síntese, competências mais complexas e sofisticadas. Dentro desta perspectiva, a Filosofia permite/possibilita a utilização de instrumentos variados como provas formais, formadas por questões abertas e/ou fechadas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais, etc.), exercícios, relatórios, autoavaliações, seminários, debates orientados, júri simulados, dentre outros. É importante que nas avaliações formais se contemple a possibilidade do estudante poder manifestar, por meio de textos argumentativos, seu conhecimento e, principalmente, sua apropriação e crítica sobre o assunto.

Os critérios utilizados na avaliação devem ser construídos de forma dialógica e reflexiva, junto com os estudantes, de forma que estes possam compreender e assumir a avaliação como parte integrante de seus processos educacionais, levando à atitude proativa da autocorreção.

Assim, a avaliação, que integra o processo de educação comprometido com o respeito à diversidade e incentivo à criatividade, está inserida, de forma particular na Filosofia, em uma prática geradora de relações dialógicas que se propõe a eliminar a exclusão característica da hierarquização de saberes no ambiente escolar.





### Competências Acadêmicas

- Vivenciar filosoficamente a realidade, refletindo sobre suas experiências do dia a dia.
- Observar a realidade com atenção e pensar além do comum, aprimorando a percepção do (próprio) mundo.
- Elaborar construções significativas sobre os acontecimentos do dia a dia.
- Desenvolver uma atitude crítica e questionadora sobre os fatos, ideias e valores.
- Discutir criticamente suas próprias ideias e as dos outros de forma reflexiva e argumentativa.
- Desenvolver uma postura curiosa e reflexiva diante das situações, ideias e valores.
- Compreender a natureza e o sentido dos problemas filosóficos.
- Mobilizar conhecimentos filosóficos relacionando-os com outros contextos.

### Competências Ético-estéticas

- Compreender a formação dos valores como especificidade do ser humano.
- Pensar sobre o certo/errado, justo/injusto, bom/mau, de forma crítica, pessoal e criativa.
- Identificar as diferenças entre ideias, crenças e valores, proporcionando o diálogo e o respeito mútuo.
- Aprender a colocar-se no lugar do outro, ouvindo com atenção e paciência.
- Identificar as diferenças entre ideia, crenças, aparências, etc. com respeito e tolerância.
- Refletir filosoficamente sobre os valores humanos.
- Vivenciar situações em que os valores sejam refletidos e confrontados com seus contrários.
- Compreender a dimensão existencial da experiência do filosofar diante dos variados conteúdos ou temas.

- Compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, percebendo que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição.
- Compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, percebendo que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição.

### Competências Políticas

- Discutir situações da realidade e expressar suas ideias, questionamentos e posicionamentos com clareza e coerência.
- Compreender a dimensão política em seu sentido mais elementar.
- Dialogar e debater, desenvolvendo a capacidade de se posicionar e de ouvir com atenção e paciência, mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Diferenciar âmbitos da ação humana.

### Competências Tecnológicas

- Realizar leituras filosóficas de histórias, contos e outros textos, identificando problemas filosóficos em diferentes contextos.
- Expressar de outra maneira, utilizando diversas linguagens, um questionamento, uma ideia, um pensamento, etc.

## 7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

### 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- A admiração e a vivência na gênese do filosofar.
- Quem sou eu? Autoconhecimento: autoimagem.
- Amizade e empatia. O que é amizade? O que é ser amigo?
- O que são os cinco sentidos? Conhecer por meio dos cinco sentidos.
- Como acontece a imaginação? Posso criar fantasias na minha cabeça?
- Histórias e fantasias. Podemos conhecer o mundo pelas histórias?
- Por que alguém precisa mandar? Por que devo obedecer?

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- A admiração e a vivência na gênese do filosofar.
- Autoconhecimento e empatia. O mundo interior e as diferenças.
- A problematização do conhecimento: por que os conhecimentos e as explicações do mundo são diferentes?
- As regras são necessárias e importantes?
- O que é respeito? Por que devemos nos respeitar?
- O que é certo e o que é errado?

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- A admiração e a vivência na gênese do filosofar.
- Autoconhecimento, empatia e alteridade. O conhecimento de si e dos outros na constituição de múltiplas comunidades.
- Por que brigamos com os outros? Quem está certo e quem está errado? O que é certo? O que é errado?
- Violência ou diálogo? Como superar conflitos?
- O que é justiça? O que é ser justo com os outros?
- O que é justiça social?

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- A admiração e a vivência na gênese do filosofar.
- Valores: respeito, responsabilidade e empatia. Cuidar de si, do outro e do mundo.
- O que são valores?
- Relações com o mundo: pluralidade cultural. O que é cultura? Por que as culturas são diferentes?
- Linguagem e criatividade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- A admiração e a vivência na gênese do filosofar.
- Valores: ser cidadão.
- Responsabilidade e liberdade.
- Relações entre linguagem, conhecimento e realidade.
- O que é verdade? Podemos conhecer a verdade sobre as coisas do mundo?
- Noção geral de método. A função da hipótese.



### Competências Acadêmicas

- Aprimorar o desenvolvimento da atitude filosófica, elaborando problematizações e refletindo sobre os problemas, situações e ideias.
- Relacionar e problematizar conceitos filosóficos.
- Desenvolver a capacidade de separar diferenças (análise) e de unir semelhanças (síntese).
- Identificar problemas e conceitos filosóficos, explicando, problematizando e distinguindo-os de outros tipos de problemas.
- Identificar diferentes modos de conhecer e as especificidades do conhecimento filosófico.
- Identificar a atitude filosófica na origem de todos os conhecimentos humanos.

### Competências Ético-estéticas

- Aprimorar criticamente a formação ética-moral, proporcionando escolhas autônomas de valores.
- Refletir sobre problemas éticos, estimulando o posicionamento crítico e argumentativo.
- Compreender a dimensão ética e política do existir e coexistir.
- Conviver respeitosamente com o diferente e com as diferenças, respeitando seus pontos de vistas e modos de ser.
- Refletir filosoficamente sobre os valores humanos, incorporando-os ao seu modo de vida.
- Desenvolver uma atitude crítica, questionadora e investigativa sobre os valores e os direitos humanos, fomentando sua internalização.
- Confrontar ideias diferentes sobre a beleza, prazer e sensibilidade.

### Competências Políticas

- Interpretar, traduzir e problematizar a realidade de forma abrangente e sistemática, a partir dos conhecimentos e das vivências.
- Reconhecer-se como sujeito político detentor de direitos e de deveres para a promoção da justiça e a construção da cultura da paz, da sustentabilidade, da tolerância e da participação política.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes (no debate e nas demais situações da vida).
- Compreender que o comportamento possui implicações morais, com base em um conjunto de princípios éticos.

### Competências Tecnológicas

- Desenvolver a capacidade de decodificação e recodificação de textos e contextos.
- Ressignificar filosoficamente textos (filosóficos ou de outra natureza) com base em múltiplos contextos.
- Produzir textos de caráter filosófico.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- O que nos leva a filosofar? A admiração e o espanto na origem do filosofar.
- Conceitos e textos em sistemas filosóficos: o que é o ser humano?
- Autoconhecimento como via para a ação, interação e contemplação.
- Teoria e opinião.
- O verdadeiro e o falso: linguagem e realidade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- O que nos leva a filosofar? A dúvida como mobilizadora do filosofar.
- Conceitos e textos em sistemas filosóficos: quem é o outro?
- As relações humanas: empatia, subjetividade e alteridade.
- Diversidade de valores e modos de ressignificar as realidades e as culturas.
- Amor e Amizade.
- O belo, a beleza e a arte na perspectiva das múltiplas culturas.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- O que nos leva a filosofar? A experiência dos limites como mobilizadora do filosofar.
- Conceitos e textos em sistemas filosóficos: em que(m) cremos?
- Liberdade e responsabilidade.
- Vida e organização política.
- Moral, Direito e religião.
- Diversidades de valores e modos de (re)significar as realidades e as culturas
- Ética e cidadania.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- O que nos leva a filosofar? O amor pelo conhecimento como mobilizador do filosofar.
- Conceitos e textos em sistemas filosóficos: quais os fundamentos da ação, interação e contemplação?
- Razão, sensibilidade e emoção.
- Conhecimento, ciência e fé: possibilidades de apreender e descrever o mundo.
- Lógica e argumentação.
- Inferências válidas, falácias, persuasão e convencimento.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental





### Competências Acadêmicas

- Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e incorporando o filosofar à vida cotidiana.
- Posicionar-se criticamente sobre ideias, valores e fatos.
- Desenvolver a capacidade discursiva, analítica, investigativa, crítica, reflexiva e sintética visando a ressignificação dos conhecimentos e das práticas.
- Posicionar-se criticamente sobre conceitos e conteúdos estudados na Filosofia.
- Analisar e sintetizar questões e temas filosóficos.
- Discutir sobre problemas filosóficos tradicionais e outros surgidos da própria realidade e/ou de discussões filosóficas atuais.
- Compreender e problematizar conceitos filosóficos.
- Discutir sobre os conteúdos da Filosofia, identificando seus conceitos e as variações de suas sistematizações ao longo da História.
- Articular conhecimentos filosóficos com as diferentes ciências.
- Diferenciar modos de conhecimento.

### Competências Ético-estéticas

- Refletir sobre os princípios éticos do próprio agir e da ação humana em geral, nos diferentes contextos.
- Compreender a dimensão ética do existir humano.
- Compreender a relação entre ética e política.
- Desenvolver uma atitude dialógica e respeitosa com o diferente e com as diferenças.
- Compreender as variações paradigmáticas na constituição das ideias e correntes filosóficas e científicas.
- Compreender o que são os valores humanos e morais, identificando seus fundamentos e ressignificando seus sentidos.
- Compreender o processo de formação histórica e cultural dos valores morais ao longo da história da filosofia.

- Desenvolver a capacidade de apreciação das artes e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana.
- Conviver respeitosamente com o diferente e com as diferenças, respeitando seus pontos de vistas e modos de ser.
- Refletir filosoficamente sobre os valores humanos, incorporando-os ao seu modo de vida.
- Desenvolver uma atitude crítica, questionadora e investigativa sobre os valores e os direitos humanos, fomentando sua internalização.
- Confrontar ideias diferentes sobre a beleza, prazer e sensibilidade.

### Competências Políticas

- Interpretar/traduzir a realidade de forma sistêmica e sistemática, a partir de conhecimentos e vivências filosóficas e políticas.
- Compreender a Política como dimensão da organização das coletividades em várias escalas, com seus sentidos históricos, variedades de formas governos e mecanismo de mediação de conflitos.
- Argumentar, de modo consistente e coerente, tomando posição frente aos problemas e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Refletir sobre as relações existentes entre Ética e Política, tanto na história do pensamento quanto a partir da realidade.

### Competências Tecnológicas

- Ler textos filosóficos de modo significativo, compreendendo sua estrutura argumentativa, decodificando-o e recodificando-os.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Ressignificar conceitos, ideias, textos e contextos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- O filosofar: gênese, sentido, possibilidades e limites.
- Relações entre Filosofia e Ciência.
- Articulação de conceitos e textos em contextos discursivos determinados (sistemas filosóficos específicos).
- Estruturas lógicas no processo de investigação filosófica.
- O conhecimento: possibilidades, gênese, método e limites.
- Conhecimento e método.

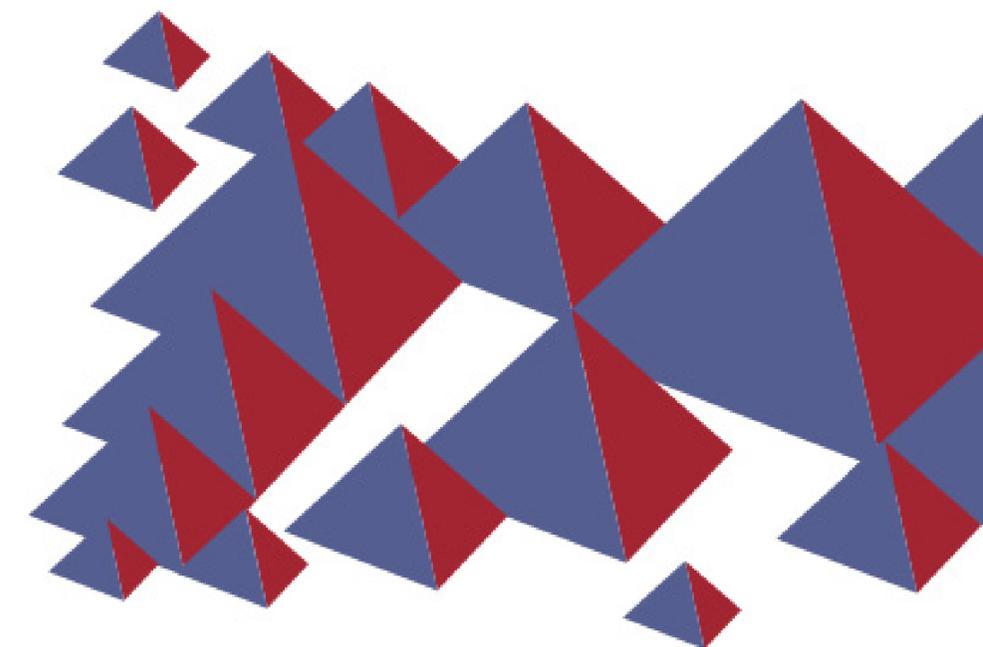
#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Persuasão e convencimento: a linguagem como espaço retórico.
- Estética: arte e conhecimento, o belo, o gosto e a indústria cultural.
- Filosofia, Literatura e outras artes.
- A liberdade humana como um problema ético-moral.
- Ética e demais formas de regulação das condutas.
- Ética aplicada. Bioética. Ética ambiental.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- O ser humano: origem, essência e conexões com o ambiente natural.
- O sentido da vida: interpretação do problema e possibilidades de resolução com base na Filosofia.
- A vida na pólis: fundamentos, tensões e implicações.
- Ética e política: implicações ético-políticas do desenvolvimento tecnológico e outros problemas contemporâneos.
- Perspectivas de fundamentação filosófica dos direitos humanos.

## 7.3 Ensino Médio

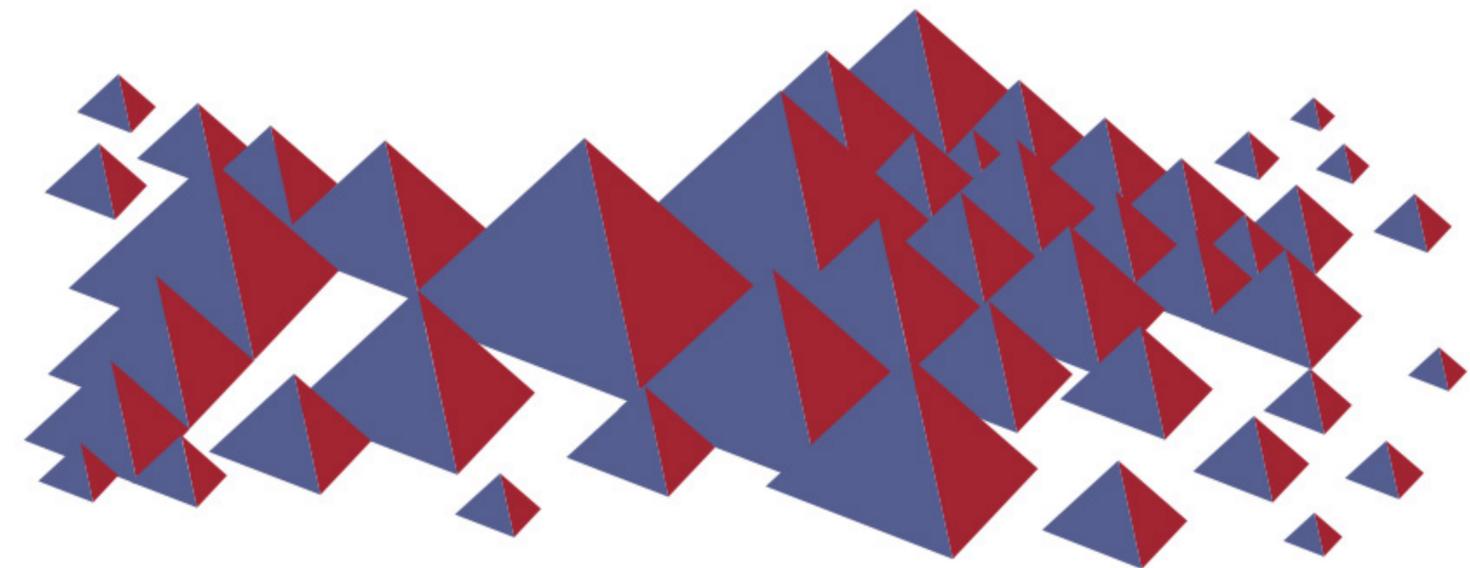


ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. In: PUCCI, B. et al. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary F. Perpétuo, Petrópolis: Vozes: 2001.

PINTO, S. C.; SANTOS, G. S. *Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia*. Unesp. Disponível em: <[www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/.../silmaraegenivaldo](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/.../silmaraegenivaldo)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

## REFERÊNCIAS



# GEOGRAFIA



## 1.0 ASPECTOS GERAIS

A Geografia é o campo do conhecimento que estuda o espaço geográfico e suas múltiplas interações. O entendimento das singularidades do **lugar** em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima, como influencia e como é influenciado por outros locais – pelos espaços regionais e globais –, possibilitam a compreensão dos vínculos de identidade que estabelecemos com ele.

O lugar para a Geografia é entendido como dinâmico, fruto da vivência, portador do passado ali vivido e de um futuro potencial. A ação humana, o meio, as técnicas e o tempo são elementos centrais para a sua compreensão. O estudo desses elementos se dá por meio de conceitos próprios desse componente curricular em interação com outros componentes.

O conhecimento construído na Geografia possibilita condições para que os estudantes ampliem seus horizontes de análise e de intervenções na realidade social, a partir de pressupostos que norteiam o ensino e a aprendizagem nesse componente curricular, conforme descrito a seguir.

### I - Condições de interdependência da parte e do todo

Cada instância, cada escala se constitui e se configura por particularidades, singu-

laridades, temporalidades, mas também na inter-relação com as demais escalas. Faz-se necessário que cada uma delas seja entendida internamente e nas suas relações locais e globais, em seus movimentos contínuos, não lineares, com temporalidades distintas.

É importante que os estudantes compreendam que o estudo em movimento interescalar entre as instâncias espaciais e temporais é fundamental para a compreensão de que os complexos e dinâmicos processos de ação humana e transformação da natureza ocorrem em diversos níveis de produção e organização do espaço geográfico.

Nessa relação, novos arranjos espaciais surgem marcados por suas heranças e por mudanças tecnológicas, por questões ambientais e pela valorização do meio ambiente nas escalas planetária e do cotidiano e também pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento local e global. Tal sentimento é acompanhado de novos arranjos regionais e locais que estabelecem e mediam as relações supranacionais em questões ambientais, culturais, étnicas, econômicas e geopolíticas.

A Geografia leva em consideração o espaço geográfico como constituído por vários elementos que se inter-relacionam e, portanto, qualquer um deles não é possível de entendimento sem que haja compreensão das suas ligações com o todo.

### II - Inseparabilidade das noções contraditórias

A Geografia analisa o espaço geográfico com diferentes graus de detalhamento, fazendo a seleção dos elementos e as ligações de maior determinação para cada escala. Contudo, para estudar as escalas em inter-relação, em fluxos e em rede, há que se estudar também cada uma delas individualmente, os seus limites físicos e os processos que os demarcam espacial e político-administrativamente, suas fronteiras fixas reconhecidas ou não por seus vizinhos e por outros agentes sociais.

Além disso, reconhecer suas singularidades, suas semelhanças e inter-relações, suas marcas de temporalidades e espacialidades que hoje se articulam em diversos níveis permite também entender os processos que atualmente extrapolam e sugerem alterações nessas fronteiras e limites.

### III - Influência do sujeito na sociedade e desta nos indivíduos

A formação socioespacial, sempre dinâmica e inacabada, considerada como história do território articulada ao espaço do cotidiano, possibilita o entendimento da dimensão temporal, política, social e natural do espaço geográfico. Nessa articulação, tecida por

múltiplas escalas de relações de poder, pela participação, pela mobilização e pela decisão política, definem-se o espaço da administração pública e o espaço privado.

Esses espaços, articulados à construção histórica de determinado lugar, caracterizam os sujeitos que nele vivem e se relacionam. E por meio dessas relações novos arranjos se constituem sobrepondo diferentes tempos materializados no espaço.

#### **IV - Interdependência ser humano e natureza**

Estudar o espaço geográfico na educação básica implica conhecer seus processos de dinamização histórica entre as sociedades e a natureza. Nessas inter-relações, a organização e a configuração do espaço são intrinsecamente ligadas aos seus processos de produção e de apropriação/desapropriação.

Em cada lugar, região e território as sociedades se organizam e produzem o espaço na relação direta com características físicas peculiares e seus fenômenos naturais. Nesse processo, o determinismo e o possibilismo geográficos dialogam e atuam diretamente na diferenciação dos espaços, compostos por realidades distintas, sempre mais complexas do que nossa capacidade de apreendê-las.

#### **V - Tradução/reintrodução do conhecimento conforme uma cultura em um determinado tempo**

A competência da visualização e análise da organização do espaço geográfico permite a compreensão das inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, em suas diversas escalas e níveis de complexidade.

A compreensão da influência do processo cultural na construção dos lugares, em suas diferentes escalas, contribui para o processo de estruturação da sociedade. Neste contexto, a ciência geográfica atua como elo entre a identificação do lugar e a cultura construída neste lugar, inter-relacionando estes elementos tendo como referencial uma compreensão, também, de caráter histórico.



## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo da Geografia é o **espaço geográfico**, que desde a segunda metade do século XX é entendido como a materialização da dinâmica de ação das sociedades sobre a natureza e das imposições naturais sobre as mesmas. Essa ação, em cada lugar do planeta, acontece de maneira singular e se traduz em movimentos contínuos pautados por intencionalidades políticas, econômicas, sociais, e técnicas que, quando materializadas, geram novas intencionalidades.

Traduz-se, também, nas relações dialéticas estabelecidas entre diferentes etnias e culturas, que, para a Geografia, são formadoras das características socioespaciais.

Desde sua constituição como ciência, a Geografia vem passando por diversas e profundas discussões teórico-metodológicas, desenvolvendo um processo singular na busca de seu objeto de estudo. Ela evoluiu de síntese das outras ciências para uma disciplina científica constituída por epistemologia própria, superando a dicotomia entre a Geografia física e a humana sem perder o seu caráter interdisciplinar.

Durante todo esse processo, a ciência geográfica sofreu a influência da expansão capitalista que a tornou, segundo Santos (1978), muito mais ideológica do que filosófica. A necessidade da expansão das fronteiras comerciais e políticas fizeram com que países utilizassem a Geografia para sustentar suas ações de dominação. Assim, diver-

sas correntes do pensamento geográfico surgem atendendo às demandas sociais, políticas e econômicas expressas em cada *espaçotempo*.

A corrente crítica, ao questionar a produção epistemológica da Geografia tradicional e da teórico-quantitativa, conseguiu uma definição que se torna a mais aceita no meio acadêmico e, por conseguinte, no meio escolar. Considerando as relações entre sociedades e natureza, mas avançando para além delas, o espaço geográfico também passa a ser considerado como um conjunto indissociável de objetos que configuram o espaço e das ações que lhes dão significado.

Para a corrente humanística e cultural, o espaço é um contexto, experimentado como sendo de certa espessura, possuindo tessituras e viscosidades em oposição aos pontos adimensionais, a-históricos e estáticos do espaço mensurável. Essas características do espaço são vistas na concepção do lugar em relação com outros lugares, consolidando o seu caráter dinâmico e complexo.

Geografia crítica: surgiu a partir da década de 1960. É uma corrente que propõe romper com a ideia de neutralidade científica para fazer da Geografia uma ciência apta a elaborar uma crítica à sociedade, em prol da construção de sociedades mais justas.

Geografia tradicional: com forte tendência descritiva e acrítica, defende e simplifica que o

elemento de identidade mais importante desta corrente é a concepção de que a Geografia consiste numa ciência de síntese entre as disciplinas que estudam a natureza e a sociedade.

Geografia teórico-quantitativa ou “Nova Geografia”: é uma tentativa de lançar as bases para uma reflexão que buscasse conjugar tanto a sociedade quanto a natureza numa análise mais integrada, buscando apreender a complexidade do real através das novas tecnologias, centrada no levantamento de números, dados e modelos sobre os lugares.

Geografia humanística: propõe que o objetivo da Geografia é identificar os elementos mais particularmente humanos da relação dos homens com o espaço e o ambiente, que são os valores, crenças, símbolos e atitudes. Os dois elementos fundamentais desta corrente são o espaço vivido e o lugar.

A definição do espaço geográfico como objeto de estudo está em consonância com o Projeto Educativo do Brasil Marista, pois mesmo centrado no questionamento da corrente crítica, dialoga com as demais correntes, considerando a fundamentação conceitual da tradicional, a evolução estatística da teórica e a fenomenologia da humanística.

# GEOGRAFIA

Objeto de estudo: espaço geográfico



## 3.0 COMPETÊNCIAS

### Competências Acadêmicas

- Compreender o movimento interescalar entre as instâncias espaciais a partir dos conceitos e categorias da Geografia, considerando o espaço geográfico como constituído e configurado por dinâmicos e complexos processos da ação humana e transformações naturais em constante inter-relação.
- Construir e sistematizar representações espaciais a partir da leitura da paisagem com base na identificação de formas, processos, estruturas e funções dos objetos sociais e elementos naturais do espaço.
- Analisar os diferentes processos de organização do espaço geográfico como resultado da sobreposição de tempos e considerando as diferentes formas de organização das sociedades.
- Apropriar-se da linguagem geográfica para compor, de forma interdisciplinar, as possíveis interpretações do mundo de modo a favorecer a inserção crítica do sujeito em seus lugares de atuação.

### Competências Ético-estéticas

- Exercer a cidadania com base em valores pautados na ética, na responsabilidade socioambiental e no respeito ao multiculturalismo.
- Compreender as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, com base nas características culturais e da evolução técnica de cada sociedade.
- Construir valores e atitudes, inspirados nos princípios Maristas, com vistas à valorização e ao respeito ao outro, ao mundo e à natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade sejam os referenciais que orientem as ações individuais e coletivas, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.

### Competências Políticas

- Conscientizar-se de que as ações políticas locais serão consolidadas na inter-relação com políticas escalares, espaciais e temporais diferentes, mobilizando conhecimentos, valores, interesses, no sentido de interferir efetivamente na realidade.
- Ser agente de transformação da realidade, tendo em vista a melhoria da sua vida e dos demais, formando sua identidade como sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos*.
- Atuar em situações que permitam o desenvolvimento socioambiental sustentável de forma crítica, seguida da real intervenção na sociedade, por meio de ações e mobilizações de sustentabilidade ambiental, social e econômica.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se de informações, utilizando a leitura, o registro, a representação, o manejo de dados e elementos espaciais.
- Analisar o espaço geográfico considerando sua complexidade de redes e fluxos, visíveis e invisíveis, constituintes desse espaço, adequando-os à escala de análise e à diversidade dos fenômenos geográficos em estudo.
- Utilizar diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades.
- Utilizar diferentes tipos de linguagem como forma de recolher, analisar e expressar a informação geográfica.

## 4.0 APRENDIZAGEM

A aprendizagem em Geografia acontece de forma dinâmica, na qual o sujeito em contato com o objeto do conhecimento constrói e reconstrói significados, modificando sua compreensão sobre ele, que se torna mais complexa, nos diferentes momentos da escolaridade. Esse processo é mediado pela atuação intencional e planejada do professor, que proporciona ao estudante condições para construir e exercer autonomia investigativa, tecnológica, política e ético-estética, mobilizando conhecimentos científicos dos fenômenos inter-relacionados a dados empíricos e às experiências de vida.

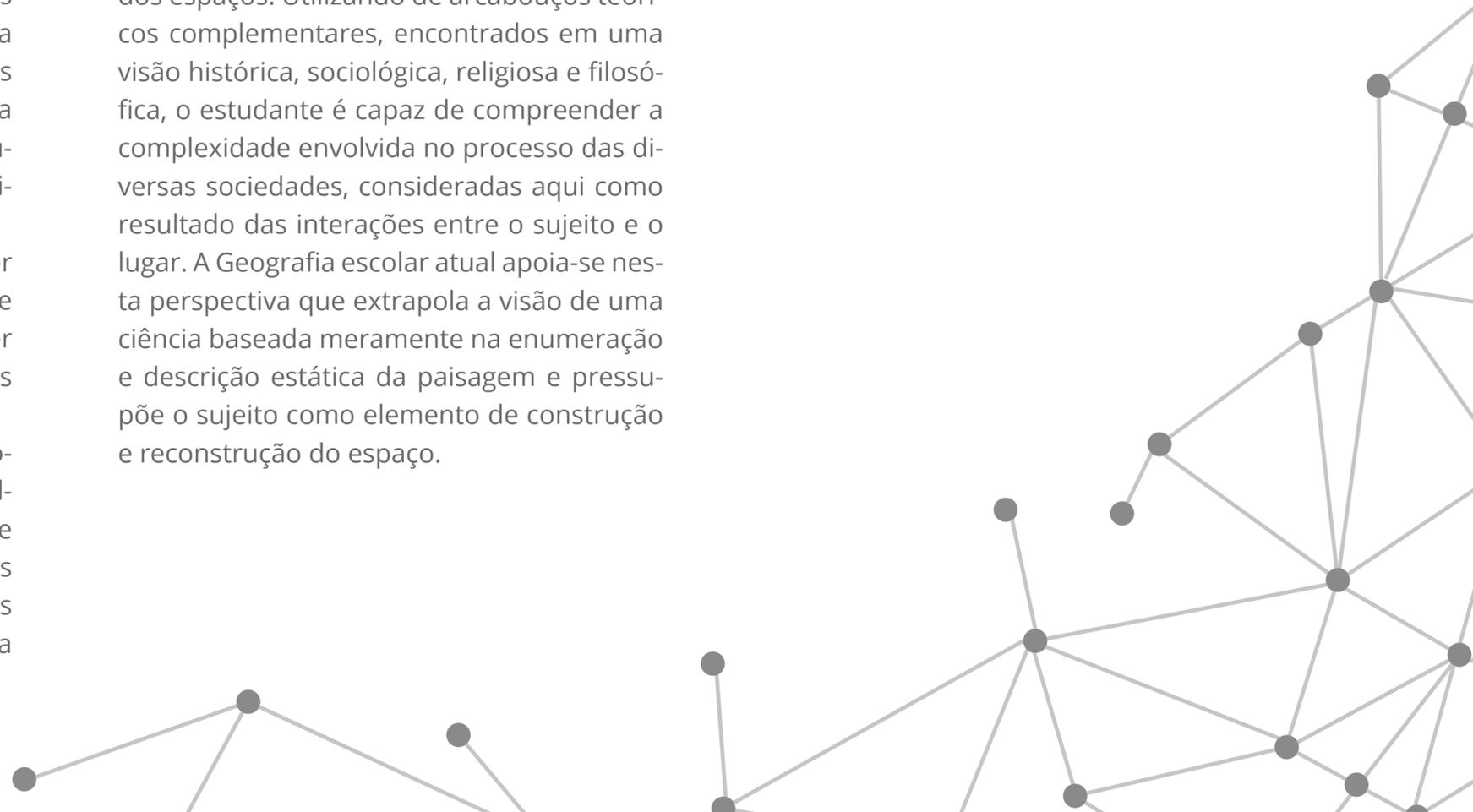
Com isso, busca-se a formação de um sujeito propositivo e protagonista, cujas ações contribuam na construção do equilíbrio da relação sociedade-natureza, devendo suas intervenções ser fundamentadas em uma ética solidária, de respeito aos valores humanos e que levem em consideração a diversidade cultural.

A Geografia é a chave para compreender e agir no nosso mundo. É uma ciência que permite às pessoas entender e compreender os delicados equilíbrios entre os elementos naturais e sociais.

Saber a localização dos lugares e dos povos é um primeiro passo para alcançar a alfabetização geográfica. Um segundo nível de alfabetização se refere ao conhecimento das características físicas (naturais) e humanas dos diversos lugares do nosso mundo. Uma

competência mais complexa envolve as relações dinâmicas dos povos e lugares, que explicam continuidades e mudanças em suas características. O estudante geograficamente alfabetizado entende por que as comunidades estão localizadas onde estão, como as pessoas as transformaram em lugares distintos e a maneira como isso afetou a vida de sua comunidade. O conhecimento geográfico também pressupõe resolver problemas e tomar decisões em nossas vidas diárias.

Além da compreensão escalar da relação entre o sujeito e os lugares, a ciência geográfica permite também a construção das complexas interações presentes na construção dos espaços. Utilizando de arcabouços teóricos complementares, encontrados em uma visão histórica, sociológica, religiosa e filosófica, o estudante é capaz de compreender a complexidade envolvida no processo das diversas sociedades, consideradas aqui como resultado das interações entre o sujeito e o lugar. A Geografia escolar atual apoia-se nesta perspectiva que extrapola a visão de uma ciência baseada meramente na enumeração e descrição estática da paisagem e pressupõe o sujeito como elemento de construção e reconstrução do espaço.



## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O estudo da Geografia na Educação Básica está pautado no objeto de estudo, nas competências e nos conteúdos nucleares, que embasam o processo de ensino e de aprendizagem do componente.

A Geografia trabalhada de acordo com a Matriz Curricular Marista favorece o desenvolvimento integral do estudante, pois além de desenvolver competências acadêmicas, preocupa-se também com o desenvolvimento de competências ético-estéticas, políticas e tecnológicas.

Faz-se necessário que a mediação do professor promova situações de aprendizagem de modo a facilitar a identificação, seleção, comparação, inter-relação dos conhecimentos com dados e situações locais e globais, analisar pertinências, conhecer e interpretar documentos, produzir textos, ler mapas e gráficos, bem como interpretá-los, favorecendo a compreensão dos fenômenos e o enfrentamento de situações-problema. Tudo isso só será possível com a apropriação e problematização do uso das linguagens que dão sentido à complexidade estudada.

Essas questões se constituem como meio na construção do conhecimento e ação no espaço geográfico que se manifestará em estratégias de ensino como aulas de campo, projetos, estudos de caso, produção e interpretação cartográfica, debates, leitura de documentos e imagens e a utilização das diversas mídias. Tais estratégias são funda-

mentais para o desenvolvimento de competências de investigação, de comparação, de estabelecimento de relações, de análise e de avaliação.

As novas tecnologias educacionais, como as informacionais, ampliam as possibilidades metodológicas da Geografia ao facilitarem a leitura, a interpretação e a problematização do espaço geográfico. Assim, os objetos de aprendizagem constituem-se em uma importante ferramenta no processo.

Fazendo uma leitura específica para cada segmento de ensino, temos o estudante do Ensino Fundamental I identificando-se como sujeito espacial com base no lugar de vivência. Nessa etapa, inicia-se a alfabetização cartográfica, a identificação das diferenças espaciais e sociais e seus diversos fluxos, as relações entre trabalho e tecnologia em diferentes espaços e tempos e a introdução e discussão das questões ambientais.

No Ensino Fundamental II, por sua vez, é essencial ao estudante o conhecimento a respeito dos processos naturais e como as sociedades se apropriam e transformam os espaços por meio do trabalho e da utilização das tecnologias. O estudo do território ocorre em diversas dimensões com base nas relações de poder em todas as escalas espaciais. As várias desigualdades são evidenciadas e discutidas, assim como as questões ambientais. Além disso, são trabalhadas competências que visam à conscientização e ações de

cidadania. Os conhecimentos cartográficos continuam em processo de desenvolvimento nessa fase.

Por fim, no Ensino Médio diversas competências que estruturam o conhecimento do espaço geográfico estão em um estágio de desenvolvimento mais avançado, o que favorece o estabelecimento de relações mais complexas, base para a apropriação das competências próprias desta etapa da escolarização. As relações espaciais, em diferentes escalas, são aprofundadas ao mesmo tempo em que são retomados conteúdos e competências basilares trabalhados nos segmentos anteriores. Os vários fluxos – populacionais, tecnológicos, energéticos, dentre outros – são estudados com base em suas implicações espaciais. A análise dos fenômenos locais considera a interligação aos globais, assim como as consequências dos fenômenos globais na escala local.

Outro aspecto de relevância metodológica no ensino da Geografia é a sua essência interdisciplinar. Antes de sua institucionalização, o que era considerado Geografia resumia-se a diversas informações a respeito dos lugares, levando em consideração todo e qualquer aspecto característico, fosse ele de cunho físico, social, político, econômico, dentre outros. Nesse contexto, a Geografia era tida como uma síntese das demais áreas do conhecimento instituídas.



Esse processo penalizou a Geografia por dificultar uma rápida definição de seu objeto de estudo. Quando de sua institucionalização, por outro lado, foi possível tornar-se uma disciplina com conhecimento abrangente. Assim, com sua essência interdisciplinar, está apta a continuar respondendo às dinâmicas da complexidade, estabelecidas pela contemporaneidade. Cabe ao(a) professor(a) desse componente estabelecer as diversas interfaces disciplinares, com base em seus elementos conceituais, para tornar o estudo do espaço geográfico significativo.

Vale considerar ainda que essa abordagem interdisciplinar de ensino da Geografia é consonante com o objetivo da escola básica de formação integral do estudante, conforme apresenta Pontuschka (2007) em suas discussões a respeito das práticas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares do ensino desse componente.

Dessa forma, a construção da interdisciplinaridade a partir da Geografia possibilita interações com os diversos saberes. Como exemplos podemos citar: estudo de obras literárias, em especial dos clássicos da literatura brasileira, junto ao componente curricular de Língua Portuguesa como fonte de compreensão da formação social do Brasil; utilização de conceitos da Matemática para análise e construção de mapas e gráficos e atividades de campo com foco na observa-

ção e análise dos aspectos físicos e naturais junto à Biologia.

Esses processos constituem o corpo tecnológico da relação de ensino e de aprendizagem que permitirão ao sujeito a apropriação da linguagem geográfica e, com isso, sua atuação como cidadão, favorecendo o comprometimento com a transformação da realidade socioespacial.



## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação em Geografia considera o caráter inter-relacional entre os conceitos estudados e as habilidades e competências desenvolvidas e evidencia o caráter complexo e dinâmico do espaço geográfico. Parte do pressuposto da avaliação como processo, composto de diferentes instrumentos intimamente relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Dessa forma, retoma os conhecimentos de maneira contextualizada, considerando-os como expressão da realidade construída e constituída espacial e temporalmente por uma sociedade. Associadas a essas construções, estão as habilidades que foram planejadas e trabalhadas com base nesses saberes. Assim, o processo avaliativo ultrapassa a mera verbalização de conceitos atingindo, também na avaliação, uma aprendizagem mais significativa.

A avaliação ocorre durante todo o processo, embora com características e modalidades específicas a cada momento. Possui uma diversidade de instrumentos possíveis de serem aplicados para responderem aos seus objetivos. Dentre os instrumentos sugeridos para Geografia, podem ser destacados: provas, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais etc.), exercícios, relatórios, autoavaliações, seminários, debates orientados, júris simulados, dentre outros.

Nos instrumentos de avaliação, a elaboração de atividades tem cada vez mais saído da dimensão meramente conceitual – em que o foco ficava preso ao conceito e ao seu entendimento básico – e caminhado em direção a um processo contextualizado de aplicação do saber teórico. O conhecimento em Geografia só se torna significativo quando estabelece a compreensão de sua inserção na realidade cotidiana. Graças a essa perspectiva, a avaliação formal tem se transformado em um instrumento mais amplo, sendo parte e não fim no que diz respeito a construção de um saber significativo.

Além disso, as avaliações pressupõem os objetivos do planejamento e, atendendo aos conhecimentos e às habilidades estipuladas, de forma clara e objetiva, evitam, assim, interpretações equivocadas. As atividades propostas exploram o senso crítico do estudante, privilegiando a resolução de situações-problema podendo, dessa forma, compreender, comparar e interpretar os fenômenos.

Sendo assim, quando o educador planeja a avaliação, é necessário ter clareza de sua intencionalidade. Por isso, é necessário que esteja claro na relação com o estudante o porquê, o para quê e o como será a avaliação e o que será feito com o resultado.

Além da avaliação escrita, a Geografia permite outras abordagens e formas analisar o processo de ensino e de aprendizagem do estudante. Através de atividades dialógicas

pode estabelecer claramente a compreensão e, também, de extrapolação do conhecimento assimilado. Estratégias coletivas como júris simulados, produção de vídeos e outras linguagens de comunicação são possibilidades de sistematização que trazem elementos muito significativos não somente como avaliação mas também contribuem significativamente na construção de habilidades.

Considerando o exposto acima, a avaliação em Geografia lança mão de diversos instrumentos como forma de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem intencionalmente planejado pelo professor. Considera também a avaliação como processo dinâmico e contínuo que interage diretamente com a prática e, com isso, interferindo no planejamento, constituindo-se em uma dialética constante que leva à qualificação do processo. Dessa forma, a avaliação torna-se momento significativo de ensino e de aprendizagem.

# 7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

## 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Desenvolver noções de organização social, política, econômica e cultural do espaço geográfico a partir do entendimento dos dinâmicos e complexos processos da ação humana e transformações naturais em constante inter-relação.
- Relacionar o espaço de vivência às diversas escalas de organização social e política do espaço geográfico.
- Construir noções de representações espaciais a partir da leitura da paisagem com base na identificação de formas, processos, estruturas e funções dos objetos sociais e elementos naturais do espaço.
- Reconhecer os diferentes processos de organização do espaço geográfico como resultado da sobreposição de tempos baseado no espaço local.
- Conhecer a linguagem geográfica para compor, de forma interdisciplinar, as possíveis interpretações do mundo a partir do espaço de vivência de modo a favorecer a inserção crítica do sujeito em seus lugares de atuação.

### Competências Ético-estéticas

- Conviver com base em valores pautados na ética, na responsabilidade socioambiental e no respeito ao multiculturalismo.
- Reconhecer as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, com base nas características culturais.
- Construir valores e atitudes, inspirados nos princípios Maristas, com vistas à valorização e ao respeito ao outro, ao mundo e à natureza.

### Competências Políticas

- Reconhecer que as ações políticas locais serão consolidadas na inter-relação com políticas escalares e espaciais diferentes, mobilizando conhecimentos e valores, no sentido de interferir efetivamente na realidade.
- Ser agente de transformação da realidade, tendo em vista a melhoria da sua vida e dos demais, formando sua identidade como sujeito.
- Atuar em situações que permitam o desenvolvimento socioambiental sustentável.

### Competências Tecnológicas

- Reconhecer informações, utilizando a leitura, o registro e a representação de dados e elementos espaciais.
- Conhecer o espaço geográfico considerando sua complexidade de redes e fluxos, adequando-os à escala de análise e à diversidade dos fenômenos geográficos em estudo.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Organização pessoal e coletiva do espaço ao seu entorno.
- Organização espacial do ambiente escolar.
- Formas espaciais percebidas nas paisagens do seu entorno.
- Diferentes construções do espaço escolar e de moradias no Brasil e no mundo.
- A percepção e expressão dos estudantes em relação aos elementos do tempo atmosférico.
- Combinados e regras como introdução à noção de direitos e deveres.
- Educação ambiental: cuidados ambientais com o espaço do entorno.
- Direção, posição e distância na percepção do espaço.
- Diversidade cultural (indígena, afrodescendentes e migrantes).

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Identidade espacial: localização, endereço, vizinhança.
- Orientação espacial e pontos de referência.
- Organização espacial do ambiente escolar e suas inter-relações.
- Mudanças nas configurações espaciais no seu entorno em diferentes tempos.
- A influência dos elementos naturais e culturais no modo de vida.
- Relação entre os equipamentos urbanos (ruas, praças) e as diferenças sociais geradoras de distintas formas de ocupar e produzir o espaço.
- Educação ambiental: mudanças no espaço e os cuidados ambientais.
- Percepção das manifestações culturais na paisagem do entorno (indígena, afrodescendentes e migrantes).

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Organização espacial e suas relações tomando-se por base o município: bairro, urbano e rural.
- Paisagem rural e paisagem urbana.
- Elementos naturais e culturais.
- Os elementos naturais culturais e o modo de vida nos municípios.
- Meio ambiente e práticas de sustentabilidade.
- O espaço dos municípios sob a ótica da herança cultural.
- Cidadania: a criança e sua relação com o espaço físico e social.
- As diferenças socioeconômicas presentes no município.
- Modos de vida: formação da sociedade (indígenas, africanos e outros imigrantes).
- Linguagem cartográfica: construção e representação de itinerários e elementos do mapa.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- Organização espacial e suas relações com base no Estado: municípios, países e continentes.
- Limite, fronteira e território.
- Relação entre o espaço rural e o espaço urbano.
- Paisagens naturais do Estado.
- Sustentabilidade com base na conservação ambiental.
- Origens culturais do Estado (indígenas, afrodescendentes e outros imigrantes) e respeito à diversidade.
- As diferenças socioeconômicas presentes no território do Estado.
- Direitos e deveres do cidadão.
- Poderes administrativos.
- Relações de poder entre poderes administrativos (associações comunitárias, ONGs, Estado e município).
- Linguagem cartográfica: orientação espacial com o uso da rosa dos ventos.
- Consequências ambientais das transformações da natureza.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Organização espacial e localização do Brasil.
- Paisagens naturais do Brasil.
- Regionalizações espaciais.
- Setores da economia: primário, secundário e terciário.
- As diferenças socioeconômicas presentes no território brasileiro.
- Origens culturais do país e respeito à diversidade.
- Respeito ao multiculturalismo.
- Linguagem cartográfica: uso de instrumentos de orientação (aplicativos, softwares, bússola, GPS etc.).
- Estrutura administrativa e de poder.
- Relações de poder entre as estruturas administrativas e de poder.
- Divisões políticas do mundo e suas inter-relações.
- Relação sociedade/meio ambiente.



### Competências Acadêmicas

- Compreender a organização social, política, econômica e cultural do espaço geográfico a partir do entendimento dos dinâmicos e complexos processos da ação humana e transformações naturais em constante inter-relação.
- Analisar as diversas configurações sociais, políticas, culturais e econômicas considerando as diferentes formas de apropriação do espaço geográfico nas múltiplas escalas.
- Identificar e analisar representações espaciais a partir da leitura da paisagem com base na identificação de formas, processos, estruturas e funções dos objetos sociais e elementos naturais do espaço.
- Compreender os diferentes processos de organização do espaço geográfico como resultado da sobreposição de tempos e considerando as diferentes formas de organização das sociedades.
- Entender a linguagem geográfica para compor, de forma interdisciplinar, as possíveis interpretações do mundo de modo a favorecer a inserção crítica do sujeito em seus lugares de atuação.

### Competências Ético-estéticas

- Exercer a cidadania com base em valores pautados na ética, na responsabilidade socioambiental e no respeito ao multiculturalismo.
- Examinar as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, com base nas características culturais e da evolução técnica de cada sociedade.
- Construir valores e atitudes, inspirados nos princípios Maristas, com vistas à valorização e ao respeito ao outro, ao mundo e à natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade sejam os referenciais que orientem as ações individuais e coletivas, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.

### Competências Políticas

- Conscientizar-se de que as ações políticas locais serão consolidadas na inter-relação com políticas escalares, espaciais e temporais diferentes, mobilizando conhecimentos, valores, interesses, no sentido de interferir efetivamente na realidade.
- Ser agente de transformação da realidade, tendo em vista a melhoria da sua vida e dos demais, formando sua identidade como sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos*.
- Atuar em situações que permitam o desenvolvimento socioambiental sustentável por meio de ações e mobilizações de sustentabilidade ambiental, social e econômica.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se de informações, utilizando a leitura, o registro, a representação, o manejo de dados e elementos espaciais.
- Compreender o espaço geográfico considerando sua complexidade de redes e fluxos, visíveis e invisíveis, constituintes desse espaço, adequando-os à escala de análise e à diversidade dos fenômenos geográficos em estudo.
- Utilizar diversas formas de compreensão e tradução da realidade como mecanismo de entendimento das ações humanas e das sociedades.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- Sistema Solar e planeta Terra.
- Representações cartográficas na leitura e interpretação do espaço geográfico.
- A compreensão da ação das tecnologias na intensificação de conexões entre lugares.
- Processos formadores e modeladores do relevo e suas influências na organização do espaço.
- Elementos e fatores climáticos e suas influências na organização do espaço.
- Vegetação mundial e a inter-relação com a sociedade.
- Hidrografia: dinâmica natural e ação antrópica.
- Inter-relação entre os elementos naturais e a configuração das grandes paisagens da Terra.
- Possibilidades sustentáveis da exploração dos recursos naturais.
- Apropriação humana dos recursos naturais.
- Desigualdades socioculturais na ótica dos estudos populacionais.
- Povos indígenas e africanos na formação da sociedade.
- Desigualdade econômica com base na divisão social do trabalho.
- Divisão espacial do trabalho.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- Limite, fronteira e território.
- Regionalizações brasileiras: suas temporalidades e territorialidades.
- Grandes paisagens naturais do Brasil.
- Dinâmica dos setores da economia brasileira e suas inter-relações.
- Dinâmicas da população brasileira.
- Fluxos populacionais brasileiros e suas temporalidades.
- Processos geradores das desigualdades socioeconômicas no Brasil.
- Revolução Industrial e processos de urbanização e industrialização no Brasil.
- Desenvolvimento econômico do Brasil e seus impactos ambientais.
- Culturas socioespaciais urbanas e rurais.
- Distribuição da terra no Brasil.
- Inserção brasileira no processo da globalização.
- Sistema de transporte e comunicação no Brasil.
- Participação do Brasil nos organismos internacionais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- A configuração física do território americano.
- Regionalizações da América.
- Grandes paisagens naturais da América.
- Processos de urbanização e industrialização na América.
- Dinâmica dos setores da economia Americana e suas inter-relações.
- Origens étnicas das populações nas Américas.
- Dinâmica populacional na América.
- Processos geradores das desigualdades sociais na América.
- Fluxos populacionais americanos e suas temporalidades.
- Desenvolvimento econômico das Américas e seus impactos ambientais.
- Fluxos econômicos e financeiros mundiais: a economia globalizada.
- O processo e as consequências da globalização.
- Organizações supranacionais americanas.
- Participação dos países americanos nos organismos internacionais.
- Diferentes inserções das economias americanas na economia mundial.
- Relações de poder entre os países americanos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- Configurações físico-territoriais na Europa, na Ásia, na África e na Oceania.
- Regionalizações da Europa, da Ásia, da África e da Oceania.
- As grandes paisagens naturais.
- Processos de urbanização e industrialização e sua influência na produção do espaço.
- Dinâmicas da população.
- Origens e consequências dos movimentos migratórios contemporâneos.
- Diversidades étnicas, religiosas, políticas e culturais na Europa, na Ásia, na África e na Oceania.
- Desenvolvimento e diversidade econômica e seus impactos ambientais.
- Demandas energéticas e suas relações com a economia, política e meio ambiente.
- Sistema de transporte e comunicação.
- Sistemas políticos mundiais e suas influências na organização social.
- Grandes conflitos e tensões socioeconômicas.
- DIT e nova DIT: perspectivas de inserção dos diferentes países no comércio mundial.
- Relações de poder entre os países do mundo.





### Competências Acadêmicas

- Compreender e analisar a organização social, política, econômica e cultural do espaço geográfico a partir do entendimento dos dinâmicos e complexos processos da ação humana e transformações naturais em constante inter-relação.
- Analisar e sistematizar as diversas configurações sociais, políticas, culturais e econômicas considerando as diferentes formas de apropriação do espaço geográfico nas múltiplas escalas.
- Construir e sistematizar representações espaciais a partir da leitura da paisagem com base na identificação de formas, processos, estruturas e funções dos objetos sociais e elementos naturais do espaço.
- Analisar criticamente os diferentes processos de organização do espaço geográfico como resultado da sobreposição de tempos e considerando as diferentes formas de organização das sociedades.
- Utilizar a linguagem geográfica para compor, de forma interdisciplinar, as possíveis interpretações críticas do mundo de modo a favorecer a inserção do sujeito em seus lugares de atuação.

### Competências Ético-estéticas

- Exercer a territorialidade com base em valores pautados na ética, na responsabilidade socioambiental e no respeito ao multiculturalismo.
- Avaliar criticamente as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, com base nas características culturais e da evolução técnica de cada sociedade.
- Construir e vivenciar valores e atitudes, inspirados nos princípios Maristas, com vistas à valorização e ao respeito ao outro, ao mundo e à natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade sejam os referenciais que orientem as ações individuais e coletivas, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.

### Competências Políticas

- Conscientizar-se de que as ações políticas locais serão consolidadas na inter-relação com políticas escalares, espaciais e temporais diferentes, mobilizando conhecimentos, valores, interesses, no sentido de interferir efetivamente na realidade.
- Ser agente de transformação da realidade, tendo em vista a melhoria da sua vida e dos demais, formando sua identidade como sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos*.
- Atuar em situações que permitam o desenvolvimento socioambiental sustentável de forma crítica, seguida da real intervenção na sociedade, por meio de ações e mobilizações de sustentabilidade ambiental, social e econômica.

### Competências Tecnológicas

- Analisar e sistematizar informações, utilizando a leitura, o registro, a representação, o manejo de dados e os elementos espaciais.
- Analisar criticamente o espaço geográfico considerando sua complexidade de redes e fluxos, visíveis e invisíveis, constituintes desse espaço, adequando-os à escala de análise e à diversidade dos fenômenos geográficos em estudo.
- Utilizar diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Transformações do pensamento geográfico ao longo do tempo e suas implicações na interpretação do espaço.
- Movimentos da Terra e da Lua: suas consequências na dinâmica socioespacial.
- Cartografia e a representação do espaço.
- Interesses políticos envolvidos no desenvolvimento técnico da cartografia.
- Relações entre os processos geológicos e as teorias que fundamentam as formações geomorfológicas.
- Dinâmica dos agentes formadores e modeladores do relevo e suas implicações socioespaciais.
- Tipos de solo e as tecnologias relacionadas à produtividade e à sustentabilidade ambiental.
- Climatologia: fatores e elementos do clima e sua influência na organização da sociedade.
- Vegetação e a ação antrópica.
- Domínios naturais brasileiros e impactos socioambientais.
- Hidrografia brasileira e mundial e a relação com o cotidiano das sociedades.
- Diferentes possibilidades de exploração e de uso sustentável de recursos naturais no Brasil e no mundo.
- Relações entre políticas de Estado e acidentes ambientais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Brasil: critérios de regionalização e regiões.
- Estudos populacionais e desigualdades socioespaciais.
- Teorias demográficas e movimentos populacionais inter e intraterritoriais.
- Políticas migratórias nas relações internacionais.
- Dimensão multicultural e respeito à diversidade no Brasil e no mundo.
- Sujeitos como cidadãos: direitos e deveres de cidadania socioespacial.
- Dinâmica dos processos de urbanização no Brasil e no mundo e suas relações na transformação do território.
- Dinâmica dos processos políticos geradores da organização socioespacial no campo.
- Conflitos e movimentos de reivindicação da propriedade da terra.
- Densidade técnica: conteúdos técnico-científicos e a produtividade no campo e na cidade.
- Industrialização brasileira e mundial: classificação e distribuição.
- Inserção das multinacionais brasileiras na economia mundial.
- Fontes de energia no Brasil e no mundo: da produtividade à sustentabilidade.
- Papel das multinacionais na dinâmica interna da economia brasileira.
- Especificidades e inter-relações da dinâmica dos fluxos e redes materiais e imateriais do território (informacionais, comunicacionais, populacionais, financeiros, de transporte, de energia, entre outros).

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

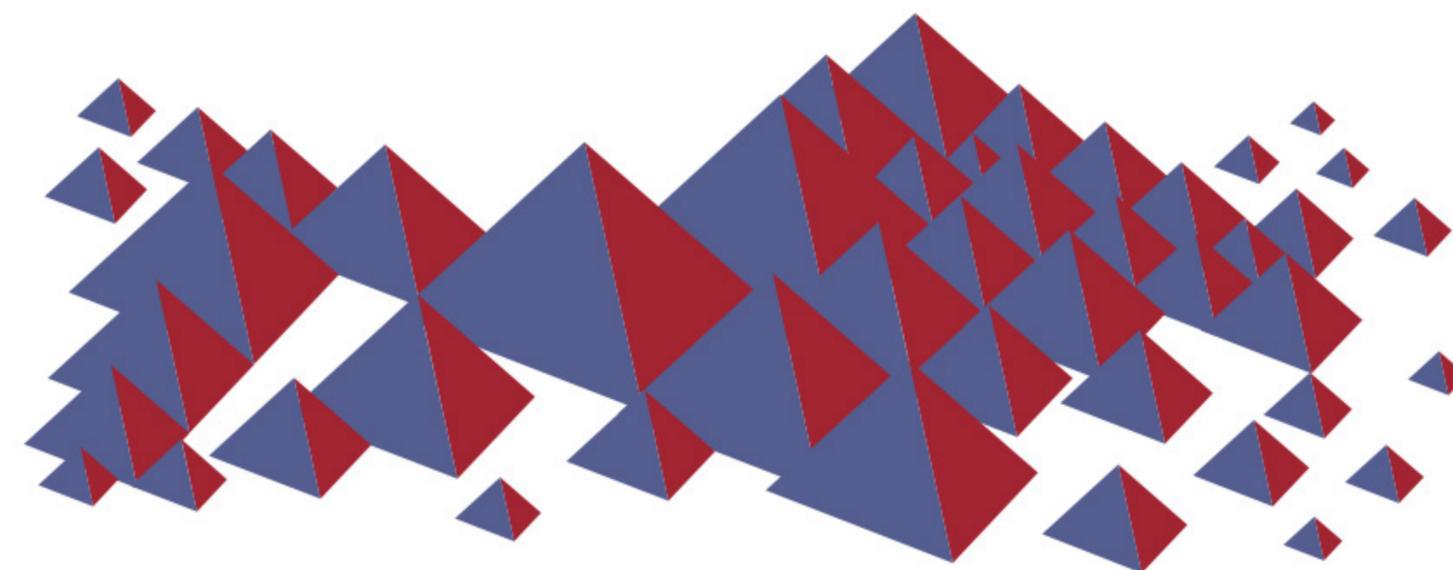
- Estado-nação e fronteiras na atualidade.
- Doutrinas econômicas: liberalismo, keynesianismo e neoliberalismo.
- Divisão Internacional do Trabalho.
- Globalização e as grandes corporações internacionais.
- Modos de produção industrial e organização social do trabalho: taylorismo, fordismo, toyotismo, volvismo.
- Regionalizações supranacionais: blocos econômicos.
- Intervenção de organismos políticos internacionais nas relações econômicas, políticas e sociais entre países.
- Projetos e políticas locais e mundiais de diminuição da pobreza, erradicação das doenças e da fome.
- Projetos e políticas locais e mundiais de diminuição da poluição ambiental.
- Conflitos fundamentados por diferentes interesses religiosos, políticos e econômicos: Geopolítica mundial.
- Políticas territoriais e ações locais que visam minimizar a segregação socioespacial.
- Propostas e ações políticas do terceiro setor.

## 7.3 Ensino Médio

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

## REFERÊNCIAS



# HISTÓRIA



## 1.0 CONCEPÇÕES GERAIS

O estudo da História proporciona o entendimento sobre os processos e os sujeitos históricos, a partir da análise da ação humana ao longo do tempo e das representações construídas pelos seres humanos acerca da realidade. Desse modo, os historiadores devem estar atentos à multiplicidade de ações conscientes ou inconscientes dos sujeitos em sociedade, bem como analisar de modo crítico as mais diversas manifestações sociais.

Ao produzir o conhecimento histórico, os historiadores não devem se limitar à construção de análises factuais e lineares, restringindo tal conhecimento à memorização de eventos, datas e personalidades. Devem, portanto, se preocupar em ampliar as possibilidades, partindo da premissa de que os processos históricos ocorreram em determinados contextos e representam um conjunto de comportamentos interligados e não a análise de fatos isolados ou episódicos.

Para ampliar as possibilidades e recursos do historiador, uma importante alternativa é a construção de análises interdisciplinares. Cada vez mais o conhecimento histórico vem sendo produzido a partir do diálogo com outros componentes curriculares, possibilitando uma produção mais diversa, interativa e atualizada. Portanto, a História, como ciência social, está conectada a outros componentes, como a Sociologia, a Filosofia, o Ensino Religioso e a Geografia.

Nesse sentido, para melhor compreender as mais diversas manifestações e repre-

sentações humanas, inseridas em diferentes contextos históricos, o historiador analisa vestígios do passado humano, compreendidos como fontes históricas ou linguagens históricas. Entende-se por linguagens históricas as manifestações culturais (materiais e imateriais); os discursos de natureza informativa, técnica, científica, política e literária, bem como outras manifestações criativas e artísticas que são significadas e ressignificadas por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e os diferentes textos.

Dessa forma, as linguagens históricas sinalizam para a necessidade de um trabalho didático-pedagógico que proporcione aos estudantes o entendimento sobre a importância do “olhar” para todas as linguagens, também classificadas como fontes históricas, que podem comunicar a História. Além disso, há inúmeras possibilidades de criação de novas formas de representação do conhecimento adquirido por meio das análises realizadas; as linguagens revelam aos estudantes que é possível ressignificar a história das suas próprias vidas e do mundo que desejam viver, criar ou recriar.

A História, como componente curricular, tem, portanto, a função de desenvolver o pensamento crítico e analítico do estudante, para que ele seja capaz de interagir com as diversas manifestações humanas no *espacotempo*, favorecendo a reflexão crítica acerca da realidade na qual está inserido. Nesse sentido, a História cumpre seu papel na for-

mação ética e política dos indivíduos na sociedade. Sobre essa função, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam que

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, [...] o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

Desse modo, os PCN destacam o papel do saber histórico no processo de compreensão da realidade social pelo estudante, possibilitando criar e recriar significados, bem como favorecer a formação moral, ética e de cidadania, em acordo com a proposta educacional Marista.

## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

A História tornou-se uma disciplina escolar no século XIX, na Europa, quando passou a ser considerada uma ciência. Com isso, passou-se a levantar as seguintes questões: qual o objeto de estudo da História? Como interpretar e ensinar a História?

Diante desses questionamentos, diversas abordagens e interpretações a respeito do ensino e da concepção da História vêm sendo formuladas. A concepção histórica que ficou conhecida como positivismo dominou o século XIX, passando a ser repensada, questionada e transformada no decorrer do século XX. Essa concepção tinha como principais sujeitos históricos as grandes personalidades, privilegiando, assim, os reis e rainhas, os imperadores, os generais, os líderes religiosos, entre outros agentes – ou seja, os homens e as mulheres comuns não eram o foco do estudo da História. Além disso, os positivistas consideravam como verdadeiras fontes históricas os documentos oficiais e escritos, chegando a classificar, sob esse ponto de vista, os seres humanos em pré-históricos e históricos. A História, portanto, passou a ter o papel de narrar os eventos políticos, diplomáticos, religiosos e militares, considerados relevantes, a partir de uma perspectiva linear e progressiva.

Contraopondo-se a essa perspectiva factual da História, foi publicada na França, no início do século XX, uma Revista de História chamada *Annales*, tendo Marc Bloch e Lucien

Febvre como seus principais organizadores. Com a formação da chamada Escola dos *Annales*, novas perspectivas para a produção historiográfica foram criadas, valorizando múltiplas temporalidades e novos tipos de fontes e objetos. Portanto, tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser privilegiado e considerado como fonte histórica, assim como todos os homens e mulheres tornaram-se importantes agentes históricos.

A partir de seu nascimento, a Escola dos *Annales* dividiu-se em fases e tendências, recebendo influências de outras correntes historiográficas e buscando cada vez mais uma História que inserisse como seu objeto de estudo os excluídos, dando voz a história dos diversos grupos sociais, das religiões, da vida privada, da sexualidade, entre outras áreas ligadas à história das mentalidades.

Além dessas perspectivas, em meados do século XX, com o crescimento do ideário socialista no mundo, ganhou força uma abordagem histórica baseada no pensamento marxista, ou seja, utilizando-se do conceito do materialismo histórico, que se desenvolveu com os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX. Desse modo, ocorreu uma relação entre a produção historiográfica e as novas tendências políticas e sociais da época. De acordo com essa abordagem que, inclusive, influenciou o movimento dos *Annales*, a História deve centrar-se na análise dos modos de produção existentes em cada

etapa do desenvolvimento das sociedades humanas, tendo a luta de classes como o seu grande motor. Sob essa perspectiva, o ensino da História não seria voltado apenas para interpretar os fatos, mas para proporcionar ao estudante um entendimento crítico da sociedade em que vive e de sua posição nesta sociedade. Esse olhar crítico sobre a História, defendido também por outras correntes historiográficas, pode ser bem exemplificado pelos questionamentos a seguir.

É possível ser neutro frente à violência da conquista da América? É possível ser neutro frente ao trabalho escravo? É possível ser neutro frente aos campos de extermínio nazistas? É possível ser neutro frente ao bombardeio de Hiroshima e Nagasaki? Ora, é impossível trabalhar esses temas com a mesma isenção do professor que ensina a regência dos verbos, o que não significa que este professor e aqueles das demais disciplinas não tenham compromisso com a educação dos futuros cidadãos. A diferença é que ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico. (MICELI, 2009, p. 39)

A partir da segunda metade do século XX intensificaram-se os debates teórico-metodológicos da História como ciência, que contribuíram para a definição do objeto de estudo e para a formulação de novas

práticas de ensino da disciplina. Diversos historiadores, considerados herdeiros da Escola de Annales, passaram a pensar em uma nova História, voltada para os estudos culturais das massas anônimas e das questões populares, dando origem à chamada micro-história. Para isso, a nova História, conhecida também como a terceira geração dos Annales, ampliou seu olhar sobre as fontes de estudo, bem como o diálogo com as mais diversas ciências: Sociologia, Antropologia, Geografia, Literatura, entre tantas outras. Nesse sentido, essa nova historiografia “tem sido chamada para responder questões específicas das sociedades humanas que, por muito tempo, permaneceram submersas sob o ícone da História Universal e outras categorias generalizantes e reducionistas que pretendiam sintetizar a aventura humana na terra.” (ROCHA, 2008, p. 01)

Essa perspectiva historiográfica contribuiu para a reformulação do objeto de conhecimento da História, consolidando, de um modo geral, a ideia de que o ser humano é o sujeito que determina os processos históricos e que, por isso, tem potencial para modificá-los, o que nos leva a definir o objeto de Estudo da História, como **processos e sujeitos históricos**.

Para Bezerra (2005, p. 15), os registros e as evidências das ações dos sujeitos históricos são fundamentais para se compreender os processos históricos: Assim, a História,

concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando: identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica frente ao presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Percebe-se, portanto, que o objeto de estudo da História neste século XXI, em diálogo com as diferentes correntes historiográficas, está diretamente relacionado **à pluralidade e à diversidade das complexas sociedades humanas**. Além disso, ressalta-se que os fatos são importantes, desde que compreendidos como uma representação ou versão da realidade e não uma verdade absoluta, já que a História é, como defenderam os intelectuais do movimento das Annales: “uma ciência em marcha”.

# HISTÓRIA

Objeto de estudo: processos e sujeitos históricos



## 3.0 COMPETÊNCIAS

### Competências Acadêmicas

- Dominar a linguagem histórica, interpretar as fontes documentais, com reconhecimento do papel da sua diversidade e aplicabilidade em função dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.
- Reconhecer as relações entre presente e passado e identificar a ação humana nos processos históricos.
- Utilizar do conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico.
- Estabelecer relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.

### Competências Ético-estéticas

- Analisar de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos e à dignidade humana.
- Refletir sobre os problemas atuais de forma crítica e propor soluções éticas.
- Respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras.
- Reconhecer seu compromisso social e ambiental na construção de uma sociedade justa e sustentável.
- Posicionar-se de forma livre e determinada perante os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da atualidade.

### Competências Políticas

- Compreender e posicionar-se eticamente em relação aos processos históricos.
- Identificar as problemáticas atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista a sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural, além do respeito à alteridade.
- Reconhecer-se como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.
- Relacionar as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais à temporalidade e à intervenção humana nos processos históricos.

### Competências Tecnológicas

- Analisar as diversas tecnologias produzidas pelos homens e compreendê-las como fontes históricas.
- Relacionar as tecnologias ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.
- Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, afim de melhor compreender o passado em diálogo com o presente.

## 4.0 APRENDIZAGEM

Quando pensamos em aprendizagem em História, surge inicialmente uma questão: o que nossos estudantes devem aprender? Será que a aprendizagem em História se limita ao conhecimento dos fatos relevantes ocorridos nas diversas sociedades ao longo do tempo?

Essas indagações nos levam a pensar a importância desse componente curricular, bem como o que deve ser ensinado aos nossos estudantes. É claro que o ensino de História envolve sim a análise das diversas manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo do tempo, mas essa análise deve ser acompanhada do engajamento crítico de nossos estudantes. Espera-se que o estudante seja capaz de analisar e interpretar as fontes históricas orais, materiais, iconográficas e escritas, e ter o discernimento para analisar os fenômenos do cotidiano, as transformações políticas ocorridas em sua sociedade e as relações de poder presentes na atualidade, estabelecendo interfaces entre o passado e o presente em diálogo com o contexto social, político e cultural no qual está inserido.

Outro aspecto importante na aprendizagem em História é o entendimento de que um mesmo fato estudado por diferentes sujeitos pode gerar múltiplas versões, não havendo uma única verdade histórica, já que tais sujeitos, ao analisarem as mesmas fontes históricas ou não, partem de pontos de vista

específicos, provenientes do contexto histórico no qual foram formados e que vivem, o que impacta em sua formação cultural e na maneira como compreendem a realidade.

O aprendizado em História deve, portanto, fornecer subsídios aos estudantes para se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar a realidade vivida. O estudante deve aprender a reconhecer o seu papel na sociedade em que vive, atuar criticamente diante dos desafios que lhes forem apresentados e se posicionar em acordo com os valores éticos, de cidadania, sustentabilidade, compromisso social e respeito à diversidade, às minorias e aos direitos humanos, uma vez que são sujeitos dos processos históricos.

Para uma maior eficiência da aprendizagem em História, é importante que o professor trabalhe em sala de aula alguns conceitos fundamentais do componente curricular. Dentre esses conceitos fundantes destacam-se:

- **Fonte histórica:** vestígios da vida humana que, a partir da análise do historiador ou de qualquer outro sujeito histórico, fornece informações para a formulação de uma narrativa histórica. Esses vestígios podem ser fontes escritas (documentos, manuscritos, cartas, artigos de jornais, certidões, entre outros), fontes iconográficas (fo-

tografias, pinturas, afrescos, murais, desenhos, charges, vitrais, entre outros), fontes orais (relatos, depoimentos, entrevistas, contos folclóricos, entre outros) e as fontes materiais (fósseis, ruínas, artefatos, ferramentas, objetos pessoais, equipamentos bélicos, entre outros).

- **Tempo cronológico:** é a forma encontrada pelo homem de mensurar racionalmente o passar do tempo. Essa contagem pode ser feita por meio das horas, dias, semanas, meses, anos, décadas, séculos e milênios. Segue uma escala linear e diferentes sociedades criaram sua própria forma de se situar no tempo.
- **Tempo histórico:** representa o contexto no qual viveram ou atualmente vivem os grupos humanos. Diferentemente do tempo cronológico, que segue uma lógica linear, o tempo histórico é marcado pelos acontecimentos de curta ou longa duração. Desse modo, o referencial do historiador ao trabalhar com o tempo histórico é a compreensão dos fenômenos ou transformações políticas, econômicas, culturais ou sociais ao longo do tempo, não dependendo, necessariamente, da equivalência ao tempo

cronológico. Logo, é possível duas sociedades estarem cronologicamente paralelas, ou seja, no mesmo tempo cronológico, porém se encontrarem em tempos históricos distintos. Na Revolução Industrial, a Inglaterra e as demais potências econômicas da época estavam em franco desenvolvimento econômico e tecnológico, enquanto outros povos no século XVIII, como algumas sociedades africanas, ainda viviam em um sistema tribal. Nesse caso, a sociedade inglesa e a africana estavam em um mesmo tempo cronológico, mas em tempos históricos completamente diferentes. A ideia de tempo histórico também pode obedecer a lógica inversa. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, muitos dos povos nativos da América viviam do ponto de vista técnico e cultural de forma semelhante aos povos do período neolítico, mesmo estando em tempos cronológicos distintos. Vale ressaltar que o fato de um grupo humano se manter em um mesmo tempo histórico ao longo dos anos, enquanto outros grupos desenvolvem novas formas de organização social, não significa que um seja mais “evoluído” que o outro, já que tal percepção leva em consideração apenas alguns aspectos sociais, como as

novas tecnologias, desconsiderando o fato de que a organização social, seus valores ou moral são resultado de convenções sociais. Observa-se na historiografia mais tradicional certo escalonamento ao abordar o desenvolvimento dos povos, gerando em alguns casos uma percepção de inferioridade ao tratar de grupos humanos em estágios menos complexos. Não é essa a proposta da aprendizagem em História.

- **Fato histórico:** trata-se de qualquer acontecimento que envolva a ação do homem no tempo. Ao analisá-lo, o historiador, por meio de diversas fontes, procura construir a sua narrativa histórica. Desse modo, é possível que um mesmo fato histórico seja interpretado de diversas formas por diferentes historiadores que, mesmo buscando a isenção metodológica, o analisarão de acordo com suas referências acadêmicas, ideológicas e culturais.
- **Sujeito histórico:** representa o homem atuando em seu tempo. Ao analisar o sujeito histórico percebe-se que este é resultado do contexto no qual está inserido, mas que também é capaz de transformar essa realidade. Além disso, o sujeito histórico

pode formular novas versões sobre acontecimentos do passado, fortalecendo a constatação de que o entendimento que se tem sobre os fatos é o resultado de uma pesquisa histórica, baseada em fontes e em um método de pesquisa, mas que parte de demandas e anseios subjetivos de seres humanos que vivem em um determinado tempo.

## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O ensino da História representa um grande desafio. Esse desafio se dá pelo fato de que a disciplina, além de seu conteúdo acadêmico, possui uma responsabilidade político-social que não pode ser ignorada na sala de aula. Dessa forma, é responsabilidade do professor de História propor aos seus estudantes a reflexão sobre os fenômenos políticos, sociais e culturais do passado e do presente, contribuindo para a formação de um jovem crítico e engajado na realidade em que vive.

O professor deve, portanto, procurar estratégias didáticas que consigam levar os estudantes a essa postura enquanto cidadãos. Para desenvolver esse senso crítico em seus estudantes, deve promover análises dos fenômenos do presente, buscando suas relações com o passado. É importante que o professor de História entre em sala de aula conectado aos fenômenos da atualidade e que proponha essas reflexões e conexões com os processos históricos. Para tal, é preciso atrair os estudantes para as discussões, colocando-os como protagonistas e produtores do conhecimento.

Para que essa interação surta efeito, é importante que o professor valorize e utilize diversificadas formas de linguagens, promovendo discussões sobre valores e atitudes, criando condições para garantir movimentos de construção do conhecimento. Segundo Laville (1999), os problemas, os

questionamentos, são elementos que mobilizam a mente humana. As problematizações devem provocar o instinto investigativo do estudante, conduzindo-o à pesquisa e à reflexão histórica em um processo contínuo de indagação-pesquisa-aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”.

Sob essa perspectiva de construção do conhecimento, é necessário que o educador esteja atento às novas formas de atuação docente. Nesse processo, a **transposição didática** assume um papel de grande relevância na metodologia de ensino, no intuito de assegurar a adequação do conhecimento acadêmico para o contexto escolar.

Durante muito tempo houve um distanciamento entre o conhecimento produzido nas universidades e o que era transmitido nos meios escolares. Hoje, pelo contrário, o professor de História deve estar sempre atualizado e em diálogo com as novas tendências discutidas nas universidades para que suas aulas se tornem cada vez mais atrativas e em consonância com as demandas dos próprios estudantes.

Espera-se do processo de ensino e de aprendizagem que os estudantes desenvolvam e aprimorem competências inerentes a este componente curricular e compreendam as redes de relações que permeiam os processos históricos, numa postura reflexiva e crítica. Para tanto, é fundamental que o educador tenha uma **visão** e um **fazer** adequados para promover uma gestão de aula capaz de proporcionar-lhes **aprendizagem significativa**. Esta proposta exige a valorização dos estudantes como sujeitos de aprendizagem, contextualizados social e culturalmente, sendo influenciados e influenciando a realidade.

Outro ponto significativo da metodologia em História é a proposição de estratégias de diálogo com os demais componentes curriculares, em uma abordagem interdisciplinar. A análise histórica das diferentes realidades pode ser ampliada se o estudo histórico ocorrer conectado às diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo analisado, apresentadas pelos demais componentes presentes no currículo escolar, como por exemplo a Filosofia, a Geografia, a Sociologia e o Ensino Religioso, mas também com componentes de outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Física, a Biologia, a Química, dentre outras. Há muitas formas de se promover a interdisciplinaridade. Tal promoção ocorre, por exemplo, sempre que os professores (1) utilizam em suas aulas abordagens teórico-metodológicas de

outras disciplinas; (2) realizam trabalhos avaliativos interdisciplinares e (3) se organizam coletivamente, nos diversos componentes, para ministrarem aulas conjuntas, tratando um tema específico a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Propor uma metodologia em História é uma atividade desafiadora, afinal essa metodologia vem sendo modificada ou adequada de acordo com a realidade escolar. Entretanto, podemos sinalizar algumas ações didático-pedagógicas que podem dinamizar as aulas em diferentes contextos de aprendizagem, lembrando que cabe ao professor buscar sempre diversificar suas práticas para alcançar resultados satisfatórios. Algumas propostas didáticas são mostradas a seguir.

- Abordar o conhecimento histórico de maneira analítica e crítica para além da identificação de fatos, datas e nomes, promovendo a ampliação e possibilidades de apreensão do objeto do conhecimento.
- Possibilitar aos estudantes o papel de construtores de conhecimento, por meio da pesquisa, da interpretação de dados e informações, além das análises de documentos históricos de naturezas variadas. Essas práticas permitem questionar, investigar, problematizar, argumentar, hipotetizar, comunicar,

refletir sobre a História, a humanidade e a realidade sociocultural.

- Valorizar a leitura de fontes de natureza variada, bem como textos historiográficos, levando os estudantes a interpretar, demonstrar que um mesmo fato e até uma mesma fonte histórica podem ser interpretadas de diversas formas.
- Trabalhar com imagens como fontes de informação, evitando reduzi-las a meras ilustrações, contextualizando-as com leituras e cruzamento de informações, demonstrando que elas são carregadas de significados e sentidos.
- Propor atividades que permitam o uso de variadas tecnologias, motivando os estudantes à pesquisa, possibilitando uma **aprendizagem significativa**, que inclui, neste caso, o domínio de novos recursos para sua explicitação, favorecendo os diversos estilos de aprendizagem.
- Fomentar a reflexão interdisciplinar entre os demais componentes curriculares, a partir dos conceitos fundantes, de modo que os mesmos conceitos sejam analisados e compreendidos dentro de contextos de aprendizagem distintos, ampliando o conhecimento histórico e a perspectiva interdisciplinar.

- Realizar trabalhos de campo e/ou visitas técnicas para que o aprendizado de sala de aula possa ser experimentado em situações reais e práticas, ampliando nos estudantes o entendimento acerca dos processos históricos.

Por fim, o processo de ensino e de aprendizagem deve oportunizar aos estudantes um olhar sobre o objeto de estudo a partir de diferentes pontos de vista, que os capacitem à construção, desconstrução e reapropriação do conhecimento, enriquecendo sua visão e ação sobre a realidade.

## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação em História, bem como nas demais Ciências Humanas, deve priorizar o protagonismo estudantil, por meio de atividades que possibilitem aos estudantes posicionarem-se perante diferentes situações-problema, buscando soluções de acordo com as competências e habilidades desenvolvidas no ambiente educativo. Deve-se tratar de uma prática educativa emancipatória. Nesse sentido, vale destacar que todo o processo de construção do conhecimento ocorre de forma gradual e por meio da apropriação dos conceitos, das possibilidades de (re)leitura de mundo e realidades e das práticas/atitudes diante dos questionamentos e indagações.

Durante muito tempo a avaliação em História era vista no ambiente escolar como um teste pelo qual seria detectada a capacidade de memorização dos estudantes de nomes, datas e eventos, partindo da premissa que essa ação mecânica consistiria no aprendizado da disciplina. Atualmente, o entendimento sobre o papel das atividades avaliativas no ensino de História se modificou de forma considerável.

Nesse sentido, cabe ao professor formular atividades que priorizem o desenvolvimento das competências da área/componente. O estudante deve encontrar em sua avaliação instrumentos que o levem a interpretar uma situação-problema e propor alternativas éticas para a solução. Ele deve ser leva-

do a se posicionar diante do fato como um sujeito histórico, capaz de compreender a realidade em que vive e construir soluções, a partir do conhecimento que foi construído por meio dos vários recursos metodológicos apresentados por seu professor e também pela vivência adquirida. O estudante deve, portanto, se posicionar como sujeito histórico e interpretar a multiplicidade de fontes históricas, analisando a construção do discurso, as identidades, as representações, as relações de poder, trabalho e dominação na sociedade.

Além do foco no protagonismo do estudante, também é importante destacar o formato que a avaliação de História deve possuir. É preciso evitar questões com perguntas diretas, sendo elas discursivas ou objetivas, pois tais questões limitam o conhecimento, exigindo apenas a memorização. As atividades avaliativas devem priorizar a capacidade de análise, comparação, reflexão e diferenciação. Caso o professor opte pelo uso de questões de múltipla escolha, estas devem ser estruturadas de modo a propor a reflexão dos estudantes sobre a situação-problema abordada.



### Competências Acadêmicas

- Reconhecer a linguagem histórica e interpretar as fontes documentais em diferentes contextos.
- Identificar relações entre presente e passado e a ação humana nos processos históricos.
- Utilizar do conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico.
- Identificar relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.

### Competências Ético-estéticas

- Interpretar de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos.
- Respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras.
- Reconhecer seu compromisso social e ambiental na construção de uma sociedade justa e sustentável.

### Competências Políticas

- Identificar nos processos históricos problemáticas atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista à sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural.
- Reconhecer a si próprio como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.
- Identificar as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais em razão de temporalidade e intervenção humana nos processos históricos.

### Competências Tecnológicas

- Identificar diversas tecnologias e relacioná-las aos contextos históricos nas quais foram originadas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.
- Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, a fim de identificar os processos históricos locais e globais e conhecimentos construídos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- A identidade da criança e sua inserção no convívio social.
- Documentos históricos que retratem a história familiar e escolar.
- A identidade da criança na contemporaneidade e em outras épocas e culturas.
- Manifestações culturais locais e seus significados.
- Formas elementares de medida do tempo a fim de compreender a ordenação temporal da história cotidiana.
- Direitos e deveres da criança no convívio familiar, escolar e comunitário.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- A definição da História e do papel do historiador.
- Relações socioculturais e econômicas e diferentes modos de vida no espaço-tempo local.
- Os diferentes tipos de fontes históricas: oral, material, escrita e iconográfica.
- A relação entre as fontes históricas e a história familiar, escolar e comunitária.
- Formas variadas de tempo cronológico.
- As datas festivas e suas implicações sociais.
- Direitos e deveres da criança estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Informações e fontes históricas diversificadas: retratos da história local.
- Relações: tempo cronológico e tempo histórico.
- Formação e organização dos espaços: urbano e rural.
- Educação patrimonial nos diferentes espaços de ocupação humana.
- Trabalho infantil.
- Consumo, consumismo e mídia.
- Desenvolvimento da consciência social.
- A chegada dos portugueses e a formação dos primeiros núcleos urbanos na colônia.
- Diversidade étnico-cultural nas constituições das cidades.
- As relações entre passado e presente na constituição das cidades brasileiras.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- As fontes históricas, o tempo histórico e o tempo cronológico no contexto colonial português.
- O fato histórico e o sujeito histórico no contexto de colonização e independência do Brasil.
- Os povos indígenas brasileiros e seus aspectos culturais.
- A compreensão das sociedades nativas do Brasil e os impactos sociais, culturais, políticos e econômicos da relação entre os nativos e portugueses.
- Os povos nativos brasileiros na atualidade.
- O sistema colonial português na América e suas implicações.
- A presença do negro na América portuguesa: cultura, dominação e resistência.
- A sociedade e economia açucareira e mineiradora.
- Ocupação e constituição do território brasileiro: rupturas e permanências.
- A escravidão e outras formas de trabalho no Período Colonial.
- A formação do Estado brasileiro: da colonização à independência.
- Papel social da criança.
- Formas de exercício da cidadania.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Fontes históricas diversificadas: retratos da História do Brasil e suas interfaces.
- Relações: tempo histórico e tempo cronológico na história do Brasil.
- Organização temporal da história do Brasil: dos povos indígenas à Nova República.
- O fato histórico e o sujeito histórico na constituição do Brasil pós independência.
- Sistemas de governo existentes no Brasil e a participação política da sociedade em suas diferentes esferas.
- A cidadania, as Constituições e os movimentos socioculturais na defesa dos direitos constitucionais.
- A escravidão e outras formas de trabalho no Brasil imperial.
- Trabalho e o processo de emancipação social no Brasil.
- Transformações econômicas e movimentos sociais no Brasil.
- Formação das identidades brasileiras em diferentes contextos históricos.

## 7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

### 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Aplicar a linguagem histórica, interpretar a diversidade de fontes documentais, relacionando-as aos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.
- Estabelecer relações entre presente e passado e interpretar a ação humana nos processos históricos.
- Utilizar o conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico.
- Estabelecer relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.

### Competências Ético-estéticas

- Analisar de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos.
- Refletir sobre os problemas atuais de forma crítica e propor soluções éticas.
- Respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras.
- Atuar para a construção de uma sociedade justa e sustentável, a partir de seu compromisso social e ambiental.
- Posicionar de forma livre e determinada perante os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da atualidade.

### Competências Políticas

- Compreender e posicionar eticamente em relação aos processos históricos e interpretação das problemáticas atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista a sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural.
- Reconhecer a si próprio como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.
- Relacionar as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais à temporalidade e intervenção humana nos processos históricos.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar das diversas tecnologias e relacioná-las aos contextos históricos nas quais foram originadas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.
- Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, a fim de interpretar os processos históricos locais e globais e conhecimentos construídos.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- Fontes históricas: vestígios da ação humana e o patrimônio histórico.
- O historiador como mediador da (re)construção dos acontecimentos e formas de vida humana.
- Tempo histórico e tempo cronológico.
- Produções culturais e manifestações sociais na Pré-história (geral e do Brasil).
- Princípios que pautam as relações de saber-poder na formação dos Estados na Antiguidade Oriental e Clássica.
- As relações de trabalho e as instituições na Antiguidade Oriental e Clássica.
- Produções culturais e manifestações sociais na Antiguidade Oriental e Clássica.
- As sociedades no continente africano na Antiguidade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- Multiplicidade de fontes históricas produzidas sobre a Idade Média e Moderna.
- A estruturação da sociedade estamental.
- Organização do trabalho e das instituições na Europa Medieval.
- As relações estabelecidas entre sociedades europeias, asiáticas e africanas entre os séculos V e XV.
- Contextos de transição no contexto do medievo e seus desdobramentos.
- Transformações sociais e econômicas na formação do Estado Nacional Moderno.
- As técnicas, a cultura e a religiosidade no Estado moderno.
- A ampliação da noção de mundo durante a modernidade.
- Culturas e manifestações sociais nas sociedades nativas americanas.
- A presença europeia no continente americano e africano; os processos de ocupação e de resistência.
- As relações sociais, as atividades econômicas, a cultura e a política no contexto de exploração colonial da América Portuguesa até finais do século XVII.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- Diversidade de fontes e versões sobre as revoluções burguesas do século XVIII.
- As atividades econômicas, a política, a cultura e a sociedade na América portuguesa do século XVIII.
- Relações de saber-poder na formação do Estado brasileiro: crise do período Colonial e Império brasileiro.
- O trabalho, as técnicas, a economia e as instituições no contexto das grandes revoluções.
- A razão e as novas ideias no Ocidente ao longo do século XVIII.
- Produções culturais e manifestações sociais no contexto das grandes revoluções.
- Os processos de independência nas Américas e seus desdobramentos.
- A crise do sistema colonial na América Portuguesa e seus desdobramentos.
- A construção do Estado brasileiro no século XIX e suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- Diversidade de fontes e versões sobre os conflitos dos séculos XIX e XX, que influenciaram a contemporaneidade.
- Diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento histórico.
- Sociedade, cultura, política e economia na formação do Estado brasileiro durante o Período Republicano.
- O Imperialismo do século XIX e seus desdobramentos.
- As ideias políticas e sociais, as relações de trabalho e as manifestações de resistência nos séculos XIX e XX.
- O expansionismo norte-americano e seus efeitos na América em meados do século XIX e início do século XX.
- Os impactos do liberalismo nas sociedades capitalistas do século XX.
- Contexto de crise do liberalismo e fortalecimento de regimes totalitários.
- Produções culturais e manifestações sociais ao longo do século XX.
- Transformações ocorridas no século XX após a Segunda Guerra Mundial.
- O populismo e os governos ditatoriais na América latina do século XX.
- Transformações evidenciadas no Brasil e no restante do mundo ao longo dos séculos XX e XXI.



### Competências Acadêmicas

- Aplicar a linguagem histórica e interpretar as fontes documentais em sua diversidade, analisando a atuação de diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.
- Analisar as relações entre presente e passado e a ação humana nos processos históricos.
- Utilizar do conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico.
- Analisar relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.

### Competências Ético-estéticas

- Analisar de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos.
- Refletir sobre os problemas atuais de forma crítica e propor soluções éticas.
- Respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras.
- Atuar para a construção de uma sociedade justa e sustentável, a partir de seu compromisso social e ambiental.
- Posicionar de forma livre e determinada, analisando os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da atualidade.

### Competências Políticas

- Compreender e posicionar eticamente em relação aos processos históricos e identificação das problemáticas atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista à sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural.
- Reconhecer a si próprio como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.
- Analisar as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais em razão de temporalidade e intervenção humana nos processos históricos.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar das diversas tecnologias e relacioná-las aos contextos históricos nas quais foram originadas, analisando seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.
- Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, a fim de analisar os processos históricos locais e globais e conhecimentos construídos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Fontes históricas, versões históricas e debate historiográfico.
- Diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento histórico.
- Produções culturais e manifestações sociais na Pré-história (geral e do Brasil).
- Relações entre as produções culturais e manifestações sociais com o trabalho e a formação dos Estados na Antiguidade.
- Estrutura política, econômica, social e cultural na constituição da cristandade e na estruturação de uma sociedade estamental.
- Transformações no trabalho e nas instituições na Europa Medieval, que contribuíram para a transição do período Medieval para o Moderno.
- Relações estabelecidas entre sociedades europeias, asiáticas e africanas entre os séculos V e XV.
- Transformações políticas, sociais e econômicas na formação do Estado Nacional Moderno.
- Transformações culturais e religiosas na modernidade.
- Relações do Estado nacional moderno com o expansionismo europeu a partir do século XV.
- Culturas e manifestações sociais nas sociedades nativas americanas.
- Processos de ocupação da América e África e utilização de diferentes formas de trabalho e resistências.
- A realidade colonial no contexto de exploração do pau-brasil e do Açúcar na América portuguesa.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Fontes históricas, versões históricas e debate historiográfico referentes aos séculos XVIII e XIX.
- O contexto político, territorial, econômico e social na América Portuguesa entre os séculos XVII e XVIII.
- Transformações geradas pelas “Grandes Revoluções” dos séculos XVII, XVIII e XIX no Ocidente.
- O pensamento racional e os avanços tecnológicos no processo de desenvolvimento do capitalismo.
- As ideias e os movimentos político-sociais no contexto europeu do século XIX.
- Os processos de independência nas Américas e seus desdobramentos.
- As transformações políticas, econômicas e sociais na América do Norte e seus efeitos no continente americano, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX.
- A formação do Estado brasileiro no século XIX e seus impactos sociais, econômicos, políticos e culturais.
- A diversidade étnico-cultural na formação da identidade brasileira.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Fontes históricas, versões históricas e debate historiográfico referentes aos séculos XX e XXI.
- O Estado brasileiro no período Republicano.
- Sociedade, cultura, economia e política no contexto brasileiro republicano.
- O Imperialismo europeu do século XIX e suas consequências.
- Relações de saber-poder e resistências nas organizações do trabalho e nas instituições no século XX.
- Os efeitos do liberalismo nas sociedades capitalistas do século XX.
- A luta contra os regimes totalitários e os efeitos da Segunda Grande Guerra no cenário mundial.
- Produções culturais e manifestações sociais ao longo do século XX.
- O populismo e os governos ditatoriais latino-americanos no século XX.
- O contexto político, econômico e social africano e asiático nos séculos XX e XXI.
- Transformações evidenciadas no contexto global ao longo dos séculos XX e XXI.

## 7.3 Ensino Médio

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, H. C. *Orientações curriculares: Ensino Médio – História*. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155423Orientacoescurriculares.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

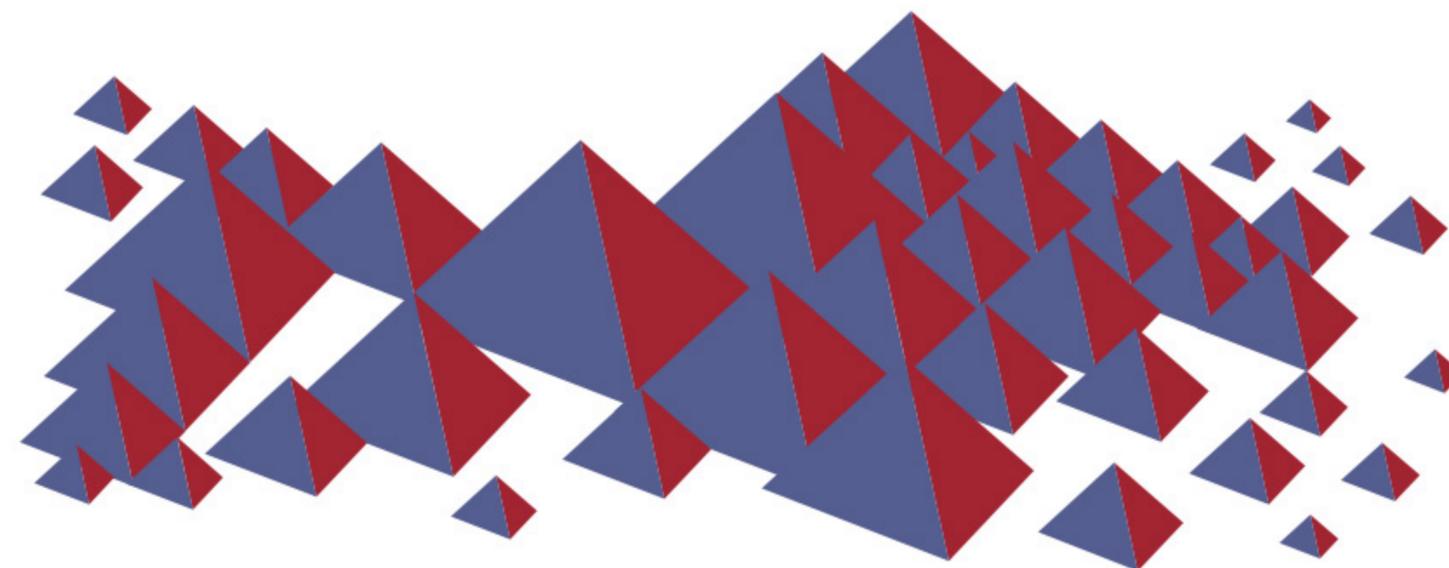
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MICELI, Paulo. *Uma pedagogia da história?* In: Pinsky, Jaime (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, Elaine. *A captura de Novos Sentidos na história – gênero e etnia*. Disponível em: <[www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol.04\\_atg6.htm/22/10/2008](http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol.04_atg6.htm/22/10/2008)>. Acesso em: 14 dez. 2012.



# SOCIOLOGIA



## 1.0 ASPECTOS GERAIS

A Sociologia retornou oficialmente ao currículo do Ensino Médio brasileiro com a Lei 11.684 de 2008, após um longo período de ausência que se iniciou em 1971, com a sua retirada durante o regime militar. Por isso, o componente curricular enfrenta um trajeto desafiador na tentativa de se estabelecer como campo de conhecimento especializado que desempenha papel de grande relevância para a formação do estudante. Por não haver uma extensa tradição de ensino de Sociologia e por estar em franco desenvolvimento, não há um modelo de currículo sociológico único e consensual que seja adotado nacionalmente, sendo possível identificar uma grande variação de temas e conteúdos considerados relevantes, aceitos de forma diferente conforme as escolhas docentes.

O retorno da Sociologia está associado à

construção da cidadania do estudante baseada em uma prática educativa que possibilite a reflexão crítica diante das questões sociais. Nesse sentido, o conhecimento oriundo das lentes sociológicas contribui na investigação, identificação, descrição, classificação e interpretação dos fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2002)

Essa visão é reforçada no documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum, atualmente em fase de discussão pública:

Como ciência da sociedade, esse componente integra, além da própria tradição da Sociologia, as da Antropologia e da Ciência Política, assumindo um duplo papel para o Ensino Médio. De um lado, o de compartilhar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições e, de outro, praticar o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica.

Para isso, o ensino da Sociologia também precisa compartilhar aspectos da reflexão metodológica acumulada nas Ciências Sociais, colocando, sob nova luz, o próprio lugar do conhecimento científico, com especial ênfase nos problemas implicados na pesquisa sobre as sociedades, sobre as culturas e sobre as formas de poder. (MEC, 2015)

A Sociologia se legitima como ciência por seu conjunto de procedimentos que orientam a compreensão das regularidades sociais existentes, sem desconsiderar, no entanto, que a ciência deve ser vista não como um conjunto de dogmas estabelecidos, mas sim como um contínuo processo de construção que se abre para a crítica e para a mu-

dança em um cenário social que é cada vez mais complexo, multifacetado e dinâmico.

No diálogo com o estudante, a Sociologia precisa se apresentar como uma ferramenta, uma lente que amplia **as estruturas e as relações socioculturais**, tornando-as inteligíveis e possibilitando seu aprofundamento.

Como parte do currículo do Ensino Médio, a Sociologia ocupa um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo. Há uma inequívoca vocação interdisciplinar que deve ser explorada pelo professor para estimular a percepção de que os fenômenos sociais são sempre plurais, complexos e sistêmicos, não devendo ser estudados de forma limitada e fragmentada. Porém, há que se destacar o risco de que a interdisciplinaridade oculte as especificidades do componente curricular, ocasionando a redução dos temas sociológicos a outros componentes.

Portanto, a construção do conhecimento sociológico deve estar alicerçada na elaboração de conceitos, na problematização, na ideia de processo e pelas teorias clássicas e contemporâneas, interligando ideias, contextualizando e redimensionando conceitos e práticas.

A Sociologia se encontra diante de sujeitos plurais produzidos e produtores de diversas relações sociais, que intervêm nos *espaçotempos* e geram desdobramentos nos processos de construção social. Indivíduo e

sociedade não podem ser concebidos como elementos separados, e sim em relação. A ação de cada indivíduo não pode ser explicada parcialmente.

As estruturas sociais não são autônomas em relação aos indivíduos, tampouco elas são a simples soma dos indivíduos. Para compreendermos como a sociedade está organizada, precisamos olhar para as relações entre os indivíduos/grupos, investigar como eles interagem em diferentes contextos, como se relacionam com as instituições, normas e regras que orientam a vida coletiva.

Estes estudos nos levam a compreender dimensões do social que apresentam regularidades, ordem, conflitos e pressões para a mudança e permanência, favorecendo a proposta de formação de um sujeito e colaborando para a construção de uma **imaginação sociológica**, ferramenta fundamental para a desnaturalização dos fenômenos sociais, tal qual pensada pelo sociólogo estadunidense Wright Mills (1975).

A realidade compreendida como verdade que pode ser apreendida, e que tem a ciência como sua máxima absoluta, gradativamente vem perdendo sua capacidade explicativa. Quebradas as promessas do progresso, o século XXI vê diante de si a fragilidade da própria noção de verdade e questiona a ciência como paradigma da objetividade e de todo o conhecimento verdadeiro. Mistura-se o real

e o imaginário, o fato dado e construído pela linguagem, a prova e o improvável.

Onde está a verdade? Qual é a prova da prova? A realidade social não fala por si, mas sim apresentada pelos sujeitos que buscam torná-la compreensível, mesmo que tal compreensão seja provisória. A realidade social se apresenta desta forma, por meio de explicações e interpretações, construídas com base na mediação da linguagem e do tempo histórico. Os conceitos, representações mentais da realidade, sistematizam um pensar científico em permanente renovação, distanciando-se do senso comum e permitindo a comunicação entre os sujeitos que buscam a compreensão dos fenômenos de ordem social.

O modo de perceber e interpretar o mundo, mediados pela linguagem, constroem a realidade social. Neste contexto, o estudo das **representações e linguagens sociais** remete à compreensão dos signos (tudo que gera sentido), à produção e reprodução destes, à desnaturalização da realidade social e dos imaginários presentes nos discursos e ações culturais, políticas e ideológicas.

O aprendizado da Sociologia se faz possível por meio de uma linguagem com significados próximos que promovam diálogos entre os sujeitos que buscam entender a realidade da qual são agentes. Em um mundo em acelerada mutação, novas narrativas surgem a cada instante, gerando inéditos modos de

conceber a realidade, de se relacionar e intervir socialmente. Diante deste contexto de incertezas, a linguagem se apresenta como a condição para a convivência entre diferentes, sendo mais que a mera tolerância, e sim o desejo de, mesmo na diversidade, estabelecer relações, contribuindo para a negociação e promovendo o diálogo para a convivência social, ética e fraterna.

## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

A vida em sociedade tem passado por profundas transformações ao longo dos últimos três séculos, especialmente em função da expansão e da consolidação de estruturas socioeconômicas que têm produzido efeitos na vida moderna, como o encurtamento das distâncias, a aceleração do tempo, o desenvolvimento tecnológico e a lógica do consumo. Nesse contexto, o mundo contemporâneo coloca as Ciências Sociais em evidência: seu potencial reflexivo e problematizador da realidade social assume uma posição decisiva no processo de percepção, desmistificação e reintegração dos saberes.

A Sociologia, em particular, a Antropologia e a Política (atuando em conjunto com a Sociologia) despontam como ciências que têm por objeto justamente compreender o complexo e dinâmico cenário social que se constitui à medida que o mundo moderno se consolida pós-Revolução Industrial, fabricando as relações sociais às quais estamos submetidos e das quais participamos. Nos dizeres do sociólogo Florestan Fernandes, "seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária [...]. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno." (FERNANDES, 1960, p. 273-274)

Ao buscar compreender os sujeitos em suas relações sociais, a Sociologia revela subjetividades, contribuindo para a compreensão e para a atribuição de saberes e poderes. Como disciplina escolar, a Sociologia se insere no currículo do Ensino Médio com, basicamente, dois grandes propósitos: primeiro, analisar criticamente os motivadores da dinâmica social e, dessa forma, problematizar a relação entre os indivíduos na vida em coletividade a fim de compreender as diferentes manifestações da diversidade social, cultural e política; segundo: estimular e contribuir para o desenvolvimento das competências ligadas ao exercício da cidadania num estado democrático de direitos. Nesse contexto, o objeto de estudo da Sociologia são **as relações entre os indivíduos em sociedade**, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de forma interligada e interdependente.

Por meio do questionamento da vida coletiva e de suas incertezas, a Sociologia busca interpretar as relações sociais atuais, múltiplas, complexas, e em acelerada mutação, desafiando os estudantes a se perceberem como sujeitos da realidade social e a desvelar suas ações no exercício da cidadania. Portanto, um dos maiores desafios da Sociologia é contribuir para a **desnaturalização** dos fenômenos sociais, permitindo ao estudante enxergá-los como produtos da ação,

da vontade e das ideias humanas ao longo do tempo.

O objeto de estudo da Sociologia pode se desdobrar em um grande número de **temas**, **conceitos** e **teorias**, compreendendo que,

ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia. (BRASIL, 2002, p.117)

Na perspectiva do estudo da Sociologia, voltada para o Ensino Médio, o propósito é mobilizar saberes que permeiam o cotidiano do estudante em uma interação com as diferentes realidades sociais, contribuindo para a compreensão da sua vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

# SOCIOLOGIA

Objeto de estudo: as relações entre os indivíduos em sociedade



## Competências Acadêmicas

- Compreender a sociedade, sua gênese, transformações e os múltiplos fatores que nela intervêm como produto da ação e da relação humana, por meio de conceitos e teorias sociais.

## Competências Ético-estéticas

- Compreender as condutas que promovam formas éticas e criativas de pensar e agir, permeadas pelos ideais de solidariedade, respeito à diversidade e coexistência, comprometidas com as vivências individuais e coletivas.

## Competências Políticas

- Traduzir os conhecimentos sobre as realidades sociais e suas relações de saber-poder em atitudes de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações-problema da vida pessoal e social, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de cidadania.

## Competências Tecnológicas

- Apropriar-se e manejar diferentes artefatos/produções culturais que geram e articulam significados, formas de conhecer e formas de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo. Empregar as mídias e diferentes recursos tecnológicos na compreensão de contextos socioculturais e seus processos de produção e reprodução na vida individual e coletiva, refletindo sobre os próprios produtos tecnológicos e seus impactos na sociedade.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

A aprendizagem em Sociologia, voltada para o Ensino Médio, supõe a análise de temáticas sociais atuais, que dizem respeito às demandas da sociedade globalizada como um todo, além das características das identidades dos seus sujeitos, neste caso, as culturas juvenis, buscando as relações com as teorias que apresentam proximidades e possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais.

Sendo o pensamento crítico a principal tecnologia das Ciências Sociais, a análise sociológica deve promover o diálogo do conhecimento primeiro dos estudantes com as problematizações sociológicas sobre os contextos onde vivem. O estranhamento é a ferramenta primeira para essa análise ocorrer, convidando o estudante a desnaturalizar sua realidade para então poder analisá-la.

O estranhamento pode ser entendido como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, já que a realidade vivida pelo estudante será seu objeto de análise e indagação. Para tanto, faz-se necessária uma postura provocativa por parte do professor, levantando, junto aos estudantes, questionamentos acerca das certezas aparentes, o que contribuirá para novas buscas, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, ambos sujeitos construtores de conhecimento.

Aliado ao **estranhamento**, faz-se necessário o desenvolvimento gradativo de um olhar sociológico que permita discernir as diferentes variáveis que estão implicadas no fazer

social de um modo mais aprofundado do que o senso comum normalmente oferece, desnaturalizando os fenômenos sociais. Para tanto, é fundamental que a inserção do estudante no universo da Sociologia seja amparada por um rigoroso aparato conceitual embasado nas teorias clássicas e contemporâneas. Os conceitos, temas e teorias, bem trabalhados, fornecem um importante instrumental para que o estudante possa compreender melhor a realidade em torno de si e agir de forma proativa e consciente nela, atribuindo sentido à sua própria inserção nesta realidade.

Dentro da perspectiva de que a aprendizagem é um projeto de busca pessoal e coletiva ao longo de todo o Ensino Médio, este pode ser pensado como um *espaçotempo* da investigação acadêmica, da criação política e ética para a construção da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do exercício da cidadania.

Uma aprendizagem sociológica contextualizada, significativa e interdisciplinar estabelece redes de significados em ampliação permanente, culminando com uma síntese pessoal e conscientização para o coletivo. Nessa perspectiva, a revisão constante de valores e atitudes diante das mais diversas situações de aprendizagem fazem do estudante protagonista de sua própria história e da dinâmica social, impelido a se expressar, formular perguntas inéditas, a buscar alternativas e a tomar decisões coerentes com a ética cristã, traço identitário da educação Marista.

Para uma aprendizagem significativa, é fundamental que as aulas de Sociologia priorizem as relações entre o ser, o saber e o fazer. O protagonismo do estudante, orientado pelas teorias sociológicas, “entendidas como tentativas de reconstruir a realidade e compreender os fatores que a produzem, bem como seus possíveis desdobramentos” (BRASIL, 2008, p. 121), possibilitarão a compreensão do contexto em que o estudante está inserido, estabelecendo o diálogo entre as dimensões sociais, políticas e culturais.

É necessário reconhecer que não há somente uma metodologia de ensino de Sociologia, porém cabe ao professor conjugar diferentes métodos e abordagens tanto para despertar o aluno para um olhar sociológico quanto para construir o conhecimento específico do componente curricular. Por tratar-se de uma disciplina ainda recente nos currículos de Ensino Médio brasileiros, o desafio torna-se ainda maior, uma vez que ainda está em fase de consolidação no cenário educacional. Sendo recém-chegada ao Ensino Médio, a Sociologia não apresenta uma tradição clara de conteúdos, métodos e metodologias de ensino e aprendizagem. Esse caráter, ao mesmo tempo que traz fragilidades e riscos, como por exemplo a transposição do conteúdo acadêmico para o Ensino Médio, traz tamanhas possibilidades, como um caminho próprio e desafiador e que pode e deve gerar novas experiências metodológicas.

## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Ciente dos muitos desafios contemporâneos da educação, entre eles que os estudantes se encontram em contato com muitas ferramentas tecnológicas com alto poder de sedução e que avançam num ritmo mais acelerado do que a instituição escolar consegue absorver, é importante salientar que o professor deve buscar um equilíbrio entre diferentes metodologias com a finalidade de construir o aprendizado junto ao estudante, o que inclui a adoção de estratégias didáticas tanto tradicionais como inovadoras.

A metodologia do ensino da Sociologia deve valorizar o debate e estar conectada às atualidades, sem perder de vista a importância do diálogo com os autores clássicos. Aprender Sociologia pressupõe o aprender a aprender, buscando as diferentes correntes do pensamento sociológico, suas pesquisas e teorias, que propõe formas de pensar as relações entre os indivíduos em sociedade.

Dentro da perspectiva de que a aprendizagem é um projeto de busca pessoal e coletiva ao longo de todo o Ensino Médio, abrem-se possibilidades para que os conteúdos nucleares propostos para o ensino e a aprendizagem de Sociologia sejam desenvolvidos, dentre outras metodologias, por meio da abordagem de projeto, em que o estudante pode desvelar, aprofundar e seguir novos rumos de aprendizagem.

Nesta forma de organização, professores e estudantes constituem-se em coautores do conhecimento, dos processos de conhecer e, em especial, do próprio planejamento curricular. Assim, o planejamento curricular deixa de ser domínio exclusivo do professor, e legitima os saberes e representações dos estudantes, provocando alterações nas relações de saber-poder, incorporando objetivos, necessidades e interesses dos estudantes, bem como suas propostas para organização do processo ensino e de aprendizagem. (UMBRASIL, 2010, p. 82)

Os conteúdos nucleares podem ser apresentados como situações-problema. Entendemos que metodologias não são receitas, mas fontes de inspiração, e, nesse sentido, apresentamos a organização dos conteúdos nucleares por série por meio de problematizações que levem à análise dos conteúdos, que podem ser ampliados, ressignificados levando em consideração os contextos locais.

O educando deve ser convidado a refletir sobre os espaços que ocupa e onde atua: a escola, a família, as mídias, as tecnologias e seus reflexos em nível ambiental, o Estado e a participação política. A relação entre os saberes e os contextos sociológicos e as propostas de intervenção devem ser incentivadas, entendidas como uma movimentação do educando em direção à construção de um conhecimento caracterizado pelo desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-valorativas,

políticas e tecnológicas, culminando em uma prática social atuante e consciente.

A articulação interdisciplinar da Sociologia com outros saberes é fundamental para a formação integral dos sujeitos, construindo formas éticas e criativas de pensar e agir, permeadas pelo ideal Marista e comprometidas com as repercussões na vida coletiva. Nessa perspectiva, cabe à Sociologia potencializar o diálogo com os demais saberes e sujeitos da escola, acolhendo a pluralidade e as diferenças, ao mesmo tempo que amplia e ressignifica os conteúdos.

O uso de textos de caráter sociológico deve estar relacionado à leitura de textos de estilos diversos, principalmente de textos sociológicos, ampliando a compreensão do estudante diante do conteúdo estudado, tendo a clareza de que o conhecimento não é absoluto.

A diversidade metodológica pode incluir várias ferramentas, que cabe ao professor identificar seu melhor uso com a finalidade de intensificar a experiência de aprendizagem: documentários, imagens, músicas, estudos de campo, campo artístico, mídias sociais, debates, júris simulados, seminários, entre outros instrumentos contemporâneos que, ao serem incluídos no interior de uma situação-problema e amparados devidamente pela teoria social, tornam-se recursos importantes para a aprendizagem em Sociologia.

## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação, pensada com base no Projeto Educativo do Brasil Marista, é entendida como ação formativa que estabelece uma relação de diálogo entre os sujeitos da educação, professores, estudantes e toda a comunidade escolar, promovendo uma avançada relação de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos, os objetos e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o estudante deve ser um participante ativo do processo de avaliar, não estando apenas sujeito à avaliação.

A Sociologia, especialmente nas escolas do Brasil Marista, é pensada na perspectiva do desenvolvimento das competências de forma global, o que inclui aquelas tradicionalmente acadêmicas, porém valoriza em igual teor o desenvolvimento de competências políticas, ético-estéticas e tecnológicas, contribuindo para a análise, argumentação, crítica e protagonismo, fundamentais à aprendizagem da Sociologia e ao exercício da cidadania.

Considerando a impossibilidade de observar a totalidade da aprendizagem, é importante adotar instrumentos que permitam, por inferência, dar visibilidade à aprendizagem. O processo avaliativo deve ter mecanismos de acompanhamento de transposição de conteúdos/conceitos, considerando a exposição das ideias, as discussões, as produções textuais, as leituras de artefatos tecnológicos, sendo esses ricos indicadores de

aprendizagem. A avaliação da aprendizagem em Sociologia deve, assim, valorizar a construção de problematizações, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de questionar permanentemente e buscar explicações, ainda que provisórias, com base nos conteúdos formais e as vivências pessoais.

Buscando um processo avaliativo integral, não pode ser desconsiderada a presença e a necessidade de instrumentos acadêmicos qualificados, especialmente em função da importância dos mecanismos nacionais de avaliação e ingresso no Ensino Superior, como o Enem, cuja Matriz de Referência inclui conhecimentos específicos de Sociologia, além das competências e habilidades interdisciplinares que caracterizam a prova. É fundamental que o processo de ensino e de aprendizagem permita ao estudante contemplar os desafios teóricos e práticos em que ele se encontra inserido, fornecendo instrumentos para que possa enfrentá-los de forma consistente, consciente e livre. Portanto, as competências acadêmicas e sua repercussão avaliativa não podem ser nem ignoradas e nem supervalorizadas, mas tratadas de forma consistente e qualitativa.

A avaliação em Sociologia não se reduz somente à memorização e à reprodução conceitual, porém esforça-se para fornecer elementos úteis tanto para o professor quanto para o estudante aprimorarem a relação de ensino e de aprendizagem e maximizarem o

desenvolvimento das competências de forma integral. Para tanto, o professor pode se orientar por instrumentos formais e informais de avaliação, estabelecendo critérios quantitativos e qualitativos para mensurar esse desenvolvimento e, a partir deles, mapear a aprendizagem e produzir estratégias didáticas. Privilegiando uma avaliação formativa, encarada como processo contínuo, cabe ao professor eleger os instrumentos avaliativos mais oportunos e eficazes, que podem envolver diferentes estratégias, como, por exemplo:

- avaliações diagnóstico-formativas de múltipla escolha, aproximando-se do modelo adotado pelo INEP/MEC no ENEM atual;
- avaliações diagnóstico-formativas com questões discursivas, que permitam a identificação do desempenho quanto a competências básicas, operacionais e globais;
- avaliações diagnóstico-formativas mistas (que mesclam questões de múltipla escolha e discursivas);
- produção de textos de diferentes gêneros, como dissertativos-argumentativos, narrativos, informativos;
- projetos de pesquisa individuais, em dupla ou grupo em sala de aula ou ex-



traclasse, visando o aprofundamento de temas do componente curricular ou interdisciplinares;

- júris simulados, seminários e fóruns, para estimular e avaliar o desenvolvimento de competências ligadas à argumentação oral;
- trabalhos de campo, voltados para a promoção de vivências práticas de temas desenvolvidos em sala de aula;
- produção artística, que pode envolver variados elementos como a música, o teatro, as artes plásticas, a poesia), com a finalidade de aprimorar a avaliação das competências ético-estéticas;

Outro aspecto a ser levado em consideração é a autoavaliação dos sujeitos da aprendizagem, e, para tal, devem estar claros os critérios de julgamento e indicadores oriundos das competências propostas. A autoavaliação permite pensar no que se faz enquanto se faz, na vontade e recursos mobilizados. Não se trata de olhar apenas para o que se fez, mas perceber a distância entre o proposto, o realizado e o realizável, mobilizando competências e podendo gerar maior confiança e desejo por conhecer, por aprender e ser agente do próprio aprendizado.

Tendo em vista que as temáticas trazidas pela Sociologia, discursos e análises, constituem-se em discussões que circulam pela sociedade, é necessária a atenção ao fato de que tal aspecto possibilita aos estudantes produzirem discursos caracterizados pelo senso comum. É importante enfatizar esse aspecto como forma de valorização do próprio componente curricular, evitando “esvaziamentos” conceituais, cabendo ao professor confrontar discursos, contribuindo para o desenvolvimento de competências que ultrapassem conhecimentos preliminares.



### Competências Acadêmicas

- Estabelecimento de relação entre os conceitos da Sociologia e a compreensão da vida no cotidiano.
- Desenvolvimento da capacidade de leitura crítica aplicada à produção de textos e contextos sociais.

### Competências Ético-estéticas

- Entendimento da diversidade/diferença como característica inerente à vida coletiva.
- Compreensão dos processos de dominação nas/entre diferentes esferas sociais.

### Competências Políticas

- Comparação de diferentes contextos sociopolíticos.
- Entendimento da mobilização social como processo de reconhecimento, emancipação e transformação da realidade.

### Competências Tecnológicas

- Construção da capacidade argumentativa e contra-argumentativa no posicionamento diante das ideias e dos contextos políticos-sociais.
- Produção de questionamentos sociológicos com base na observação da realidade próxima e de informações midiáticas.

## 7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

### 7.1 Ensino Médio

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- O que torna possível a vida em sociedade?
- A Sociologia como ciência e suas interpretações sobre a realidade social.
  - Abordagens teóricas na compreensão da relação indivíduo/sociedade: coesão, integração, conflito, controle e coerção social.
  - Processos de socialização.
  - Instituições sociais.
  - A realidade social sob o enfoque da análise sociológica.

Quais as repercussões da organização do trabalho na vida coletiva?

- O estabelecimento da ordem social, econômica, política e cultural com base nas formas de organização do trabalho.

É possível caracterizar determinadas culturas como superiores a outras?

- Cultura, poder e ideologia e a construção das identidades.
- Formação cultural do Brasil.
- Subjetividade, alteridade, etnicidade, gênero, sexualidade, geração e culturas juvenis.

Como podem ser usados os artefatos tecnológicos para potencializar as múltiplas formas de expressão individuais/coletivas/ grupais?

- Estudos de meio: museus, exposições diversas, shows, saraus, mostras, espetáculos teatrais, TV, feiras, performances, arquitetura e outros espaços que estimulem a expressão dos sujeitos.

A educação pode mudar o mundo?

- Análise dos direitos e deveres do jovem estudante nos diferentes espaços sociais, sobretudo a escola. Conteúdos

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- A Sociologia como ciência: teoria e conceitos.
- Teoria Crítica da Indústria Cultural de Theodor Adorno e Max Horkheimer.
- Cultura Tradicional, Cultura Erudita, Cultura de Massa.
- Cultura e identidade na Pós-modernidade – Stuart Hall, Zygmunt Bauman.
- Multiculturalidades: espaços de construção da diversidade e da individualidade.
- A Sociedade do Espetáculo de Guy Debord e a Cybercultura de Pierre Levy.
- Precarização do trabalho e escravidão moderna.
- Estratificação Social, mobilidade social e classes sociais no capitalismo.
- Pesquisa e análise sociológica de dados.
- Desigualdade social X Violência
- Desigualdades: social, econômica, cultural, política no Brasil e no mundo.
- Trabalho, Relações de Trabalho, Modos de Produção.
- Trabalho e Fases do Capitalismo.
- Origens históricas e questões conceituais sobre os Direitos Humanos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Teorias do Estado: Hobbes, Rousseau, Locke, Marx, Weber.
- Teorias do Estado: Liberalismo, Socialismo, Anarquismo, Estado de Bem-Estar Social.
- Sociologia Contemporânea: Pierre Bourdieu e a questão da Violência Simbólica, Norbert Elias e a Sociedade dos Indivíduos.
- Sociologia Brasileira: Fernando Henrique Cardoso, Francisco de Oliveira, Francisco Weffort, Eder Sader e contemporâneos.
- Juventude e participação política.
- Revolução tecnológica, trabalho imaterial e reestruturação produtiva.
- Democracia e Cidadania. Origem histórica. Teorias da antiguidade, modernidade e contemporaneidade.
- Democracia no Brasil: histórico, avanços, retrocessos e questões atuais.
- Movimentos sociais: teorias explicativas, movimentos sociais contemporâneos e seus significados.

## REFERÊNCIAS

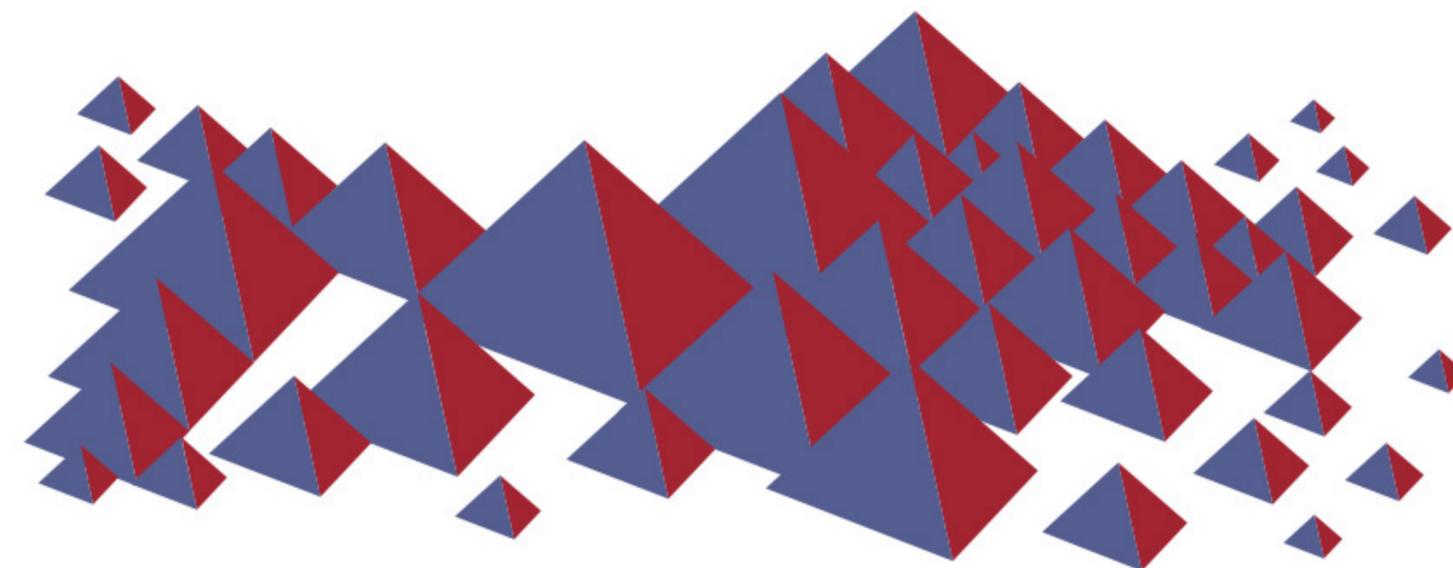
BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas tecnologias*. MEC, 2008.

MEC. *Apresentação do Componente Curricular Sociologia*. BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 13/12/2015.

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica / União Marista do Brasil* Brasília, 2010.



## MATRIZES CURRICULARES (1ª Edição - 2014)

### EXPEDIENTE

#### CONSELHO SUPERIOR (2010-2014)

Ir. Antônio Benedito de Oliveira, Ir. Arlindo Corrent, Ir. Ataíde José de Lima, Ir. Claudiano Tiecher, Ir. Dario Bortolini, Ir. Davide Pedri, Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. Gilberto Zimmermann Costa, Ir. Inacio Nestor Etges, Ir. João Gutemberg Mariano Coelho Sampaio, Ir. Joaquim Sperandio, Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz, Ir. Sebastião Antônio Ferrarini, Ir. Wellington Mousinho de Medeiros

#### DIRETORIA (2010-2014)

Ir. Arlindo Corrent, Ir. Claudiano Tiecher, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz

#### SECRETÁRIO EXECUTIVO (2010-2014)

Ir. João Carlos do Prado, Ir. Valdicer Civa Fachi, Ir. Valter Pedro Zancanaro

#### COORDENAÇÃO DA ÁREA DE MISSÃO (2010-2014)

Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas

#### ÁREA DE MISSÃO (2010-2014)

Carlos Vítor Paulo, Clodoaldo Ramos Junior, Deysiane Farias Pontes, Divaneide Lira Lima Paixão, Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas, João Carlos de Paula, Leila Regina Paiva de Souza, Mércia Maria Silva Procópio, Michelle Jordão Machado, Michelly Esperança de Souza

#### COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2010 – 2014)

Bárbara Pimpão, Cláudia Laureth Faquinote, Clodoaldo Ramos Junior, Deysiane Farias Pontes, Divaneide Lira Lima Paixão, Evelise Maria Labatut Portilho, Flávio Antonio Sandi, Ir. Alexandre Lôbo, Ir. Gilberto Zimmermann Costa, Ir. Iranilson Correia de Lima, Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas, Ir. Manuir José Mentges, Ir. Paulinho Vogel, Ir. Vanderlei S. dos Santos, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Jaqueline de Jesus, João Carlos de Paula, João Carlos Puglisi, Lauri Cericato, Maria Waleska Cruz, Mércia Maria Silva Procópio, Michelle Jordão Machado, Silmara Sapiense Vespasiano, Simone Engler Hahn, Simone Weissheimer

## GRUPO MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA

### ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### Coordenação Técnico-Científica do Projeto

Mércia Maria Silva Procópio

#### Coordenação da Área

Maria Waleska Cruz – PUCRS/PMRS

Letícia Bastos Nunes – PMRS

#### Apoio às Coordenações

João Carlos de Paula

### ENSINO RELIGIOSO

#### Grupo de escrita colaborativa

Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves (PUCPR – PMBCS), Adriane Passos de Paula (COEDUC – PMRS), Aloimar Silva (Colégio Marista Pio X – PMBCN), Ana Cristina dos Santos Lourenço Zeferino (DERC – PMBCS), Edson Antônio de Sousa Leite (Colégio Marista São José – PMBCN), Edison Carlos Jardim de Oliveira (Vida Consagrada e Laicato – PMRS), Iranilson Correia de Lima (Colégio Marista São Luís – PMBCN), Leandro Gaffo (DERC – PMBCS), Marcos André Scussel (Colégio Marista Medianeira – PMRS), Maria de Lourdes Alves (Colégio Marista Medianeira – PMBCS), Pedro Renato Souza (Colégio Marista São Luís – PMBCN)

### GEOGRAFIA

#### Grupo de escrita colaborativa

Laércio Furquim Junior (DERC – PMBCS), Luiz Gustavo Mendes (Colégio Marista Palmas – PMBCN), Nadia Pedrotti Drabach (Colégio Marista Champagnat – PMRS), Roberto Baptista Pereira Reusing (Colégio Marista Dom Silvério – PMBCN)

### HISTÓRIA

#### Grupo de escrita colaborativa

Augusto Bragança Silva Pigrucci Rischrteli (Colégio Marista de Giania – PMBCN), Augusto Russini (Escola Marista Santa Marta – PMRS), Carlos Barreto Zaranza (Colégio Marista Champagnat – PMBCN), Diogo Lúcio Pereira Vieira (Colégio Marista Dom Silvério – PMBCN), Eleonora Rodrigues (Colégio Marista de Brasília – PMBCS), Maria do Carmo Amaral (Colégio Santa Maria – PMBCS), Maria Rosa Chaves Kunzle (ABEC – PMBCS)

### FILOSOFIA

#### Grupo de escrita colaborativa

Graziela Zaltron Oliveira (Colégio Marista Conceição – PMRS), Rômulo José Oliveira (Colégio Marista de Ribeirão Preto – PMBCS), Tânia Rocha Jordão (Colégio Marista João Paulo II – PMRS), Germano Costa (Colégio Marista de Ensino Médio – Brasília), Carlos Alberto Cavalcante (Colégio Marista Pio X – João Pessoa), Marciel Colonetti (Colégio Marista Paranaense), Sérgio Augusto Sardi (PUCRS), Leonardo Agostini (PUCRS), Mércia Maria Silva Procópio (UMBRASIL)

### SOCIOLOGIA

#### Grupo de escrita colaborativa

Alexander Bernardes Goulart (ASCOMK – PMRS), Alexandre Prinzler Karpowicz (Colégio Marista Champagnat – PMRS), Márcia Regina de Oliveira (Colégio Marista Santa Maria – PMBCS)

### EDIÇÃO E REVISÃO DE TEXTO

Rosemary Lima – Elo Cultural

### DIAGRAMAÇÃO

IDEAR Bureau de Design Gráfico

## LEITORES CRÍTICOS

### ENSINO RELIGIOSO

Profª Dra. Viviane Cristina Cândido (Professora do Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB)  
Prof. Dr. Ednilson Turozi de Oliveira (Professor das Faculdades Claretiana, Vicentinapor e São Basílio Magno)  
Profª Dra. Anísia de Paula Figueiredo (Assessora Nacional da CNBB para assuntos de Ensino Religioso na Comissão de Educação, Cultura e Comunicação Social)

### GEOGRAFIA

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto (Professor da Universidade Federal do Ceará – UFC)

### HISTÓRIA

Profª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Professora Associada da Universidade Federal do Paraná – UFPR)

### FILOSOFIA

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (Professor Titular III e Pesquisador da Universidade de Passo Fundo – UPF)  
Prof. Dr. Sérgio Augusto Sardi (PUCRS)

### SOCIOLOGIA

Profª Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi (Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná – UFPR)



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL