

BASE CURRICULAR TRANSNACIONAL PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL

Estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação –
Unidade responsável: Câmara de Educação Básica

Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Termo de referência do edital CNE/UNESCO: 914BRZ1042.3

JULHO 2017

Sumário

Introdução.....	1
1. Contextualização - Os desafios educacionais na América Latina e as Bases Curriculares Transnacionais.....	2
2. Análise e sistematização das formas de organização e implementação dos currículos já existentes nos países membros do MERCOSUL.....	4
2.1 Argentina.....	5
2.2 Uruguai.....	6
2.3 Paraguai.....	8
2.4 Venezuela.....	9
2.5 Sistematização dos resultados obtidos.....	10
2.6 Anexos - conteúdos curriculares dos países membros do mercosul.....	13
3. Propostas de conteúdos e aprendizagens emblemáticas para o desenvolvimento da Base Transnacional para países do MERCOSUL.....	28
4. Passos para estudos, debates, seminários, escritas de documentos e implementação.....	35
Referências bibliográficas.....	37
Anexo.....	38

BASE CURRICULAR TRANSNACIONAL PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL¹

Estudos ao Conselho Nacional de Educação

Prof. Dr. Fernando José de Almeida

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade apoiar o Conselho Nacional de Educação nas discussões e trabalhos para a construção de Base Curricular Transnacional para os países membros do MERCOSUL; visa também orientar a incorporação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento relacionados às temáticas, desafios e processos relacionados à inserção do Brasil na realidade latino-americana.

O objetivo da construção dessa Base Curricular Transnacional é estimular e favorecer que os sistemas educativos dos países integrantes do MERCOSUL formem indivíduos e coletivos conscientes e construtivos do processo de desenvolvimento, cooperação e integração, tanto no continente como em cada nação em particular. Nesse sentido, a proposta de elaboração da Base Curricular visa fomentar o conhecimento mútuo entre povos e nações latino-americanas para criar e fortalecer uma identidade cultural regional, além de propiciar a formação integral dos alunos que contemple valores e conceitos tais como solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e diálogo como instrumento de solução de conflitos.

A criação desse senso de identidade comum, assim como a identificação de desafios mútuos entre os membros do MERCOSUL terão um papel fundamental para potencializar a união de esforços para o enfrentamento coletivo de problemas que afetam a região sul-americana. Isso deverá fortalecer nesses países sua capacidade de responder cooperativa e operativamente aos desafios que a nova ordem mundial impõe ao seu desenvolvimento. Além disso, a formação de um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, contribui para estimular o aumento da mobilidade e o intercâmbio regional.

Dessa forma, considerando que as políticas educacionais têm um papel fundamental na construção das referidas identidades cooperativas, o presente estudo pretende por ao alcance de autoridades do sistema educacional brasileiro e também dos demais países latino-americanos elementos que contribuam para a criação de um espaço curricular transnacional no MERCOSUL. A proximidade geográfica dos países membros do bloco e sua disposição a cooperações que vão além dos trâmites comerciais são elementos que justificam e reforçam o desenvolvimento deste espaço curricular. Cabe também ressaltar que a organização do MERCOSUL tem em sua estrutura o MERCOCIDADES que dispõe de uma Unidade Temática de Educação (UTE – no ano de 2017 coordenado por Santa Fé), a qual pode configurar-se como importante âmbito para a realização de tais debates

¹ Estudo realizado com apoio em pesquisa de Julia de Oliveira Callegari para o levantamento, sistematização de informações e análise sobre os conteúdos e as formas de organização e implementação das políticas curriculares dos países do MERCOSUL. A proposição de temas e aprendizagens para a Base Curricular Transnacional também contou com o apoio de Alfredina Nery, Anamélia Bueno Buoro, Douglas Santos, Fernando Isao, Julia de Oliveira Callegari e Maria Helena Soares de Souza.

relacionados à construção da Base Transnacional. Outros países da América Latina, conforme o êxito das tratativas, deverão se alinhar a tais objetivos.

Estrutura do documento

A partir dos objetivos acima referidos, o estudo está estruturado nas seguintes seções: após esta introdução, a primeira seção faz uma breve contextualização dos desafios educacionais na América Latina, relacionando-os com o papel chave que as bases curriculares podem desempenhar no enfrentamento das questões levantadas. A segunda seção analisa as formas de organização e implementação dos currículos já existentes na área educacional nos países membros do MERCOSUL, assim como avalia o modo como é abordada a temática latino-americana nas iniciativas curriculares destes países – não exclusivamente na Ensino Fundamental mas também no Ensino Médio. A terceira, por sua vez, apresenta propostas de conteúdos e aprendizagens curriculares que podem nortear a construção de uma Base Curricular Transnacional. Por fim, a quarta apresenta um mapeamento de informações relevantes para auxiliar na concretização e implementação desta Base Curricular Transnacional. No Anexo, estão documentadas as propostas de caráter pedagógico utilizadas como parte das referências para a construção das propostas de objetivos de aprendizagem explicitadas na terceira seção.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO - OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E AS BASES CURRICULARES TRANSNACIONAIS

As nações da América Latina se encontram em uma efervescente busca de seus caminhos educacionais. É quadro marcante deste cenário a evolução dos países no crescimento do atendimento à universalização da educação escolar, principalmente nas idades básicas dos 5 aos 15 anos – educação Fundamental. A Educação Infantil dá seus primeiros passos como políticas públicas.

Os atendimentos à população são desiguais em cifras, em geral atendimentos tardios, e com tendências de crescimento concentracionários em regiões mais ricas e com rendimento de aprendizagem pouco republicanos. Quase todos os esforços são marcados por alta taxa de evasão, baixos rendimentos de aprendizagem, descontinuidades de políticas pedagógicas e por notáveis discriminações territoriais.

A inadequada formação de seus professores e a desigualdade salarial são desafios constantes em todos os países do Sul da América. A própria inexistência de professores em várias áreas do conhecimento é um fenômeno altamente desfavorável para a educação escolar, mormente a educação pública.

Considerando também um contexto mais amplo para além das questões educacionais, argumenta-se que o cenário internacional que marcou as nações da América do Sul se complexificou nas últimas cinco décadas pela consolidação da globalização que ampliou os processos de inclusão e exclusão, num mundo mais integrado, mas mais desigual. Consolidaram-se o domínio das línguas europeias, da propriedade privada, dos estados nacionais assim como da criação de um novo modelo de trabalho e emprego, das novas tecnologias da comunicação, do ritmo de consumo e de degradação ambiental em velocidades nunca vistas. O desemprego estrutural cresce, os sistemas previdenciários se esfrelam; os serviços de saúde, infraestrutura, a mobilidade urbana e a própria educação perdem qualidade esvaziam as esperanças no Estado provedor. Dentro deste contexto o

próprio Estado-nação perde força e sofre abalos com as oscilações dos preços das *commodities* gerando instabilidades de toda a ordem.

Por outro lado, o cenário é também de esperança, se se notarem os índices de crescimento, de atendimento e investimentos. A sociedade debate, as leis se ajustam à democratização, os índices do financiamento se tornam mais constantes, controlados e transparentes. Merecem destaque, ainda, os sistemas de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem em nível dos estados nacionais, regionais e alguns indicadores internacionais - como os exames bienais da OCDE, que embora não se refiram a todos os nossos países já vêm balizando distorções e apontando caminhos.

O concerto entre todas as iniciativas e desafios ainda postos para nossos países da América do Sul está na afinação dos propósitos com as condições de sua viabilidade. Ações isoladas de políticas mais estruturantes são pouco eficazes e de curta duração. Por isso, tal viabilidade passa necessariamente pelo debate e pelo conceito de bases curriculares transnacionais para a formação de nossos jovens e adultos. A criação de tais bases ainda levaria a responsabilidade de nortear a formação de educadores, professores e dos programas avaliativos dos estados, assim como de provimento de espaços tecnológicos onde se operassem parte das atividades colaborativas entre as Nações. Apontando inclusive para uma futura avaliação da Base Curriculares para o Sistema sul-americano-MERCOSUL.

É importante ressaltar que o conceito de “currículo” é aqui entendido como o conjunto de pressupostos e diretrizes que traçam intencionalmente o percurso cognitivo de professores e alunos para construir conhecimentos escolares. Suas finalidades se organizam, antes de tudo, em torno do projeto de nação em que se vive – e se quer viver –, ao conceito de conhecimento e cultura, à valorização do ser humano, aos propósitos de formação de dados valores e de preparação para o mundo do trabalho, da economia criativa e da convivência.

As metodologias curriculares para o trabalho intelectual e relacional, os conteúdos programáticos, as avaliações como acompanhamento da aprendizagem e do ensino, devem ser vistas também como ato de prestação de contas à sociedade. Portanto um ato de democracia. Além disso, o currículo é também o espaço conceitual e de práticas pedagógicas em que os questionamentos ao sentido da vida, do conhecimento, das relações sociais e dos princípios da sustentabilidade social dialogam e se constituem como valores e como ética. Em suma, o currículo escolar formativo tem como finalidade a construção contínua de bens públicos globais a partir de seu enraizamento na cultura e nas necessidades locais.

Nesse contexto, as nações contemporâneas têm, mais que nunca, o desafio desenhar políticas curriculares e currículos que manifestem e possam implementar claramente suas diretrizes humanas, políticas, econômicas e de sustentabilidade social. A relação da escola, leia-se do currículo, com o território em que vive é a mais perfeita tradução deste compromisso de políticas públicas do conhecimento e da cultura com o projeto de nação.

Nesse sentido, a perspectiva de um currículo inovador traçado na direção de promover a inclusão social supõe o progresso tecnológico e a mudança dos padrões de produção industrial, assim como da relação do mercado com a sociedade. Diz a CEPAL a este respeito:

“Atualmente existe na região maior acordo com respeito ao papel das instituições e a importância das políticas públicas para garantir a oferta dos bens públicos, dinamizar o crescimento, fomentar o desenvolvimento das capacidades tecnológicas, intervir no desenvolvimento territorial e promover políticas igualitárias para concretizar a ampliação

dos direitos.... A interseção entre as novas, igualdade e meio ambiente deve ser o ‘locus’ privilegiado da inovação” (CEPAL, 2016).

Duas questões se colocam como indicadores de conteúdos e da preocupação da escola pública com a sociedade, seja no sentido de pensar-lhe o futuro seja no sentido de ter referências mundiais para tal pensamento estratégico. De um lado, pensar o futuro num contexto avassalador que é a vida na Cidade, nos aglomerados cada vez mais crescentes. Na década de 2010 a América Latina já consta com 84% se sua população em cidades. E de outro, a preocupação com o desenvolvimento social sustentável sobre o qual a ONU se debruçou e produziu com grande consenso das nações os ODS 2030, representado em suas 17 metas. Naturalmente não se pode descuidar das finalidades de educação nas áreas rurais, de pequenos aglomerados ou de povos organizados, como quilombolas ou aldeias indígenas.

É dentro deste contexto que os currículos podem ter seus traçados significativamente feitos. O cenário evolui para os tratados entre blocos econômicos e culturais que supõem e precisam de alianças estratégicas para dar a seus cidadãos melhores condições de vida. Fazem parte desta alianças: ampliar as linguagens comuns, aperfeiçoar formas justas de comércio, dar maior mobilidade, permitir trocas e desenvolvimentos culturais, favorecer pesquisas sobre a solução de problemas similares, proteção de fronteiras contra tráficos e doenças, desenvolvimento de turismo sociais, extinção das violências, redução de danos ambientais, controle do consumo devastador, refinamento da justiça social, ampliação da democracia e das práticas de liberdade, melhoria dos campos e condições de trabalho, desenvolvimento do pensamento filosófico e da capacidade de troca de pesquisas e de diagnósticos fundamentados.

A União Europeia ao fazer seu plano econômico e de desenvolvimento, na década de 1990, elaborou amplos estudos de afinação entre seus currículos, o que viria e lhe dar condições melhores para a unificação da moeda, da mobilidade entre seus cidadãos e dos fluxos culturais e econômicos. A unificação ou direcionamento de seus currículos dos cursos superiores, graduação, pós-graduação para conceitos comuns de duração, conteúdos, avaliação, sistema de titulação entre outras que foram formalizados e legislados no Tratado de Bolonha, em 1999.

O próprio MERCOSUL criou uma série de instâncias visando criar cooperações entre as nações-membro para operar cooperações para o Ensino Superior no âmbito de seu território, o SEM – Sistema de Ensino Superior, cuja finalidade é promover cursos comuns e áreas chave do desenvolvimento econômico.

Cabe aqui, neste momento histórico das cooperações latino-americanas desenvolvidas pelo MERCOSUL, propor o desenvolvimento de uma Base Curricular Transnacional para a Educação Básica ou Fundamental que permita fortalecer e ampliar os laços históricos e culturais entre os países-membro. Para tanto, deve-se levar em consideração, primeiramente, as políticas curriculares atualmente em curso nos países do MERCOSUL, conforme o faz a seção a seguir.

2. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS JÁ EXISTENTES NOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL

A presente seção analisa os documentos curriculares da Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela, descrevendo sua natureza, forma de organização e implementação. Avalia-se também a presença de conteúdos e aprendizagens vinculados a temáticas da América Latina,

os quais são apresentados detalhadamente em tabelas anexas. Os resultados obtidos para o conjunto dos documentos curriculares estudados foram sistematizados ao final da seção.

2.1 ARGENTINA

- **Documentos curriculares: Contenidos Básicos Comunes (1995) e Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004)**

Previstos na Lei Federal de Educação de 1993, os *Contenidos Básicos Comunes* (CBCs) foram publicados 1995 para o Ensino Fundamental e em 1997 para o Ensino Médio, definindo conteúdos por ciclo com base nos quais cada província poderia elaborar seu currículo. Os *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAPs), por sua vez, começaram a ser desenvolvidos em 2004, por acordo do Conselho Federal de Educação (Resolução n. 224) e seguem as indicações da Lei de Educação Nacional de 2006, que define a atual estrutura do sistema escolar argentino: seis ou sete anos para a Educação Primária e cinco ou seis anos para a Educação Secundária, conforme determinação da província. Foram desenhados para o 1º ano 9º ano. Um dos principais objetivos dos NAPs é fomentar a integração e coesão nacional. Nesse sentido, ao contrário dos CBCs que funcionam como orientações para a elaboração do Desenho Curricular Provincial (DCP), os NAPs não podem ser adaptados pelas províncias. Além disso, referem-se a “aprendizagens por ano”, ao invés de “conteúdos por ciclo”. Dessa forma, os NAPs são considerados os instrumentos mais precisos que os CBCs para orientar o trabalho dos docentes no desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos.

- **Presença de elemento da América Latina nos documentos curriculares argentinos**

A análise sobre como se manifestam temas ligados à região latino-americana nas diretrizes curriculares argentinas focará nos NAPs, por serem tratamentos das definições curriculares mais recentes e específicas. Para o Ensino Médio, não há hoje na Argentina diretrizes curriculares nacionais, apenas locais: os CBCs com orientações para os alunos do 10º ao 12º ano deixaram de valer em 2012, pois diziam respeito a um modelo de Ensino Médio denominado “polimodal”, que foi substituído naquele ano pelo “ciclo superior de educação secundária”, para o qual existem somente diretrizes curriculares de cada província.

Os NAPs, ao mesmo tempo em que apresentam uma linha de temáticas universais, também dão ênfase em uma abordagem regionalista, incorporando aprendizagens ligadas ao MERCOSUL e à América Latina. As questões regionais estão todas concentradas na área de ciências sociais e aparecem com grande força no 6º e 8º ano. As principais temáticas abordadas são: passado colonial, conquista europeia e seus impactos nas populações indígenas; o MERCOSUL, a integração regional e a inserção econômica; recursos naturais e produção de matérias primas; problemas ambientais; mapa político da região; espaço urbano versus espaço rural; condições de vida nas cidades; manifestações culturais e diversidade; direitos humanos; conflitos territoriais; e características demográficas e migração (ver ANEXO I).

Grande parte dos NAPs relacionados à América Latina é permeada pela preocupação com o entendimento sobre como a Argentina se insere na dinâmica latino-americana. Nesse linha, a nação e a região em seu entorno não são abordadas isoladamente, pelo contrário, há um esforço para trabalhar as problemáticas da Argentina dentro do contexto da América Latina, assim como comparar semelhanças e diferenças entre a região e o território nacional. Tal tendência dialoga com um dos princípios gerais dos NAPs de “convivência democrática”, o qual entende democracia como “um modo de vida que assume viver na diferença, sem, por isso,

renunciar a uma ordem coletiva maior integradora, que se chama nação. Dessa forma, o respeito pela diversidade cultural funciona no marco da construção da identidade nacional” (Schwartzman, S. & Cox, C., 2009 – pg. 245).

2.2 URUGUAI

- **Documentos curriculares: Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) e La Reformulación 2006**

O principal documento curricular uruguaio para a Educação Infantil (3 a 5 anos) e Primária (6 a 12 anos – 1º ao 6º ano) denomina-se *Programa de Educación Inicial y Primaria* e foi publicado em 2008. Define os conhecimentos e saberes por área do conhecimento que deverão ser ensinados por todas as escolas do país, nos marcos dos princípios estabelecidos pela Lei Geral de Educação 18.437, também de 2008, e tem como objetivo garantir a coerência e continuidade na formação de crianças e jovens uruguaios. O Programa prevê que os docentes, como profissionais com autonomia didática, realizarão a contextualização necessária para o ensino dos conteúdos previstos, considerando as especificidades dos âmbitos rurais ou urbanos, idade dos alunos, suas condições culturais e demais particularidades. No entanto, diferente do caso Argentino, o referido documento Uruguaio prescreve apenas conteúdos, ao invés de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Para os alunos de 12 a 14 (7º ao 9º ano – Ciclo Básico) e de 15 a 17 (10º ao 12º ano – Ensino Médio – “Bachillerato”), o documento com diretrizes curriculares nacionais é denominado *La Reformulación 2006*. Implementando nas escolas em 2008, propõe um redesenho curricular para estas etapas de ensino. Apesar de abordar algumas competências a serem desenvolvidas por disciplina, assim como o *Programa de Educación Inicial y Primaria*, *La Reformulación* também tem uma abordagem mais conteudista. As diretrizes curriculares deste documento não seguem um padrão, nem entre as etapas nem entre as disciplinas.

Em função dessa natureza conteudista de ambos os documentos e da ausência de um padrão nas diretrizes curriculares entre todos os anos de ensino, a *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) considera que o Uruguai ainda precisa desenvolver seu Marco Curricular de Referência Nacional e já iniciou os esforços nessa direção. De acordo com ANEP, este Marco Curricular refere-se ao “conjunto coerente e sequenciado de orientações, flexíveis e versáteis que a nível nacional habilitem e apoiem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem e ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando os territórios de aplicação, as capacidades e os recursos disponíveis, assim como as estratégias de avaliação correspondentes”. Ainda segundo a ANEP, o Marco Curricular estabelecerá as orientações e os critérios consensuados que servirão de base para o desenvolvimento dos currículos. Para tanto, tais orientações estarão previstas para todos os níveis educativos.

- **Presença de elemento da América Latina nos documentos curriculares uruguaios**

Os conteúdos propostos pelo documento *Programa de Educación Inicial y Primaria* ligados à temática latino-americana estão presentes em três disciplinas: História, Geografia e Construção da Cidadania, estando a maioria deles concentrados nas duas primeiras, no 4º, 5º e 6º ano (ver ANEXO 2). Em História, tais conteúdos abrangem um longo período de tempo – desde as primeiras ocupações humanas do território, passando pela colonização europeia e seus impactos na cultura, economia e sociedade, pelas revoluções hispoamericanas, Crise de

1929, ditaduras militares e democracia, até a formação do MERCOSUL. Já em Geografia, o foco é dado nos recursos hídricos da região e nos temas ligados à diversidade étnica e cultural da América Latina, incluindo questões de fronteiras, migrações, discriminação e desigualdades. Em Construção da Cidadania, o único conteúdo relacionado à América Latina refere-se às diferentes crenças dos povos e como se manifestam nelas a estratificação social e o lugar da autoridade.

Em relação aos conteúdos prescritos pelo documento *La Reformulación 2006* – Ciclo Básico, destaca-se que a temática ligada à região latino-americana aparece com grande força no 8º ano na disciplina de Geografia (ver ANEXO 3). Nesta, todas as três unidades de ensino se centram na “análise multiescalar da diversidade espacial americana e sua inserção global”. O objetivo principal é que o aluno entenda os processos de construção dos territórios americanos através das dinâmicas geográficas e da análise das decisões políticas que afetam esses territórios. Além disso, o documento também coloca como objetivo-chave dessa disciplina a valorização da diversidade sociocultural e natural na construção dos territórios americanos e na importância dos desafios que estes enfrentam. Dessa forma, alguns dos principais temas enfatizados em Geografia são: recursos naturais, ocupação dos territórios, organização produtiva, desigualdade, diferenças culturais, território urbano e blocos econômicos.

É importante notar que este documento de Geografia do 8º ano indica não só os conteúdos a serem ensinados, mas também sugere os contextos para seu ensinamento, citando diferentes países latino-americanos que podem servir de estudos de caso (ex: conteúdo – “nível de desenvolvimento humano e econômico e suas manifestações espaciais”. Contexto sugerido: “segregação espacial e metropolização – Rio de Janeiro”).

Destaca-se, ainda, que este documento curricular do Ciclo Básico propõe o estudo de temas latino-americanos também na arte, por meio da análise de expressões artísticas da região, nas disciplinas de Artes e História. Nesta última, outros temas que ganham destaque são o passado colonial da região e o período de independência, assim como questões de estrutura política e integração econômica (MERCOSUL).

Em relação à etapa final, o Ensino Médio, este é organizado conforme a seguinte estrutura: o 1º ano é formado por um núcleo de disciplinas comuns para todos os alunos, enquanto no 2º e 3º anos há um núcleo comum obrigatória e opções diversificadas que os estudantes devem escolher conforme seus interesses. A maior parte dos conteúdos relacionados à América Latina se concentram no 2º ano, na “opção humanística”, nas disciplinas Geografia Humana e Economia, História e Sociologia (ver ANEXO 4). Os temas centrais são fluxos populacionais, território, integração no mercado mundial, neoliberalismo e teoria da dependência, cultura, conflitos armados e mudanças nas estruturas sociais. Já no 3º ano, o MERCOSUL e a economia agroexportadora voltam a ganhar destaque.

A partir da análise dessas três etapas de ensino, observa-se que assim como no caso argentino, o temas latino-americanos são estudados, em grande parte das vezes, de forma conectada à realidade uruguaia, de modo que a compreensão da história e da dinâmica regional da América Latina funciona também como instrumento para o entendimento aprofundado do próprio país. Verificou-se que os conteúdos de ensino relacionados à América Latina determinados pelos documentos curriculares se concentram nas áreas de história e geografia e dizem respeito, sobretudo, a questões político-econômicas, como MERCOSUL, estrutura produtiva, recursos naturais, território, povos indígenas, migração e ocupação europeia.

2.3 PARAGUAI

- **Documentos curricular: Programa de Estudios (2014)**

Data de 2014 a última versão publicada pelo Ministério de Educação paraguaio do documento *Programa de Estudios*, marco referencial que orienta e determina as aprendizagens a serem alcançadas em todos os níveis e ciclos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio e ensino técnico). Tal documento prescreve 70% dos currículos dos “departamentos” (correspondentes a estados), enquanto os 30% restantes devem ser reservados para os saberes regionais e locais. Tem um grau maior de especificação na medida em que define além de competências e capacidade a serem desenvolvidas pelos alunos por área, componente e ano, também as orientações metodológicas para os professores, as orientações sobre avaliações da aprendizagem dos alunos e sugestões de bibliografias a serem adotadas.

- **Presença de elemento da América Latina no documento curricular paraguaio**

As competências e capacidades relacionadas a temáticas latino-americana aparecem com grande força no *Programa de Estudios* paraguaio, mas concentradas nas disciplinas de Artes, Ciências Sociais, História e Geografia (ver ANEXO 5).

No campo das Artes, o Paraguai, ao contrário da Argentina e Uruguai, atribui grande destaque ao estudo das questões regionais latino-americanas. Essas aparecem no 5º, 8º e 9º anos e 2º e 3º anos do Ensino Médio. Dentre esses, a América Latina tem grande relevância em relação aos demais temas no 8º ano e 3º ano do Ensino Médio. Dentro da música, são exploradas as características de instrumentos, técnicas, ritmos, melodias e gêneros da música americana, assim como seus elementos folclóricos, tradições e lendas. Traços da música precolonial indígena na América e de grupos populares também são trabalhados. Os alunos aprendem a interpretar vocalmente obras americanas e a tocar instrumentos regionais. São estudados também os principais intérpretes dos países do MERCOSUL. Na dança e no teatro, os estudantes aprendem sobre suas origens na América, características, manifestações tradicionais, além de analisar e interpretar obras. Nas artes plásticas, investigam os traços do artesanato na região do MERCOSUL, examinam os principais artistas e obras americanas e estudam sobre os principais museus e galerias da América.

As Ciências Sociais aparecem como uma disciplina de estudo até o 6º ano e a partir de então, é desdobrada em História e Geografia. O destaque dado às temáticas latino-americanas é significativo entre o 4º e o 9º ano (especialmente no 7º, 8º e 9º ano) e no 2º e 3º ano do Ensino Médio. Uma das duas competências gerais definidas para as Ciências Sociais no segundo ciclo (4º a 6º ano) diz respeito a questões que envolvem a América do Sul: “Se sitúa en el tiempo y en el espacio al que pertenece interpretando los procesos históricos y factores geográficos relevantes de la realidad nacional y regional sudamericana”. O terceiro ciclo (7º a 9º ano) expande essa visão da América do Sul para toda a América: “Se sitúa en el tiempo y en el espacio al que pertenece a través del análisis de los procesos históricos y factores geográficos relevantes de la realidad paraguaya y americana”.

No segundo ciclo, os temas ligados à América Latina que aparecem com maior ênfase são cultura indígena dos habitantes da região do Rio da Prata, recursos naturais e características sócio-econômicas dessa região e identidade sul-americana. Já no terceiro ciclo, os maiores destaques são dados à pré-história na América, colonização europeia, processos de independência dos países latino-americanos, pan-americanismo, recursos hídricos da região,

características climáticas e demográficas, diversidade étnico-cultural, movimentos migratórios, blocos econômicos e comerciais, ditadura na América Latina, direitos humanos e minorias, estado democrático, características socioeconômicas e economia industrial e de serviços. Por fim, no Ensino Médio, o foco é dado às formas de governo na América Latina, implicações do modelo de desenvolvimento aplicados nos países dessa região, modelos de integração (MERCOSUR, UNASUR, OEA), recursos naturais e desenvolvimento sustentável.

A análise das capacidades propostas para serem devolvidas pelos alunos revela, portanto, que de modo similar à Argentina e Uruguai, o Paraguai também dá grande destaque aos temas ligados à América Latina dentro do ampo das Ciências Sociais, apresentando o estudo dessas questões como meio para entender o processo de desenvolvimento e percurso histórico do próprio país. O Paraguai, por outro lado, inova ao dar grande relevância ao estudo da arte da América Latina como forma de compreensão da identidade cultural do país e da região.

2.4 VENEZUELA

- **Documentos curricular: Currículo Nacional Bolivariano (2007)**

O *Currículo Nacional Bolivariano* (2007) é o principal documento com diretrizes curriculares para a educação básica venezuelana. Tem como objetivo definir “as bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociais, culturais, psicológicas, políticas, metodológicas e humanas com as quais se implementará a formação dos meninos, meninas, jovens, adultos e adultas do país”. Determina os conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos para cada área de aprendizagem por ano, sem descer ao nível das disciplinas. Além disso, prescreve a carga horária que deve ser seguida pelas escolas por disciplina e por ano. Há uma versão do documento para educação inicial (0 a 6 anos), outra para a educação primária (6 a 12 anos) e uma terceira para a educação secundária (12 a 19 anos). Esta última é dividida no país entre ensino tradicional (o *Liceo Bolivariano*) e ensino técnico (*Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana*), mas o Currículo Nacional dá diretrizes apenas para o primeiro.

- **Presença de elemento da América Latina no documento curricular venezuelano**

A América Latina tem grande centralidade no *Currículo Nacional Bolivariano*. A isso se relaciona o fato de que a concepção curricular adotada no documento é guiada pelas ideias de importantes pensadores defensores da integração latino-americana, como Simón Rodríguez e Simón Bolívar, entre outros. Essa ênfase nas questões regionais latino-americanas é claramente identificada na apresentação do documento, que o coloca como “uma construção curricular que está fundamentada na promoção do respeito à interculturalidade e multiétnicidade, identidade de gênero, pensamento humanista e ambientalista, fraternidade, paz, equidade e liberdade; e é responsável por realizações públicas para a defesa da soberania e *unidade e integração da América Latina e Caribe*”.

Além disso, um dos oito princípios do sistema educacional do país definidos no documento, o de “integralidade”, também atribui destaque à questão regional – “Integralidade: o currículo bolivariano desenvolve todas as esferas da personalidade dos estudantes, formando-os para a vida, de modo que abarca todos os saberes e valoriza o trabalho. Ademais, destaca os grandes valores universais, ao lado de um profundo sentimento nacional que leva em consideração a cultura popular e as tradições; *assim como os costumes venezuelanos, latino-americanos e caribenhos*”. Nessa mesma direção, uma das 14 características definidas para o currículo do sistema educacional bolivariano é: “ se sustenta

nas teorias da aprendizagem libertadora e nas ideias educativas nacionais, latino-americanas e caribenhas”. Vale ainda mencionar um dos oito objetivos estabelecidos para o Currículo Nacional: “Promover atitudes de amor e respeito à Pátria, com uma visão integracionista e de cooperação em relação *aos povos da América Latina e Caribe* e do mundo”.

Em relação aos conteúdos ligados à América Latina que são definidos no Currículo Nacional, eles estão presentes nas áreas de aprendizagem de “Linguagem, Comunicação e Cultura” e “Ciências Sociais, Cidadania e Identidade”. Nas demais áreas (“Filosofia, Ética e Sociedade”, “O ser humano e sua interação com outros componentes do ambiente”, “Educação física, esportes e recreação” e “Desenvolvimento endógeno por e para o trabalho libertador”), não há menção a conteúdos relacionados à região latino-americana (ver ANEXO 6). Em “Linguagem, Comunicação e Cultura”, a ênfase é dada no estudo das manifestações artísticas e literárias latino-americanas, com o estudo das principais obras, artistas e escritores, principalmente a partir do 7º ano em diante. Já do lado das Ciências Sociais, tópicos como MERCOSUL e acordos de cooperação na América Latina têm relevância e são tratados com mais força na etapa da educação primária (do 6º ao 8º ano), voltando a aparecer no Ensino Médio (11º ano). Além desses outros temas abordados são: povos indígenas, espaço geográfico da América Latina e Caribe, povoamento do território, exploração do território da América Latina e Caribe pelos europeus, processo de independência com ênfase nas lideranças regionais.

Em comparação aos documentos currículos dos outros três países analisados anteriormente, observa-se, no caso da Venezuela, que temáticas mundiais que envolvem os países latino-americanos são abordadas por meio de uma perspectiva muito mais regional. Por exemplo, enquanto as diretrizes curriculares dos quatro países do MERCOSUL tratam da colonização europeia e dos processos de independência nos países da América Latina, a Venezuela é o único que o faz dando ênfase explícita à ideia de exploração do território latino-americano pelos europeus e ao papel de algumas personalidades latino-americanas, tais como Simón Bolívar e Francisco de Miranda, na conquista dessa independência. Por fim, também em comparação aos demais países, a Venezuela aborda o estudo de questões latino-americanas mais como um fim em si mesmo, revelando menor preocupação, nos diversos conteúdos, com a comparação das semelhanças e diferenças entre o próprio país e a região e com o entendimento de como a Venezuela se insere na dinâmica latino-americana.

2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

A partir da análise dos documentos curriculares dos países do MERCOSUL, identificou-se que o estudo das temáticas ligadas à América Latina estão presentes nas seguintes disciplinas:

- Ciências Sociais
- História
- Geografia
- Cidadania
- Sociologia
- Economia
- Artes
- Literatura
- Linguagem, Comunicação e Cultura

As tabelas abaixo sistematizam os respectivos anos em que tais temáticas aparecem, assim como as disciplinas e os conteúdos/aprendizagens propostas:

	Anos em que são abordadas temáticas ligadas à América Latina nos documentos curriculares											
País	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Argentina				X		x	X		x			
Uruguai				X	x	x		x	x	x	x	x
Paraguai				X	x	x	X	x	x		x	x
Venezuela	X	X	x	X	x		X	x	x	x	x	

	Disciplinas em que são abordadas temáticas ligadas à América Latina nos documentos curriculares											
País	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Argentina				Ciências Sociais		Ciências Sociais	Ciências Sociais		Ciências Sociais			
Uruguai				Hist., Geo., Cidadania	Hist., Geo.	Hist.		Hist., Geo., Artes	Hist., Geo.	Hist.	Hist., Geo., Cidadania Economia Sociologia	Hist., Econ., Literat
Paraguai				Ciências Sociais	Ciências Sociais, Artes	Ciências Sociais	Hist, Geo	Hist., Geo., Artes	Hist., Geo., Artes		Hist., Geo., Artes	Hist., Geo., Artes
Venezuela	Linguagem, Comun. e Cult.	Ciências Sociais, Identidade, Linguagem, Comun. e Cult.	Ciências Sociais, Identidad.	Ciências Sociais, Identidad.	Ciências Sociais, Identidad.		Ciências Sociais, Identidade, Linguagem, Comun. e Cult,	Ciências Sociais, Identidade, Linguagem, Comun. e Cult,	Linguagem, Comun. e Cult	Ling., Com. Cult.	Ciências Sociais, Identidade, Linguagem, Comun. e Cult.	

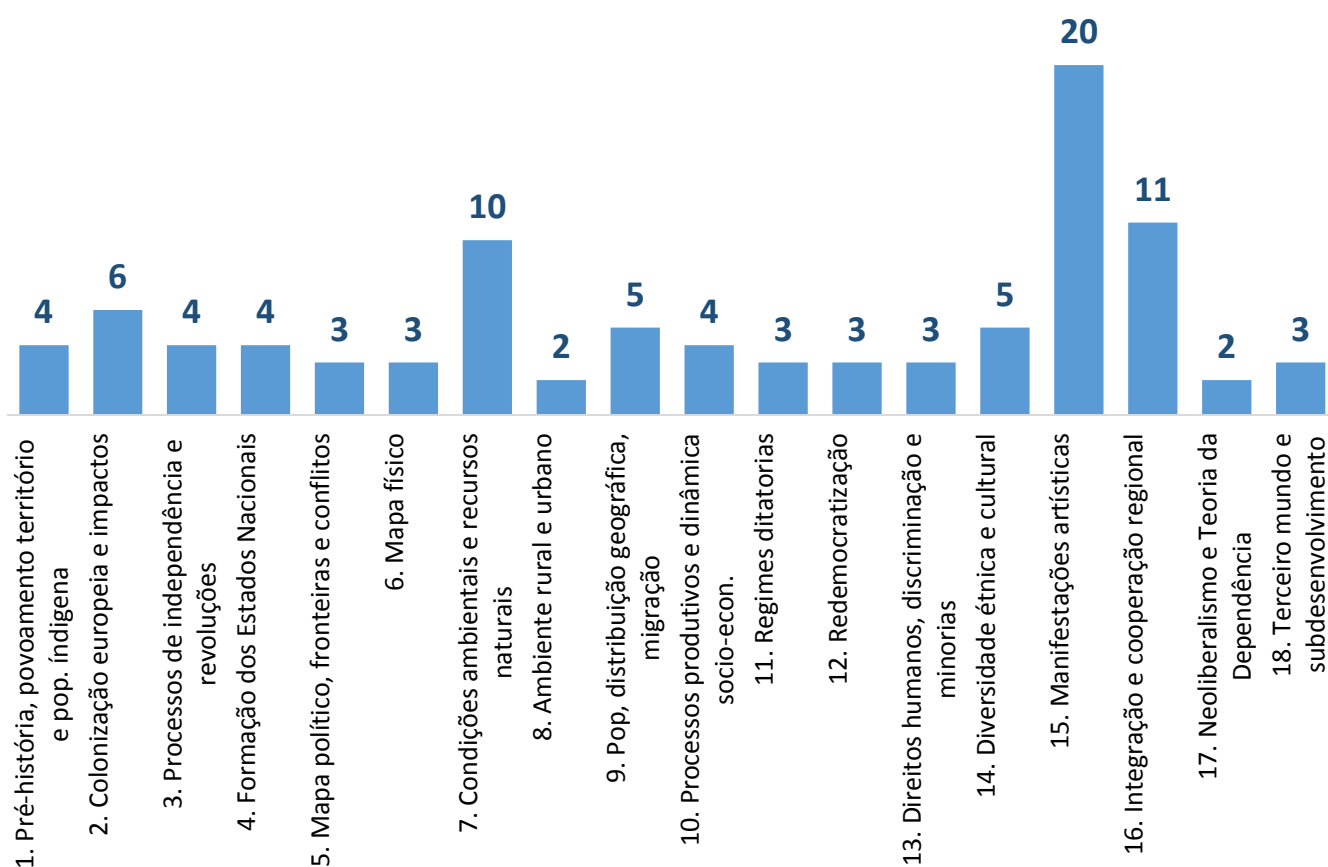
Mapearam-se também os principais macro-temas ligados à América Latina para os quais são propostos conteúdos, aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades:

1. Pré-história na América Latina, povoamento do território, população indígena e suas características.
2. Conquista do território pelos europeus, colonização e seus impactos sobre a população, economia, sociedade e cultura.
3. Processos de independência e revoluções na América Latina.
4. Formação dos Estados Nacionais na América Latina.
5. Mapa político da América Latina, fronteiras regionais, conflitos e tensões.
6. Mapa físico da América Latina.
7. Condições ambientais e recursos naturais na América Latina.
8. Características do ambiente urbano e rural na América Latina.
9. Características da população e sua dinâmica de distribuição no espaço geográfico, problemas demográficos, migração e condições de vida e trabalho.
10. Processos produtivos na América Latina (incluindo o papel das tecnologias de produção, informação e comunicação), atores sociais envolvidos, dinâmica sócio-econômica e desigualdade no acesso a bens e serviços.
11. Regimes ditatoriais na América Latina.
12. Redemocratização na América Latina.

- 13.** Direitos Humanos, discriminação, minorias e opressão na América Latina.
- 14.** Diversidade étnica e fatores sócio-culturais que conformam a identidade latino-americana.
- 15.** Manifestações artísticas – literatura, folclore, música, teatro, dança, artes plásticas (obras, autores e artistas).
- 16.** Processo de integração e cooperação regional (MERCOSUL e outros organismos internacionais, como OEA, OEI, ALADI, ALBA, NAFTA, UNASUL etc.).
- 17.** Neoliberalismo na América Latina e Teoria da Dependência.
- 18.** A América Latina como parte do Terceiro mundo – subdesenvolvimento e problemas comuns.

Ano	Distribuição dos macro-temas por ano no conjunto dos documentos curriculares analisados
1º	15
2º	6, 15
3º	6
4º	1, 2, 7, 8, 13, 14
5º	2, 3, 5, 9, 13, 15, 16
6º	7, 8, 12, 13, 14, 16
7º	1, 2, 3, 7, 15
8º	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15
9º	10, 11, 13, 15, 16, 17, 18
10º	15, 18
11º	4, 5, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18
12º	7, 10, 15, 16

Número de vezes que os macro-temas aparecem no conjunto dos documentos curriculares dos países do MERCOSUL



2.6 ANEXOS – CONTEÚDOS CURRÍCULARES DOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL

ANEXO 1 – Temas latino-americanos nos NAPs - Argentina

Ano	Eixo das Ciências Sociais	Aprendizagens
4º ano	En relación con las sociedades a través del tiempo	-El reconocimiento de las principales motivaciones que impulsaron a los europeos, desde el siglo XV, a explorar y conquistar el continente americano y del impacto de su acción sobre las formas de vida de las sociedades indígenas, atendiendo especialmente a las particularidades regionales.
6º ano	En relación con la organización de los espacios geográficos	- El conocimiento del mapa político de América Latina y de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR, considerando distintos tipos de relaciones con el resto del mundo.

		- El conocimiento de las principales condiciones ambientales de la Argentina y de América Latina y el establecimiento de relaciones entre los principales usos y funciones de los recursos naturales con la producción de materias primas y energía. - La identificación y comparación de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y de América Latina que afectan al territorio y a la población, atendiendo a las distintas escalas geográficas implicadas. - El análisis y la comparación de diferentes espacios rurales de la Argentina y América Latina a través del tratamiento de distintos sistemas agrarios y tipos de productores. - El análisis y la comparación del espacio urbano argentino y latinoamericano a través de la identificación de las principales funciones urbanas, las actividades económicas y las condiciones de vida de la población de las ciudades latinoamericanas.
	En relación con las actividades humanas y la organización social	- El reconocimiento de los vínculos entre Estados nacionales en el marco de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR. - El conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en la Argentina y en América Latina. - La reflexión y la comparación entre diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad.
8º	En relación con la organización de los espacios geográficos	- El análisis de los intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta los diversos intereses sociales y regionales en juego. - El conocimiento del mapa político de América teniendo en cuenta las distintas formas de organización política (estados nacionales, colonias y dependencias), las principales áreas de conflicto y tensión y el papel de los organismos interamericanos e internacionales de cooperación. - El conocimiento de distintos ambientes del continente americano, la identificación de los principales recursos naturales y sus formas de aprovechamiento. - La comprensión de los principales problemas ambientales en América, reconociendo sus causas y consecuencias, las políticas ambientales más relevantes y las distintas escalas geográficas implicadas. - La comprensión de las características más relevantes de la población americana y la explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo. - El conocimiento de la diversidad cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintos países y regiones del continente. - El conocimiento de los procesos productivos en espacios urbanos y rurales americanos teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades, así como el impacto diferencial de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial. - La comprensión de las distintas formas de inserción de los países americanos en el sistema económico mundial y de los modos en que se relacionan entre ellos, atendiendo especialmente a los flujos de circulación de bienes, servicios e información en el contexto de la globalización y de los procesos de integración regional.
	En relación con las sociedades	- El análisis de los intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta los diversos intereses sociales y regionales en juego.

	a través del tiempo	
9º ano	En relación con la organización de los espacios geográficos	- La comprensión de las formas en que la Argentina, en sus distintos niveles de organización política (nacional, provincial y municipal), se inserta en las redes globales de circulación de bienes, servicios, capitales, personas e información, atendiendo especialmente a su papel en el MERCOSUR.

ANEXO 2 – Temas latino-americanos no Programa de Educación Inicial y Primaria - Uruguay

Ano	Disciplina	Conteúdo
4º ano	História	Las identidades latinoamericanas y su evolución: poblamiento de América (entre 40.000 y 20.000 a.C. *) - El ingreso de los primeros grupos humanos. Puente Beringia. - La migración de estos grupos. La dominación y la resistencia. - La diversidad cultural en América antes de la conquista. - La conquista y colonización en territorio americano. Los procesos de aculturación en las áreas mesoamericanas andinas y otras regiones. Las transformaciones: - Económicas (tecnología, producción, propiedad). - Sociales y culturales (el trabajo, el mestizaje, la lengua, la presencia africana, el sincretismo religioso). - Políticas (el régimen indiano, el Mercantilismo). Las culturas indígenas americanas en la actualidad.
	Geografia	Las aguas superficiales. - Las cuencas hidrográficas de América (la Cuenca del Río de la Plata, la Cuenca del Río Amazonas). - Las cuencas hidrográficas de América (la Cuenca del Río de la Plata, la Cuenca del Río Amazonas). - Los usos sociales de los cursos fluviales (la hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay).
	Construção da cidadania	La diversidad de creencias de los pueblos de América Latina (versiones e interpretaciones). - La estratificación social de diferentes pueblos en la construcción de roles. El lugar de la autoridad.
5º ano	História	La Revolución en Hispanoamérica y en el Río de la Plata. - El Ideario de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, Morellos y José Artigas.
	Geografia	La diversidad étnica y cultural de las poblaciones americanas (América latina y anglosajona). - La dinámica de la movilidad regional. Los movimientos migratorios internacionales. - Las fronteras y los conflictos territoriales. - La discriminación en el acceso al trabajo: empleo, subempleo, desempleo. La infantilización del trabajo. - La desigualdad social y étnica. La situación de la mujer en América. - Otros modelos de organización social: cooperativas de consumo, redes sociales nacionales e internacionales.

		El mercado internacional y los bloques económicos. - La integración regional: MERCOSUR.
6º ano	História	La crisis del capitalismo mundial de 1929. - Las repercusiones en América Latina y Uruguay. La transición política y la recuperación democrática en América Latina. - La lucha por la recuperación democrática en el país y en el exterior. - La salida negociada de la dictadura: la CO.NA.PRO. - La vigencia de la Constitución y los derechos individuales. - La rotación de los partidos políticos en el poder y la ruptura del bipartidismo. - La conformación del MER.CO.SUR. - La continuidad de la emigración económica.

ANEXO 3 – Temas latino-americanos na *La Reformulación 2006* – Ciclo Básico - Uruguai

Ano	Disciplina	Conteúdo
2º ano do ciclo básico (8º ano)	História	El escenario americano y la expansión europea - Breve reseña de la realidad indígena. - La diversidad étnica en los espacios geográficos americanos. - La llegada de los europeos y la conquista. - Distintas modalidades en el territorio americano: características comunes y diferencias. - El estudio particular del proceso de conquista en México o Perú. La colonización y la conformación de la América Mestiza - Organización política, sociocultural y económica del Imperio español. - La “polémica sobre la naturaleza del indígena”. - Sistemas de tutela y de trabajo del indígena. América y Uruguay en los inicios de vida independiente - Dificultades en los procesos de consolidación de los Estados americanos. - El Uruguay en la región platense: criollo, comercial, pastoril y caudillesco. - De la Constitución de 1830 a las consecuencias de la Guerra Grande.
	Geografía	UNIDAD I - ESPECIFICACIÓN DE CONTENIDOS ¿UNA O VARIAS AMÉRICAS? Propósitos de la unidad: Analizar, reconocer y valorar la diversidad geográfica de los espacios americanos. América en el mundo a través de la cartografía y las imágenes. Dinámicas naturales: potencialidades, limitantes y riesgos aplicadas a diferentes biomas. - Litosfera y formas de relieve resultantes. - Circulación atmosférica y sus consecuencias en la biosfera. - Aguas continentales. Recurso estratégico. Dinámica de la ocupación humana del espacio y conflictos emergentes. - Concepciones y construcciones del espacio geográfico en las diferentes culturas.

	- Expresiones espaciales de los pueblos originarios y los aportes de los sucesivos flujos migratorios. - Problemática demográfica actual y proyecciones. <i>Contextos sugeridos:</i> - Nación guaraní y/o mapuche y esquimales. Multiculturalidad e interculturalidad. Ej: región caribeña. - Coexistencia de diferentes formas de concepción espaciotemporal. Ej: altiplano boliviano. - Construcción de nuevos espacios. Ej: Canadá. - Movilidad de población. Ej: frontera mexicano-estadounidense. - Remesas de dinero. Ej: República Dominicana. - Refugiados / desplazados. Ej: Colombia. - Formación de megalópolis. Ej: Bos-Wash. Dinámicas socioeconómicas: contrastes y desigualdades en el acceso a bienes y servicios. -Niveles de desarrollo humano y económico y sus manifestaciones espaciales. <i>Contextos sugeridos:</i> - Segregación espacial y metropolización. Ej: Río de Janeiro - Situación del campesinado. Ej: Bolivia UNIDADE II ¿CÓMO SE CONFIGURAN LOS TERRITORIOS AMERICANOS? Propósitos de la unidad: Analizar la organización de los territorios a partir de la interacción entre la Sociedad y la Naturaleza. Procesos de construcción de los territorios. Circuitos espaciales de producción. Organización económica y productiva e impactos ambientales. - Espacios resultantes del aprovechamiento de los recursos naturales, culturales, económicos y tecnológicos: agrarios, mineros, industriales, de servicios, ejemplo de turismo, zonas de especialización productiva e innovación tecnológica. <i>Contextos sugeridos:</i> - Polifuncionalidad productiva. Ejemplo: valle de California, Estados Unidos. - Circuito cárnico. Ej: pampa argentina. - Polígono industrial del SE brasileño. - Explotación minera. Ej: Venezuela. - Agricultura de alta especialización. Ej: valle central chileno. - Comunicaciones interoceánicas. Ej. Canal de Panamá. - Circuito de la caña de azúcar. Ej: Cuba. - La maquila como proceso de deslocalización industrial. Ej: México. Gestión del territorio -Puesta en valor en función de objetivos estratégicos, como los de preservación ambiental. <i>Contextos sugeridos:</i> - Parques Nacionales. Ej: Costa Rica. - Patrimonios naturales y culturales. Ej: Galápagos; Quito; Colonia del Sacramento; Humedales del Este; Antártida.
--	--

		- Corredores bioceánicos. UNIDADE III - ¿QUÉ DESAFÍOS SE PLANTEAN LAS SOCIEDADES AMERICANAS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN? Propósitos de la unidad: Analizar en forma crítica los problemas y desafíos a los que se enfrentan las sociedades de los países americanos. Identificación de algunos problemas - Desigualdades sociales. - Degradación ambiental. - Tráficos ilegales. <i>Contextos sugeridos:</i> - Acceso a la propiedad de la tierra. Ej: Brasil. - Impactos de la explotación petrolera en Alaska. - Deforestación en la Amazonia. - El circuito de la coca. Algunas alternativas. - Desarrollo sustentable. - Integración nacional y supranacional (social, cultural, económica, política). - Inserción en la dinámica mundial, a través de: flujos comerciales, financieros, tecnológicos, demográficos, de comunicación y de transporte. - Relaciones interbloques. <i>Contextos sugeridos:</i> - Gestión integrada de cuencas hidrogeológicas: el Sistema Acuífero Guaraní. - Bloques económicos: MERCOSUR. NAFTA. CAN. MCCA y otros.
	Artes visuais	Arte y diseño. Análisis de ejemplos de creadores o creaciones de autores uruguayos o latinoamericanos del S XX. Acercamiento al arte y diseño en Latinoamérica. Proyectos de trabajo para la comprensión de estos contenidos.
3º ano do ciclo básico (9º ano)	História	Unidade I América mestiza - La Modernización del Estado y la consolidación del modelo de “crecimiento hacia afuera”: Ejemplo: Expresiones artísticas de América mestiza. Unidade II América mestiza - Heterogeneidad e inestabilidad política: populismos, revoluciones, reformismos y dictaduras. - Expresiones culturales y artísticas. Unidade III - Los diversos procesos de integración regional. El análisis particular de El MERCOSUR.
	Geografia	Situación geográfica estratégica del Uruguay en relación al Espacio Latinoamericano. - El Río de la Plata como nodo estratégico sudamericano.

ANEXO 4 – Temas latino-americanos na La Reformulación 2006 – Ensino Médio - Uruguai

Ano	Etapa	Disciplina	Conteúdo
1º ano do Ensino Médio (10º ano)	Comum	História	La emergencia del Tercer Mundo. Problemas comunes en realidades diferentes. Cambios y transformaciones del mundo subdesarrollado. La diversidad del espacio americano. Análisis de la situación de Argentina o Brasil.
2º ano do Ensino Médio (11º ano)	Comum	Educação cidadã	El Estado Nacional en la región y en el mundo, con especial atención al MERCOSUR y la ONU.
	Diversificada: Opción humanística	Geografía humana e economía	Flujos de población: la movilidad espacial de la población a escala mundial, continental, nacional. Movimientos voluntarios y forzados: factores y áreas de expulsión y atracción. Políticas migratorias. Crecimiento y estructura de la población a escala mundial, continental y nacional. Su repercusión socioeconómica y ambiental. Estudios de caso sugeridos: Latinoamericanos al mundo.
		História	La América Mestiza. - El Estado en América mestiza: territorios, sociedades, poderes, símbolos. - Modalidades de integración al mercado mundial. El modelo agroexportador, los avances del inversionismo británico. - Los conflictos regionales: la Guerra del Paraguay. - Cambios sociales: aportes de las corrientes migratorias, la urbanización, la condición del indio, los procesos abolicionistas. - El desarrollo cultura, cambios en las mentalidades y en la vida cotidiana. La conformación del Uruguay en el marco regional. - Viabilidad del Estado uruguayo y la cuestión nacional.: La Guerra Grande como conflicto regional y sus consecuencias.
		Sociologia	Cultura y sociedad en Latinoamérica. - Mestizaje e hibridación cultural. El caso uruguayo. El cambio en América Latina. Paradigmas teóricos: - La teoría del desarrollo. - Teoría de la dependência. - El neoliberalismo y las políticas focalizadas.
3º ano do Ensino Médio (12º ano)	Comum	História	Estudos econômicos e sociais: La regionalización económica: MERCOSUR y otros.
		Literatura	Narrativa Latinoamericana. 6 J. Rulfo, A. Carpentier, J. C. Onetti, J. Ma. Arguedas, M.A. Asturias, J. L. Borges, Gabriel García Márquez, J. Cortázar, Mario Vargas Llosa, J. Gü-imaraes Rosa, Augusto Roa Bastos.
	Diversificada: Opción social y económica Opción humanística	Economia	Relações econômicas internacionais: Mercosur. - Países integrantes. - Objetivos iniciales. - Características básicas. - Efectos económicos y sociales. - Situación actual y desafíos para la región.
		História	La economía agroexportadora (1870-1930).

			- Evolución del sistema capitalista y división internacional del trabajo. - Inserción internacional de las economías de América mestiza. El contexto ideológico y político.
--	--	--	--

ANEXO 5 – Temas latino-americanos no *Programa de Estudios* – Paraguai

Ano	Disciplina	Capacidade
4º ano	Ciências sociais	Unidade: Ubicándome en el tiempo y en el espacio - Investiga las características culturales de los principales grupos aborígenes que habitaron la cuenca del Río de la Plata antes de la llegada de los europeos. - Identifica las características físicas más resaltantes del Paraguay y de los países que conforman la cuenca del Río de la Plata. - Identifica los recursos naturales y culturales con que cuenta el Paraguay y los países que conforman la cuenca del Río de la Plata.
5º ano	Ciências sociais	Unidade: Ubicándome en el tiempo y en el espacio - Identifica los hechos destacados que configuran la llegada de los españoles al continente americano y al Río de la Plata. - Identifica las características socioeconómicas más resaltantes del Paraguay y de los países que conforman la Cuenca del Plata.
	Artes	Unidade: Los Lenguajes Artísticos - Interpreta vocal y/o instrumentalmente obras sencillas populares, nacionales y americanas atendiendo a la técnica vocal y a la técnica instrumental según las características del instrumento elegido. - Representa mitos, cuentos y leyendas de América a través de los recursos corporales y vocales. Unidade: Obras y autores. Contexto histórico - Reconoce las características de la música americana precolonial de los países con destacada influencia indígena. - Destaca elementos resaltantes de la danza y el teatro precolonial indígena en América. - Manifiesta interés hacia las diferentes expresiones artísticas indígenas americanas en el contexto histórico precolonial.
6º ano	Ciências sociais	Unidade: Ubicándome en el tiempo y en el espacio -Orienta geográficamente a América en relación con los demás continentes. Unidade: Conviviendo en sociedad - Identifica los factores socioculturales que intervienen en la construcción de la identidad regional sudamericana.
7º ano	História e Geografia	Unidade: Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Interpreta las características destacadas de la prehistoria americana. • Antigüedad de los grupos humanos. • Teorías acerca del origen del hombre americano. • Espacios territoriales ocupados y aportes culturales de los aztecas, mayas e incas).

		- Identifica los hechos relevantes del siglo XVI que incidieron en las transformaciones del contexto americano. • Llegada de los europeos a América. Causas y consecuencias. Mentalidad del conquistador europeo. • Distribución de los territorios americanos entre las potencias europeas. Características del colonialismo español. Repercusión entre los naturales. • Estados europeos con gobierno absolutista y su proyección en las colonias americanas. Autoridades políticas residentes en América. Adaptación de los naturales a las autoridades españolas. - Describe los rasgos históricos distintivos de la realidad americana del siglo XVII. • Transformaciones económicas (establecimiento de haciendas, explotación minera, comercio). • Características de la colonización inglesa, francesa y portuguesa. • Situación de los indígenas y de los negros. Lucha por la libertad. Unidad: Factores geográficos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Analiza la posición geográfica de Paraguay y América y sus incidencias en las actividades humanas. • Posición absoluta y relativa de Paraguay y América. • Interrelaciones entre la posición geográfica y las actividades desarrolladas por la población. - Relaciona las características de las unidades orohidrográficas de Paraguay y América. • Orografía de Paraguay y América. Formas que adquiere el relieve terrestre americano. Influencia de la orografía en las actividades humanas. • Hidrografía de Paraguay y América. Importancia y utilidad de los cauces hídricos. Hidrovía Paraná-Paraguay. Impacto ecológico, social y económico. • Potencialidad de los recursos naturales y necesidad de su preservación. - Identifica las características climáticas de Paraguay y América y su influencia en las actividades humanas. - Describe las características de las regiones naturales de Paraguay y América.
8º ano	Artes	Música - Unidad: Lenguajes y procedimientos artísticos - Reconoce las características melódicas, rítmicas, armónicas y expresivas de obras musicales americanas. - Analiza obras musicales americanas. - Identifica los instrumentos utilizados en la música popular y folklórica americana. - Describe las características de las agrupaciones musicales típicas de los países americanos. - Interpreta vocalmente obras musicales americanas, en forma individual y grupal. - Interpreta instrumentalmente obras musicales americanas, en forma individual y grupal.

		- Elabora obras musicales sencillas basadas en cuentos, leyendas, mitos y otros, de origen paraguayo o americano. Música - Unidad: Obras, autores y contexto histórico - Reconoce los aportes musicales indígenas, europeos y africanos a la música popular americana. - Investiga sobre compositores e intérpretes de obras musicales significativas del MERCOSUR. - Reconoce la importancia de la labor de entidades culturales estatales y privadas en la difusión y la valorización de la música americana. - Valora las manifestaciones musicales nacionales y americanas como medios expresivos de una identidad cultural determinada. Plástica - Unidad: Obras, autores y contexto histórico - Investiga sobre la artesanía tradicional del Paraguay y de América, haciendo hincapié en la región del MERCOSUR. - Analiza obras plásticas de artistas nacionales y americanos. - Procesa información sobre galerías y museos más importantes de América. Danza - Unidad: Obras, autores y contexto histórico - Investiga sobre los orígenes de las danzas en América. - Investiga sobre las academias de danza de América que promueven la cultura y las manifestaciones artísticas tradicionales. Teatro - Unidad: Lenguajes y procedimientos artísticos - Analiza obras teatrales de autores americanos. - Representa obras teatrales sencillas nacionales o americanas. Teatro - Unidad: Obras, autores y contexto histórico - Investiga sobre el origen del teatro nacional y americano.
	História e Geografia	Unidade - Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Relaciona los principales acontecimientos que caracterizan la realidad paraguaya y americana del siglo XVIII. • Revolución comunera (causas, hechos destacados, líderes, ideales). Repercusión política, económica y social para la sociedad paraguaya. Derogación de la Real Provisión del 12 de setiembre de 1537. • Implicancias del Régimen de Libre Comercio. • Consecuencias de la expulsión de los jesuitas de los dominios americanos. - Investiga los hechos destacados del proceso independentista de los territorios que conforman la cuenca del Río de la Plata en la primera mitad del siglo XIX. • Antecedentes ideológicos. Liberalismo (origen, concepto, representantes, características). • Argentina (Junta de Buenos Aires y Congreso de Tucumán). Invitación porteña al Congreso de Tucumán y ausencia paraguaya. • Bolivia (Grito de Chuquisaca y acción del Ejército Libertador).

		• Brasil (Grito de Ipiranga). • Uruguay (Grito de Asencio y los 33 Orientales). • Formas de gobierno que adoptan los países como consecuencia de su proceso de independencia. Unidade: Factores geográficos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Analiza las características demográficas de Paraguay y América. • Poblamiento y diversidad étnico-cultural de los grupos humanos. Configuración de la América Anglosajona y Latina. • Dinámica demográfica (fecundidad, natalidad, mortalidad, esperanza de vida, políticas de control de natalidad). • Movimientos migratorios (emigración, inmigración, causas, consecuencias). • Distribución de la población (espacios poblados, espacios despoblados). • Organismos especializados de la ONU y de la OEA relacionados con la temática poblacional. Acciones realizadas. - Identifica las modificaciones más relevantes realizadas por las sociedades humanas al paisaje geográfico de Paraguay y América. • Elementos del paisaje natural (área, relieve, agua, clima, suelo, minerales, vegetación, vida animal). • Modificaciones del paisaje natural que conforman el paisaje cultural (población, vivienda, producción, comunicación). Necesidad de velar por el medio ambiente en el proceso de transformación del paisaje natural. - Describe la influencia del turismo en el desarrollo socioeconómico de Paraguay y América. • Antecedentes históricos y origen del turismo. Clases de turismo (interno y externo). Importancia del turismo como impulsor de las actividades económicas. • Circuitos turísticos relevantes de Paraguay y América. Importancia de los 58 recursos naturales y culturales como componentes del patrimonio turístico. - Investiga las implicancias de la interdependencia existente entre los países del continente americano. • Organismos de integración continental (OEA, OEI, MERCOSUR, ALADI, SELA, Comunidad Andina, ALBA, NAFTA). Objetivos. Importancia. • Relaciones que el Paraguay mantiene con los países americanos.
9º ano	Artes	Música - Unidade: Lenguajes y procedimientos artísticos - Realiza la lectoescritura musical de obras sencillas nacionales, americanas y universales, atendiendo las intenciones del compositor. - Interpreta vocalmente obras musicales del repertorio nacional, americano y universal, en forma individual y grupal. - Interpreta instrumentalmente obras musicales del repertorio nacional, americano y universal, en forma individual y grupal.
	História e Geografia	Unidade: Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Indaga los procesos históricos más trascendentes desarrollados en América a partir de 1900 hasta la actualidad.

		• Influencia de las corrientes ideológicas totalitarias en el proceso de configuración de los Estados. Instauración de gobiernos dictatoriales y paternalistas. Características. • Antecedentes y características del pensamiento panamericanista y latinoamericanista. Grandes pensadores de la América. • Movimientos sociales y sindicales. Reivindicación de derechos de los pueblos indígenas. Obtención de la igualdad entre mujeres y varones. Lucha por los derechos de los trabajadores. • Vigencia del neoliberalismo como modelo económico. Procesos de globalización. • Manifestaciones artísticas. Importancia de su estudio para entender la realidad de una época determinada. Unidade: Factores geográficos relevantes de la realidad paraguaya y americana - Averigua la situación actual de Paraguay y América con relación al comercio, al transporte y a las comunicaciones. • Comercio, transporte y comunicaciones. Características. Redes de transporte en América. • Situación del comercio, el transporte y las comunicaciones en el Paraguay. Intercambio comercial entre los países americanos. Puertos francos del Paraguay. El Estado y su relación con el comercio, el transporte y las comunicaciones. • Espacio agrario e industrial. Características y transformaciones. Aplicación de la tecnología a la industria, al transporte y al comercio. - Analiza la realidad política de Paraguay y América en la actualidad. • División política de Paraguay y América. Formas de Estado y de gobierno que adoptan los países americanos. • Características del Estado democrático y social de derecho. - Identifica las características resaltantes de los países desarrollados y no desarrollados de América. • Características que diferencian a los países desarrollados y en desarrollo. • Indicadores de desarrollo y de exclusión que influyen en la calidad de vida de la población paraguaya en la actualidad (educación, salud, bienestar económico, democracia y participación, tecnología).
2º ano do ensino médio (11º ano)	Artes	Música – Unidade: Obras y autores Contexto histórico - Investiga sobre la nueva canción latinoamericana los cantautores chilenos, la canción de protesta en argentina, el nuevo cancionero paraguayo, la nueva trova cubana.
	História e Geografia	- Interpreta las continuidades y los cambios verificados en el ejercicio del poder en el contexto americano. • Proceso de formación de Estados independientes en América Latina. • Formas de gobierno de los Estados americanos. • Diferentes formas de ejercicio del poder político (siglo XIX: Simón Bolívar, Benito Juárez, Juan Manuel de Rosas; siglo XX: Rafael Leónidas Trujillo, Lázaro Cárdenas, Juan Domingo Perón, Getulio Vargas, Augusto Pinochet, siglo XXI: Michelle Bachelet, DilmaRussef, Cristina Kishnert, Hugo Chávez).

		- Argumenta su postura respecto de los modelos de desarrollo aplicados. • Consecuencias de los modelos de desarrollo aplicados en los países de América Latina. - Plantea soluciones a las alteraciones en el equilibrio de la vida sobre el Orbe. • Recursos naturales y actividades económicas derivadas de la especificidad geográfica del Paraguay y América. - Propone alternativas a problemas referidos a las actividades desarrolladas por la población paraguaya, americana y mundial. • Principales características de la oro hidrografía del Paraguay y América. Preservación y desarrollo sostenible de los recursos naturales.
3º ano do ensino médio (12º ano)	Artes	Teatro – Unidad: Obras y autores Contexto histórico - Identifica las características del teatro de vanguardia y de experimentación que se desarrollo en Latinoamérica. • El TEC “Teatro Experimental de Cali”. • Teatro del Oprimido. Augusto Boal. • Método de la creación colectiva de Enrique Buenaventura (Colombia). • Teatro experimental asunceno (Tito Jara Román). • Estudio libre (Rudy Torga). • Piriri teatro. • Tiempovillo, Agustín Núñez, otros. - Reconoce la importancia del cine como medio de expresión y comunicación. El nuevo cine latino-americano. Dança – Unidad: Obras y autores Contexto histórico - Investiga acerca del resurgimiento del folclore en Paraguay y América Latina a partir de 1960 en adelante. • El hecho folclórico, características, importancia. • Proyección folclórica, concepto, grados de proyección, cultores: Celia Ruiz, Gilda Ruiz, Lilú, Torres, Emilio Barrientos, Inocencio Báez, otros.
	História e Geografia	- Investiga la realidad actual, paraguaya y sudamericana, con relación a sus componentes más significativos. • Socioeconómico: Situación de la calidad de vida (salud, educación, vivienda y trabajo). Pobreza y desarrollo. • Político: Fortalezas y debilidades de los procesos de integración: MERCOSUR, UNASUR, OEA y otros. - Propone alternativas a problemas referidos a las actividades desarrolladas por la población paraguaya, americana y mundial. Principales características de la oro hidrografía del Paraguay y América. Preservación y desarrollo sostenible de los recursos naturales.

ANEXO 6 – Temas latino-americanos no Currículo Nacional Bolivariano – Venezuela

Ano	Área de aprendizagem	Conteúdo
1º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	Identificación de manifestaciones artísticas de la localidad, región, Nación, a nivel latinoamericano, caribeño y mundial.
2º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	Participación en diferentes manifestaciones artísticas tradicionales de la cultura latinoamericana y caribeña.

	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	Identificación y ubicación espacial de los países que conforman el caribe y la América Latina.
3º ano	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	- Identificación del espacio de Latinoamérica y el Caribe. - Conocer la relación de la República Bolivariana de Venezuela con los países de América. Convenios de cooperación más importantes: ALBA, MERCOSUR.
4º ano	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	- Pueblos originarios: evolución y ubicación de las principales comunidades indígenas en el continente americano a partir del siglo XV hasta la actualidad. Actividades económicas y culturales de estos pueblos. - Reconocimiento de la participación de Miranda en la conformación de un proyecto independentista para toda América. - Conocimiento de las relaciones de integración de Venezuela con los países de América: Convenios de Cooperación más importantes: ALBA, MERCOSUR.
5º ano	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	- Estudio de la integración latino-americana. - Convenios de de cooperación con países de América Latina: ALBA e MERCORSUR.
7º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	- Uso de diversas técnicas de comprensión (paráfrasis, inferencias, otras). Producción de diversas tipologías textuales: cuentos, novelas, leyendas, poemas y mitos venezolanos, latinoamericanos y del Caribe. - Los medios de comunicación social: la radio, la televisión, el periódico como herramienta de análisis y comprensión de la realidad nacional y latinoamericana.
	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	- Teorías que explican el poblamiento de América. Sus características y consecuencias. Identificación geográfica de las rutas de poblamiento. - El proceso europeo de exploración al continente americano (siglos XV y XVI): caracterización y significación de los pueblos originarios del continente. - Contexto histórico europeo y americano en el marco de los movimientos independentistas en las colonias hispánicas, portuguesas y francesas desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. - Proceso independentista de Venezuela (19 de abril de 1810 al 24 de junio de 1821). Forjadores y forjadoras de la independencia nacional. Significación y trascendencia del pensamiento de Simón Bolívar y Francisco de Miranda en el proceso independentista venezolano y latinoamericano. La oposición española a la emancipación venezolana y latinoamericana. El ejército realista contra el ejército patriota. Batallas. Efemérides. - La independencia americana: Haití, Colombia, Ecuador, Bolivia, Argentina, Perú, Cuba, Puerto Rico, entre otros. Caracterización.
8º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	- Lectura comprensiva y producción de diversas tipologías textuales: cuentos, novelas, leyendas y mitos venezolanos, latinoamericanos y del Caribe. - Los medios de comunicación social: la radio comunitaria, la televisión y el periódico escolar, como herramientas de análisis y comprensión de la realidad nacional y latinoamericana.
	Ciências Sociais, Cidadania e identidade	- Las manifestaciones artísticas de las culturas amerindias: los mayas, los aztecas, los incas y chibchas. Valoración de sus aportes técnicos y artísticos a la historia latinoamericana. Análisis de los contextos históricos, desde lo local hacia lo universal. Importancia y características. Los petroglifos americanos y su comparación con la pintura rupestre universal.

		- Historia social y crítica del arte latinoamericano y del Caribe. Los movimientos artísticos. Características y representantes. Movimientos en Latinoamérica y el Caribe: Wilfredo Lam, Ana Mendieta, Frida Kahlo, Alfredo Orozco, entre otros.
9º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	- Lectura comprensiva y producción de diversas tipologías textuales: cuentos, novelas, leyendas y mitos venezolanos, latinoamericanos y del Caribe. - Apreciación de las diferentes manifestaciones literarias en Latinoamérica y el Caribe desde su surgimiento hasta la primera mitad del siglo XIX. - Patrimonio literario de la nación, del Caribe, Latinoamérica y el mundo. - Manifestaciones artísticas y culturales en el contexto latinoamericano a través del uso de la tecnología. - Procesos de análisis, comprensión y construcción de textos de diversas tipologías textuales: científico, tecnológico que contribuyan al desarrollo de la identidad latinoamericana y caribeña. - El análisis histórico, semántico o crítico de la obra de escritores latinoamericanos y del Caribe.
10º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	- Recursos expresivos del lenguaje: hipérbole, anáfora, composiciones literarias: verso y prosa. Apreciación de las diferentes manifestaciones literarias en Latinoamérica y el Caribe desde su surgimiento hasta la primera mitad del siglo XIX. - Patrimonio literario de la nación, del Caribe; latinoamericano y mundial. - Uso de herramientas tecnológicas para el conocimiento, diseño y creación de otras manifestaciones artísticas y culturales en la actualidad. La identidad latinoamericana. - Análisis histórico, semántico o crítico de la obra de escritores latinoamericanos y del Caribe, de los movimientos literarios en los que están inmersos o de sus relaciones con otras expresiones del arte. - Procesos de análisis, comprensión y construcción de textos de diversas tipologías textuales: científico, tecnológico que contribuyan al desarrollo de la identidad latinoamericana y caribenha.
11º ano	Linguagem, Comunicação e Cultura	- Análisis de obras representativas de la literatura y el arte universal, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, con énfasis en la latinoamericana y caribeña, que contribuyan al desarrollo de la fraternidad, convivencia y solidaridad en la humanidad. - Trabajos de investigación sobre la obra de escritores latinoamericanos y del Caribe, de los movimientos literarios en los que están inmersos o de sus relaciones con otras expresiones del arte. - Las diferentes concepciones del pensamiento ideológico en el mundo actual. Apreciación y disfrute de las diferentes manifestaciones culturales y del arte con énfasis en el cine latinoamericano y del caribe, comparadas con la literatura universal. - Manifestaciones artísticas y culturales en Latinoamérica y el Caribe con énfasis en el cine y el empleo de los recursos tecnológicos. Conocimiento, apropiación y conservación del patrimonio histórico cultural a nivel mundial, a través del uso de la tecnología.
	Ciências Sociais e Cidadania	- Relación de integración de Venezuela con países de América: CAN, Convenio Andrés Bello, MERCOSUR, PETROCARIBE, ALBA, PETROSUR, PETROANDINA, CARICON, ALADI, ALAC, TRIAL, OPEP.

3. PROPOSTAS DE CONTEÚDOS E APRENDIZAGENS EMBLEMÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA BASE TRANSNACIONAL PARA PAÍSES DO MERCOSUL

Propoem-se a seguir conteúdos e aprendizagens emblemáticas para pautar o desenvolvimento da Base Transnacional Curricular para os países do MERCOSUL. As sugestões têm como base a análise das propostas curriculares dos países do MERCOSUL; de documentos internacionais que traçam as tendências e os desafios para a educação para o século XXI e educação para a cidadania global; dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ONU-ODS 2030); de relatórios que se debruçam sobre a evolução e as necessidades de melhoria da educação na América Latina; e da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular brasileira.

GEOGRAFIA

UNIDADE TEMÁTICA	APRENDIZAGEM
Mapa físico e político da América Latina	1. Descrever paisagens e associá-las, pela via de diferentes expressões literárias e do uso de desenhos e cartografias, aos diferentes povos existentes na América Latina, utilizando aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia. 2. Associar a cartografia da América Latina com elementos paisagísticos, culturais, econômicos e políticos dos territórios, por meio da construção de mapas mudos (mapas apenas com traçados de fronteiras) preenchidos com fotografias, imagens e desenhos de elementos representativos das localidades. 3. Analisar as áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.
Recursos naturais da AMÉRICA LATINA	1. Conhecer os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do MERCOSUL. 2. Propor ações para a forma de inserção dos países da região na economia global. 3. Identificar as causas dos principais problemas ambientais na América Latina, relacionando-as com o impacto da exploração do meio ambiente para fins meramente econômicos. 4. Identificar as principais consequências dos problemas ambientais na América Latina, compreendendo como afetam a população, fauna e flora do território.

	- Conhecer as políticas ambientais mais relevantes para o desenvolvimento social seguidas pelos países do MERCOSUL. - Conhecer e valorizar a importância dos principais patrimônios naturais na América Latina (exemplo: Galápagos, Floresta Amazônica, arquipélagos, barreiras de recife, Parque Nacional do Iguaçu, Andes, entre outros). - Conhecer e compreender a importância dos principais recursos hídricos da região (Aqüífero Guarani, Bacias do Rio da Prata, Amazonas e Orinoco, sistema de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e investigar os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.
Produção econômica	Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (exemplo: exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).
Integração e cooperação regional	- Compreender os processos de integração na América Latina, em especial o MERCOSUL (países membros, objetivos, características principais, relações com demais blocos e países, efeitos econômicos e sociais e situação e desafios atuais). - Conhecer os demais organismos de integração no território americano, seus objetivos e importância (OEA, OEI, NAFTA, UNASUL, ALBA, Comunidade Andina, ALADI, entre outros). - Analisar as relações de interdependência – cultural, econômica ou política – existentes entre os países americanos e suas implicações.
Espaços urbanos e rurais	- Comparar os espaços urbanos e rurais na América Latina, compreendendo as características de cada um, especialmente no que se refere à organização das atividades econômicas, processos produtivos e condições de vida. - Analisar os distintos sistemas agrários da América Latina e tipos de produções, assim como a situação socioeconômica do camponês e dos grandes conglomerados com plantações intensivas. - Compreender as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente

	relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e condições de vida e trabalho. 4. Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias. 5. Analisar a segregação espacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo das favelas, alagados e zonas de risco. 6. Levantar e analisar os processos de abrigo aos refugiados de outros continentes nas grandes cidades dos países do MERCOSUL.
Diversidade cultural	1. Compreender a diversidade cultural na América Latina, a partir do estudo das principais tradições, crenças, símbolos e valores dos distintos países. 2. Conhecer e valorizar os principais patrimônios humanos e culturais da América Latina (exemplo: Cavernas das Mãos – Argentina; Parque Nacional Rapa Nui – Chile; Centro Histórico de Oaxaca e Cidade Pré Hispânica de Uxmal – México; Machu Picchu – Peru; Parque Nacional da Serra da Capivara – Brasil, entre outros). 3. Reconhecer objetos, vestimentas e alimentos típicos dos povos latino-americanos, sendo capaz de nomeá-los, descrevê-los, significá-los e associá-los a lugares utilizando-se da expressão oral, gestual e musical e dos mecanismos básicos de traçar e reconhecer informações cartográficas.
Igualdade e Direitos Humanos	1. Conhecer a Declaração Universal de Direitos Humanos e sua vigência, práticas e limitações na América Latina. 2. Compreender e debater as desigualdades sociais e étnicas na América Latina, a discriminação no acesso ao trabalho, a situação da mulher e o trabalho infantil, analisando causas e consequências. 3. Analisar a situação de refugiados nos países latino-americanos, conhecendo as políticas existentes para seu atendimento.

Subdesenvolvimento	1. Analisar a América Latina como parte do Terceiro Mundo, identificando problemas comuns do subdesenvolvimento em realidades distintas. 2. Compreender as motivações da adoção de políticas neoliberalistas na América Latina, assim como seus impactos econômicos e sociais nos países da região.
Tecnologias de informação e comunicação	1. Compreender o papel e impacto das redes tecnológicas de interação e compartilhamento de informações na dinâmica econômica e política que envolvem os países do MERCOSUL, como a interdependência e cooperação econômica, os fluxos comerciais e financeiros, potenciais conflitos de fronteira, tráficos de distintas naturezas e migrações. 2. Conhecer e organizar de maneira prática o uso das tecnologias digitais de informação para atividades de pesquisa, produção e compartilhamento de conteúdo, utilizando-as como ferramenta para o desenvolvimento da curiosidade científica e da vivência autoral por parte do aluno.

HISTÓRIA

UNIDADE TEMÁTICA	APRENDIZAGEM
Pré-história americana	1. Conhecer as teorias sobre a origem do Homem americano. 2. Identificar geograficamente as rotas de povoamento do território americano. 3. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas como os tupis, guaranis e outros da região amazônica e litorânea brasileira.
Colonização da América	1. Compreender as causas econômicas e tecnológicas que levaram os europeus a conquistarem e explorarem o território americano 2. Analisar os impactos da colonização sobre a população indígena, considerando aspectos econômicos, sociais e culturais (língua, mestiçagem, trabalho, sincretismo religioso, presença africana, entre outros). 3. Compreender as características dos governos absolutistas e mercantilistas europeus e suas projeções sobre as colônias na América.

	4. Conhecer as diferentes formas de produção econômica na América em decorrência da colonização (estabelecimento de monoculturas, extração, mineração, comércio, entre outras).
Processos de independência e revoluções na América Latina	1. Conhecer o ideário de Simón Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, Morellos e José Artigas e seu papel nas revoluções hispano-americanas que levaram à independência das colônias. 2. Compreender o Liberalismo como um antecedente ideológico dos processos de independência na América Latina. 3. Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo adotadas como consequência desse processo. 4. Conhecer as características e os principais pensadores do movimento Pan-americanismo.
Formas de governo na América Latina	1. Analisar as principais características dos governos dos principais líderes políticos dos países latino-americanos (exemplo - século XIX: Simón Bolívar e Benito Juárez; século XX: Lázaro Cárdenas, Juan Domingo Perón, Getulio Vargas, Augusto Pinochet; século XXI: Michelle Bachelet, Dilma Russef, Cristina Kishnert, Hugo Chávez). 2. Compreender a ascensão dos regimes ditatoriais na América Latina e analisar o papel desempenhado pelos Estados Unidos nesse processo. 3. Analisar as características dos regimes das ditaduras latino-americanas, com especial atenção para a censura política, opressão e uso da força, reformas econômicas e sociais e seus impactos.

MATEMÁTICA

UNIDADE TEMÁTICA	APRENDIZAGEM
Geometria	1. Explorar a noção de transformação geométrica, reconhecendo as transformações isométricas e não isométricas de ampliação, redução, rotações, translações e reflexões de figuras e formas, em artesanatos, roupas e adereços típicos da cultura latino-americana (exemplos: cestarias produzidas pelos indígenas Bora da Amazônia brasileira, colombiana e peruana; pinturas em louça e porcelana de Punta del Diablo, no Uruguai; cerâmicas do

	Vale de Jequitinhonha, em Minas Gerais; e bordados paraguaios, entre outros). 2. Compreender os conceitos geométricos de congruência e semelhança e identificar padrões e regularidades a partir do reconhecimento dos tipos de transformações operadas em artesanatos, cerâmica, roupas e adereços típicos da cultura latino-americana
Grandezas e medidas	1. Medir e comparar grandezas por meio de diferentes unidades de medida utilizadas em regiões que compõem o MERCOSUL, compreendendo sua importância para a produção, comércio e troca nas comunidades (exemplo: utilização da cuia – obtida do fruto <i>porongo</i> ou <i>cabaça</i> - em feiras no norte do Brasil para medir a quantidade de feijão; utilização do <i>paneiro</i>, cestaria de artesanato da região amazônica, para medir farinha d'água ou doce caseiro). 2. Relacionar a utilização de instrumentos regionais não padronizados de medição com as razões e necessidades humanas de sobrevivência, que implicam em soluções e escolhas criativas para executar atividades como pesca, produção artesanal e troca/comércio de bens. 3. Calcular equivalência e conversão de valores em diferentes unidades monetárias dos países latino-americanos, explorando o conceito de proporcionalidade. 4. Investigar o quanto é possível de comprar de uma determinada mercadoria com uma mesma unidade monetária (ex: U\$ 1) em diferentes países e regiões da América Latina.
Senso espacial	1. Desenvolver capacidade de localização, movimentação e representação do espaço, especificamente da lateralidade (esquerda, direita), do posicionamento (dentro e fora, longe e perto) e da orientação (direção e sentido), por meio de brinquedos e jogos típicos da cultura latino-americana que propiciam experiências de reconhecimento do próprio corpo como referencial, de locomoção e de observação de objetos a partir de diferentes pontos de vista (exemplos: a amarelinha (<i>rayuela</i>) e suas variações, a cabra-cega (<i>la gallina ciega</i>), o esconde-esconde (<i>escondite</i>) e o diabolô - que trabalham a localização e movimentação, além de noções de distância, tempo e velocidade; a queimada (<i>pelota muerta</i> ou <i>pelota bota</i>), barra-manteiga e cabo de guerra (<i>el juego de la soga, sogatira</i>) – que fazem com que a criança atue levando em

	conta a direção e o sentido; pular elástico (<i>saltar la goma</i>) e pular corda (<i>saltar la cuerda</i> ou <i>saltar la comba</i>) - que exigem, além da atenção, a movimentação e algumas noções de tempo e de distância).
--	--

LINGUAGENS

UNIDADE TEMÁTICA	APRENDIZAGEM
Arte pré-colonial	1. Reconhecer as características da música americana indígena pré-colonial. 2. Identificar elementos da dança e teatro americano indígena pré-colonial. 3. Observar diferentes manifestações artísticas indígenas americanas do período pré-colonial. 4. Identificar como a geometria pré-colombiana tem presença forte dentro da produção artísticas dos povos latino-americanos.
Música	1. Reconhecer os aportes musicais indígenas, europeus e africanos na música popular latino-americana. 2. Identificar os principais compositores e intérpretes musicais latino-americanos e suas obras. 3. Conhecer e representar vocal ou instrumentalmente canções e obras musicais relevantes da cultura de países latino-americanos. 4. Valoriza as manifestações musicais como meios de expressão de uma identidade cultural determinada.
Artes plásticas	1. Conhecer as obras dos principais artistas plásticos latino-americanos (exemplo: Fernando Botero, Emilio Pettoruti, Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Diego Rivera, Frida Kahlo, Joaquín Torres García, Roberto Matta, Wilfredo Lam, Benito Quinquela Martín e Antonio Berni, entre outros). 2. Conhecer as características e traços de artesanatos de diferentes países da América Latina. 3. Investigar sobre os principais museus latino-americanos e seus acervos e compreender seu papel na promoção da cultura dos países da região, utilizando-se sobretudo da rede web e dos museus virtuais.

	4. Criar objetos de arte a partir de manipulação artística (pintura, desenho, colagem, etc.) de objetos/instrumentos/alimentos típicos dos países latino-americanos.
Teatro	1. Investigar sobre as origens do teatro na América Latina. 2. Analisar obras teatrais de autores latino-americanos. 3. Representar lendas, mitos e contos da América Latina por meio de recursos corporais e pictóricos, como a elaboração de cenários. 4. Representar obras ou trechos de obras teatrais latino-americanas. 5. Produzir peças teatrais que envolvam temáticas, cenários e músicas latino-americanos.
Dança	1. Investigar sobre a origem da dança na América Latina. 2. Investigar sobre as principais academias de dança latino-americanas e compreender seu papel na promoção da cultura dos países da região.
Língua e literatura	1. Explorar textos da tradição oral de países do MERCOSUL, como paralendas, rimas, cantigas, trava-línguas, quadras etc., por meio de situações lúdicas que envolvam a interação com o outro, gestualidades, criação de imagens sensoriais e projeção da voz. 2. Refletir sobre escolhas linguísticas, uso de metáforas e papel do narrador em contos, cantigas e poemas típicos dos países do MERCOSUL, destacando as lógicas argumentativas e poéticas do autor. 3. Ler e analisar obras literárias de principais autores latino-americanos (exemplo: Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Ariano Suassuna, Eduardo Galeano, entre outros).

4. PASSOS PARA ESTUDOS, DEBATES, SEMINÁRIOS, ESCRITAS DE DOCUMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO

A complexidade dos desenvolvimentos da educação escolar formal de nossos países nos dirige a cuidadoso estudo sobre a proposta acima referida. Do ponto de vista da pertinência

da proposta espera-se que o capítulo introdutório consolide com clareza os objetivos como tarefa urgente e necessária entre nossos países.

“O objetivo da criação da Base Curricular Transnacional é garantir que os sistemas educativos dos países integrantes do MERCOSUL formem indivíduos e coletivos conscientes e construtivos do processo de desenvolvimento, cooperação e integração, tanto no continente como em cada nação em particular. Nesse sentido, a proposta de elaboração e implantação dessa Base Curricular visa fomentar o conhecimento mútuo entre povos e nações latino-americanas para criar e fortalecer uma identidade cultural regional, além de propiciar a formação integral dos alunos que contemple valores e conceitos tais como solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e diálogo como instrumento de solução de conflitos” (p 3).

A partir das reflexões, justificativas apontadas, dos objetivos e das histórias curriculares das últimas Leis Nacionais sobre Currículo nas nações do MERCOSUL, o presente documento sugere fundamentação e temas que viabilizem pedagogicamente tais objetivos.

Tais temas são vistos como direitos de aprendizagem dos alunos, crianças, jovens e adultos e foram alocados em quatro componentes curriculares como forma emblemática de serem trabalhados para além de seus campos de competência específica. Poderão ser ampliados como novos estudos em outras séries do currículo e expandidos para outras áreas do conhecimento, como as ciências físicas e biológicas, a educação física ou a língua estrangeira moderna.

Os objetivos gerais de sua aprendizagem estão redigidos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular brasileira ora em discussão, podendo sofrer ajustes e ampliações atendendo os processos de debate e sugestões de incorporação de novas problemáticas.

As metodologias de incorporação de sugestões no interior do Brasil seguirão os passos propostos pelo CNE, por meio dos debates entre os atores e agentes envolvidos em molde de consultas públicas assim como de diálogo com institutos de pesquisa, universidades, sociedade civil organizada e os entes federados, e seus órgãos representativos, como a UNDIME ou o CONSED.

Concomitantemente ao debate do tema, algumas definições podem ser estudadas, seja no que diz respeito à formação de docentes, assim como produção de materiais pedagógicos, já que a temática aparecerá como nova para vários segmentos de educação escolar.

A criação de redes tecnológicas virtuais colaborativas de estudos sobre o tema é a base necessária para tal implantação. Redes virtuais de trabalho intersetoriais se constituem como condições de aprofundamento, ajustes, inserções e de novos temas, de enfoques interdisciplinares e de criação de indicadores de coerência, adesão e resultados imediatos e a médio prazo.

A implantação de uma Base Nacional Curricular Comum no Brasil que aborde de maneira consistente e qualificada as temáticas latino americanas representará um salto para a abertura do debate da criação de uma Base Transnacional Curricular para os demais países do MERCOSUL. Comitês, fóruns, pesquisas universitárias, congressos, Grupos de trabalho do Mercocidades – por meio de sua Unidade Temática de Educação, podem ser espaços de ampliação e solidificação do debate e da construção das políticas e da produção do Documento Curricular.

Destes espaços induzidos deverão resultar programas internacionais de formação em forma de cooperações técnicas, de mobilidade entre alunos, de pesquisa financiadas, de redes colaborativas de estudos latino-americanos. Os temas de tais pesquisas passarão por amplo campo de cooperação como a formação de professores, de gestores de políticas públicas, estudos sobre avaliação transnacionais, sobre as violências nas escolas, as desigualdades

regionais, as formas de discriminação, as trocas culturais, as experiências de ações coletivas de enfrentamento de problemas comuns assim como de intercâmbio de práticas sociais inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL (2106). *Horizontes 2030: La Igualdad em el Centro del Desarrollo Sostenible*, Cidade do México;
- Fundación Santillana, Instituto Ayrton Senna, *El Diálogo* (2016), *Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina*, Buenos Aires
- Trucco, D. (2014), *Educación y Desigualdad em América Latina*, Série Políticas Sociales – 200, CEPAL;
- Lefebvre, H. (1979). *Lógica Formal/ Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Lucreia, M. (2010), *La educación como estrategia de integración en América del Sur*, V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires
- Mercosul (2011), *Plan de Educación para el Desarrollo y la Integración de América Latina*;
- Manguel, Alberto. (2008) *A cidade das palavras- as histórias que contamos para saber quem somos*”. Companhia das Letras, São Paulo.
- Ministério da Educação da Argentina (1995), *Contenidos Básicos Comunes*, disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html
- Ministério da Educação da Argentina (2004) , *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- Ministério da Educação do Paraguai (2014), *Programa de Estudios*, disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizados
- Ministério da Educação do Uruguai (2008), *Programa de Educación Inicial y Primaria*, disponível em: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programescolar.pdf>
- Ministério da Educação do Uruguai (2006), *La Reformulación 2006*, disponível em: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=668
- Ministério da Educação da Venezuela (2007), *Currículo Nacional Bolivariano*, disponível em: www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Nações Unidas (2016), *Proyecto de documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III)*, Aprobación del documento final de la Conferencia;
- Nações Unidas (2015), *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*;
- Sahb, W. (2016), *Educação Superior no MERCOSUL – Contribuição da tecnologiais digitais da informação e comunicação no processo de expansão e integração educacional*, Novas Edições Acadêmicas, São Paulo.
- Sahb, W., Almeida, F. (2015), *Expansão da Educação Superior no MERCOSUL: análise do cenário brasileiro, as possibilidades trazidas pela educação a distância e a relevância de bases curriculares transnacionais*, RBPAE, vol 31, N3;
- Schwartzman, S., Cox, C. (2010), *Políticas Educacionais e Coesão Social – Uma agenda latino-americana*, Elsevier, São Paulo.

ANEXO

REFERÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Apresentam-se a seguir esboços dos estudos que foram utilizados como parte das referências para a construção das propostas de objetivos de aprendizagem explicitadas na seção 4. Os conteúdos desses textos podem servir como inspirações futuras para os docentes e orientadores no assentamento dos objetivos e temas às práticas de sala de aula e aos projetos pedagógicos das escolas. Esclarece-se que tais conteúdos não foram escritos para se tornarem “objetivos de aprendizagem” e nem “direitos de aprendizagem”, mas para fundamentarem epistemologicamente os objetivos a serem escritos.

Assim, o leitor encontrará abaixo reflexões seguidas de propostas de trabalho, de indicação bibliográfica ou mesmo de sequências didáticas detalhadas.

A escrita de bases curriculares deve passar pelo exercício do diálogo a partir de propostas concretas de práticas pedagógicas e dos conceitos que as fundamentam. Os textos a seguir ajudam a compreender tal exercício.

MATEMÁTICA

Senso espacial para crianças de 5 anos

Em todos os anos do Ensino Fundamental, brincar faz parte do universo cultural da criança. Enquanto ela brinca, amplia sua capacidade corporal, concebe-se como ser social ao interagir com o outro, percebe e explora o espaço que a cerca, estabelecendo regras de ação espacial e corporal. A exploração, orientação e ocupação do espaço está presente em diversas disciplinas, como a Matemática, a Geografia, a História, as Artes etc. O trabalho a ser desenvolvido para o senso espacial não pode ignorar os sentidos e as experiências vividas pelos estudantes em relação ao espaço, ao vocabulário que usam, aos esquemas de representação conhecidos e quais noções de lateralidade possuem. É necessário aproveitar as experiências que têm sobre a região em que vivem, aos locais onde viveram ou aqueles dos quais ouviram falar – campo, outras cidades etc. – e a maneira como adquiriram os diferentes modos de expressar suas diferentes relações com o espaço.

O foco proposto pela Matemática neste documento, para crianças de cinco anos, diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de localização, movimentação e representação do espaço, especificamente da lateralidade (esquerda, direita); da localização e posição (dentro e fora, perto e longe etc.); da movimentação/deslocamentos; da orientação (direção e sentido). As noções de lateralidade e orientação no espaço iniciam, em geral, a partir do próprio corpo, dos sentidos e dos movimentos em um espaço perceptivo e familiar à criança.

Durante a infância, define-se a predominância lateral do indivíduo, manifestando-se na utilização mais intensa e ágil do lado esquerdo ou do direito do corpo, denominada *lateralização*, por alguns autores, para diferenciar de lateralidade. Essas manifestações, de escolha da criança, embora naturais, não trazem o vocabulário específico que, aos poucos, é incorporado, como: esquerda, direita, atrás, na frente, em frente, de frente, diante, adiante, perto, longe, acima, abaixo etc. No entanto como *ensinar* tais denominações sem incorrer em erros como afirmar que “a mão direita é aquela que escreve”? A proposta é a de utilizar brinquedos – como o El Gurrufio, da Venezuela, ou o bilboquê, do Brasil, que podem ser construído pela criança; o peão (ou *rombo*) em vários países etc., jogos simples, da cultura

mundial, como os que utilizam bola – que propiciem experiências com uso dos membros, uma vez já estabelecida a lateralização pela própria criança. O jogo diferencia-se das brincadeiras por ser submetido a regras previamente estabelecidas e respeitadas.



O passo para além do reconhecimento restrito de sua “esquerda” e “direita” é o manifestado pelos outros e pela posição que estes ocupam. A esquerda (ou direita) de quem está à frente da criança, mas voltada para ela, não é a mesma que a dela própria. A passagem da lateralização para a lateralidade está associada à orientação espacial, que se caracteriza: pelo reconhecimento do próprio corpo como referencial; pela identificação de pessoas e objetos, estabelecendo relações entre eles através de diferentes linguagens (oralidade, gestos, desenhos etc.); pela observação, experimentação e representação de objetos considerando diferentes pontos de vista e descrições, por diferentes linguagens.

A criança organiza seus próprios deslocamentos no espaço, escolhendo seus pontos de referência, obedecendo ou fornecendo comandos a outras pessoas a partir de sua própria localização - ou de algum objeto pré-estabelecido - por brincadeiras e/ou jogos, além de ações que ocorrem cotidianamente. Para qualquer ser humano, a localização de objetos e pessoas, bem como suas movimentações, está conectada com a habilidade de perceber-se junto a outros, de modo que possa descrever e representar as referências e as orientações de movimentação. O que se propõe não é apenas a criação e a fixação de vocabulário autônomo para a orientação espacial, mas o dominar de ideias que permitam avançar na construção de um espaço representativo, como diferenciar e interpretar informações relativas a esse espaço. O aprendizado tanto da locomoção como da localização se desenvolvem segundo as práticas cotidianas e as brincadeiras que envolvem espaço.

O brincar é componente da cultura dos pares e da práxis social, tomado como base para a autonomia, pela sua característica de transmitir herança cultural, preservando a identidade da criança. Possibilita estabelecer contatos físicos e sociais, sobretudo entre crianças residentes em centros urbanos que oferecem poucas alternativas para tais contatos, ou para a movimentação vigorosa do corpo, e pode compensar a deficiência de espaços adequados para a alegria e o prazer. As brincadeiras que mais fortemente estão ligadas ao senso espacial não estão isoladas de outras noções importantes no desenvolvimento infantil e que dizem respeito às grandezas tempo, distâncias e velocidade.

Muitas brincadeiras são comuns às crianças dos países do MERCOSUL, com denominações próprias da região de origem, como: a amarelinha (*rayuela*) e suas variações; a cabra-cega (*la gallina ciega*), estátua (*encantados*), esconde-esconde (*escondite*) - focadas na localização e movimentação, além de trabalhar com noções de distância, tempo e velocidade; a queimada (*pelota muerta* ou *pelota bota*), barra-manteiga, cabo de guerra (*el juego de la soga, sogatira*) – que fazem com que a criança atue levando em conta a direção e o sentido -; pular elástico (*saltar la goma*), pular corda (*saltar la cuerda* ou *saltar la comba*) - que pedem, além da

atenção, a movimentação e algumas noções de tempo e de distância. As brincadeiras infantis muitas vezes estão associadas a canções, quadrinhas ou falas, que, pelo ritmo ou pela informação, auxiliam na contagem de tempo e de distâncias, fornecendo conexão com a língua materna.



Amarelinha/rayuela



Pular elástico/saltar la goma

O professor poderá promover situações de brincadeiras nas quais as crianças contribuam com algumas de sua comunidade ou de sua família – as que aprenderam com os pais e com os avós – incluindo as que trazem canções, como a denominada *Antón Pirulero*, simples e ilustrativa. A brincadeira acontece com o acompanhamento de música em língua espanhola. Em primeiro lugar, escolhe-se quem será o personagem *Antón*. Os participantes sentam-se em roda, inclusive o escolhido para o papel principal. Cada participante, exceto ele, escolhe um instrumento musical (violão, pandeiro, tambor, flauta etc.) para fazer mímica. Em seguida, todos cantam a canção de *Antón*, cada um imitando o instrumento que escolheu como se o tocassem.

Antón Pirulero gira os antebraços, um em torno do outro, e, repentinamente, copia a mímica de um dos integrantes do grupo que, imediatamente, passará a executar o movimento próprio do *Antón*. A brincadeira continua até que aquele que estiver distraído não perceba que sua mímica está sendo copiada e deverá “pagar uma prenda” que, geralmente, é um pequeno “castigo”, como dar: uma cambalhota, pular em um pé só, dançar, etc. A canção utilizada servirá para marcar o ritmo da brincadeira e manter as crianças atentas.

*“Antón, Antón, Antón Pirulero,
cada cual, cada cual, que aprenda su juego,
y el que no lo aprenda,
pagará una prenda.”²*

Considerando a ludicidade como raiz da cultura humana e entendendo o impulso lúdico como motor do desenvolvimento cultural e importante para a saúde mental, é preciso considerá-lo como direito de toda criança. Para a Matemática, as atividades lúdicas, sobretudo as brincadeiras, abrem um espaço de aprendizagem no qual o erro não seja paralisante, promovem a exploração ativa de conceitos ligados ao senso espacial, que permitem construir estratégias para a resolução de tarefas com a utilização de ferramentas matemáticas de apoio. No entanto, os conceitos que se desenvolvem através das brincadeiras não podem travá-las pela excessiva preocupação didática. Numa brincadeira como a barra-manteiga, na qual os conceitos de orientação aparecem, o educador não precisa destacá-los ou nomeá-los, pois eles aparecerão em novas situações, e serão normalmente identificados, incorporados e utilizados pelas crianças. A nomeação e a representação serão consequências do que foi vivenciado.

² O site <http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2015/05/brincadeiras-populares-infantis-em.html> traz vídeos da brincadeira.

Grandezas, medidas e moedas - para crianças de 7 anos

Para trabalhar com grandezas e medidas, é preciso haver o reconhecimento de sua importância social e o estabelecimento de procedimentos de medição, de estimativa e interpretação de resultados. As medições podem ser feitas de forma direta ou não, pois em um primeiro momento, medir é comparar duas grandezas de mesma natureza, como colocar uma régua graduada sobre um segmento traçado. Em um estágio mais avançado, a comparação pode não ser direta, como medir uma distância pelo tempo que é gasto para percorrê-la.

O estudo das grandezas e medidas possibilita uma ampliação de resolução de problemas que estão presentes em práticas sociais, como utilizar as diferenças entre as alturas e massas correspondentes entre as crianças, para melhor compreender aspectos da diversidade humana, em determinações físicas, que não impedem a formação plena dos indivíduos. É comum crianças mais baixas ou mais gordas que a média, de uma determinada comunidade, sofrerem *bulling* pelas suas características físicas.

Trabalhar com as grandezas e medidas possibilita promover discussões ampliadas, sobre o bem comum e a sobrevivência humana, que favoreçam mudanças de procedimentos, como a redução da produção de lixo ou o do desperdício de água.

Antes de efetuar qualquer medição é necessário estabelecer uma unidade de medida, nem sempre padronizada em todas as regiões que compõem o MERCOSUL, ou dentro de um mesmo país. Na Norte do Brasil, em feiras populares, é usado um instrumento - denominado cuia, que é obtido de um fruto, o *porongo* ou *cabaça* - para medir a quantidade de feijão. O interessante é que nem todas as cuias são iguais, mas a venda é estabelecida por negociações entre o vendedor e o comprador.



Na Região Amazônica, são usados dois instrumentos artesanais, não apenas para medições. Um deles, o *matapi*, serve para capturar camarões e vendê-los como medida de massa. O instrumento é um cilindro feito com tala de *miriti*, fibra obtida em determinada palmeira buriti, que contém um cone interno. O outro é o *paneiro*, uma cestaria para medir farinha d'água ou doce caseiro. Ambos variam de tamanho de acordo com o artesão que os produziu.



Matapi



Paneiro

Trabalhar com instrumentos regionais, não padronizados de medição, valoriza a compreensão pelas crianças das razões humanas de sobrevivência, que implicam em escolhas e criatividade para executar atividades como a pesca, a produção artesanal, etc. Os professores saberão buscar outros e compará-los, se para isso forem orientados.

Ressalta-se a valorização dos motivos pelos quais são usados determinados procedimentos de medição e seus respectivos instrumentos, em casa, nas feiras, nos mercados ou nas brincadeiras, que precedem o estudo dos sistemas de medidas universalizados, pois é importante entender a existência de outras formas de pensar a Matemática que não apenas a escolar. Especificamente, quanto ao estudo do valor monetário e o reconhecimento da moeda local e a relação com as outras, sugere-se utilizar a história da humanidade em relação ao valor monetário.

A não necessidade de utilização de moedas é o que antecede tudo, pois se consumia o que era produzido, sem que ocorressem trocas ou a presença de remuneração por comida ou objetos. Convém lembrar que, ainda hoje, há comunidades – ribeirinhas e indígenas - que consomem o que produzem.

Com o processo de divisão social do trabalho, no qual algumas pessoas caçavam, outras pescavam, ou plantavam ou confeccionavam utensílios necessários a todos, iniciou-se o procedimento das trocas entre si. Algumas crianças reproduzem o sistema, ao trocarem os lanches, os brinquedos, as figurinhas, o material escolar etc.

Há exemplos de trocas atuais a serem discutidos, como o que acontece no Paraná, em Rio Bonito, onde o leite produzido em assentamentos é pago com tíquetes, que tanto podem ser trocados por dinheiro como por objetos ou alimentos. Nas cidades grandes, o Vale Transporte é utilizado como valor de troca. É possível fazer um levantamento de exemplos com as crianças, vindas de suas comunidades ou de suas famílias. O sistema de trocas foi suficiente por um período de tempo. Como aumentou o número de pessoas que necessitavam de alimentos, de artefatos e de serviços, assim como as que as produziam as trocas, precisavam ser feitas com maior rapidez e aceitas por todos. Criou-se a “moeda”, como unidade padrão de trocas. No início eram utilizados os bois, o sal, os cereais, etc. até chegar aos metais, valiosos pela raridade, fáceis de cunhar e leves para serem carregados.

O histórico descrito pode ser vivenciado pelas crianças, começando com as trocas livres – de figurinhas, brinquedos, etc. -, seguida por discussões sobre vantagens e desvantagens do procedimento e se é possível manter o sistema para toda a sociedade. Segue-se a criação de uma unidade monetária pelas crianças, estabelecendo valores e equivalências com o mesmo material utilizado para as trocas, além de discussões sobre o valor maior ou menor de determinados objetos. O que se deseja é que seja percebido que o custo de uma mercadoria

depende de vários aspectos, incluindo a quantidade necessária de trabalho para sua produção, sua raridade ou o valor simbólico produzido pela sociedade.

Trabalhar com a moeda regional pede que sejam utilizados folhetos de propaganda, idas a feiras e mercados, brincar de “mercadinho” ou “feirinha”. Em tais situações, é possível entender as equivalências entre moedas e notas, as formas de produzir e/ou facilitar os trocos, a utilização de calculadoras, a estimar possibilidades para que determinada quantia permita fazer compras, além de trabalhar com estruturas aditivas e multiplicativas. Nessas ações, o conceito de proporcionalidade se evidencia a partir dos preços unitários e como são estabelecidas as ofertas que “quebram” com a proporcionalidade. Embora os cartões de crédito e os cheques não sejam moedas, mas formas de pagamento, eles precisam fazer parte do estudo sobre o valor monetário, até porque criam a falsa impressão de que é possível fazer compras sem que haja o dinheiro correspondente.

Uma vez familiarizadas com o dinheiro local, é possível estabelecer, com as crianças, relações de equivalência entre as moedas e notas usadas nas outras regiões do MERCOSUL, incluindo o dólar, como referência atual e mundial e as razões para que isso aconteça, em nível adequado para a idade de sete anos. Em todas as ações descritas, a Matemática poderá ser usada como ferramenta e apoio.

Em primeiro lugar as crianças, devem conhecer os nomes das moedas nacionais e de outros países envolvidos no projeto: o *real* no Brasil; o peso no Uruguai e na Argentina; o *guarani* no Paraguai e o *bolívar*, na Venezuela. Também seus submúltiplos e a equivalência de notas e moedas com a unidade nacional. Por exemplo: 1 real equivale a 10 moedas de 10 centavos. As imagens de moedas e notas devem ser analisadas, e discutidos os significados dos símbolos escolhidos para cada nota ou moeda do país.

Em continuação, pesquisa-se o que é possível comprar com um determinado valor que corresponde a um dólar, por exemplo, na própria região e em outros países. Na Venezuela, por exemplo, há o bolívar forte, que corresponde a dólares 6,7 e o comum a 9,97 dólares. A tabela abaixo mostra a equivalência das moedas comparadas ao dólar. Pode ser necessário aproximar os valores para números naturais, mas o professor talvez queira iniciar, com dados reais, a identificação de números decimais na sociedade.

Tabela

País	Moeda	Correspondência com 1 dólar	Aproximação sugerida para naturais
Argentina	Peso	15,6	16
Bolívia	Peso	6,88	7
Brasil	Real	3,05	3
Paraguai	Guarani	5520	5520
Uruguai	Peso	28,14	28 ou 30
Venezuela	Bolívar	498	498 ou 500
	Bolívar forte	9,97	10

Obs: não é possível fazer a aproximação do peso em relação ao dólar, a não ser, com grande erro, de 1 para 1

Usando a moeda local em relação ao dólar, é preciso estabelecer a correspondência com a possibilidade de fazer compras. No Brasil, em feira livre, o valor correspondente a um dólar em reais permite comprar uma dúzia de banana prata pequena.

Na Argentina, oito bananas nanicas custam, aproximadamente, 12 pesos. Com dois dólares é possível comprar uma dúzia de bananas. Para descobrir esta relação o professor pode fazer

perguntas de forma que as crianças possam chegar aos resultados por aproximações sucessivas.

A tabela anterior foi construída com dados de 21/03/2017. A atualização deverá ser feita e a aproximação de valores, se organizada junto com as crianças, dará a elas mais uma oportunidade de trabalhar com números decimais e as aproximações para números inteiros, uma vez estabelecido o critério para tanto.

Padrões e regularidades: passos para o pensamento algébrico

Três são as dimensões que compõem o pensamento algébrico: o reconhecimento de padrões e regularidades; o estabelecimento de relações entre grandezas variáveis e a generalização. A dimensão reconhecimento de padrões e regularidades inicia-se com os critérios estabelecidos para agrupar, classificar, categorizar e ordenar situações para que se possa realizar o reconhecimento e produção de padrões e regularidades. A explicitação das regularidades ocorre, inicialmente, pela descrição das estruturas presentes, em um processo que evolui para a dimensão do pensamento algébrico.

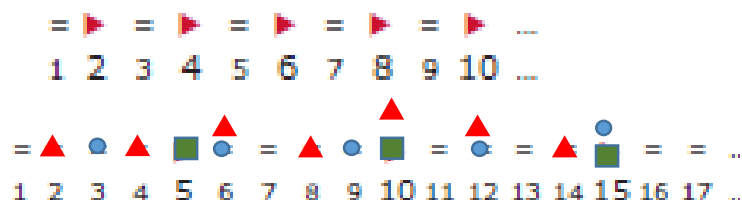
O pensamento algébrico diz respeito à simbolização, isto é, representar e analisar situações matemáticas, usando símbolos algébricos; ao estudo de estruturas ao compreender relações e funções e à modelação matemática. Implica conhecer, compreender e usar os instrumentos simbólicos para representar o problema matematicamente, aplicar procedimentos formais para obter um resultado e poder interpretar e avaliar esse resultado.

Um exemplo que envolve sequências numéricas, representação e o corpo, para três grupos de alunos. A atividade poderá ser estendida para mais grupos com mais comandos ligados aos números e aos sons:

- Um grupo “canta” a sequência numérica de 1 a 60, estalando os dedos e aumentando a voz nos números pares.
- Um segundo grupo “canta” a mesma sequência, batendo palmas e aumentando a voz de 3 em 3.
- Um terceiro grupo “canta” a mesma sequência, batendo os pés e aumentando a voz de 5 em 5.

No lugar de palmas, batidas de pés ou estalar de dedos, podem ser utilizados instrumentos: apitos, reco-reco, pandeiro etc.

Em seguida, pede-se para registrar o que foi produzido, separadamente ou juntos:



E fazer perguntas relativas às coincidências de batidas e o significado delas, como:

- Batendo com o corpo e falando os números o que será ouvido até o número 20? E até o 30, 40, 50, 60?
- Quais serão os números mais “calmos”? E os mais “barulhentos”?
- Há números que são mais barulhentos que todos? Quais? Por quê?

- O que caracteriza as sequências numéricas?

Usando instrumentos musicais utilizados no MERCOSUL, os registros das crianças poderiam ser assim:



A dimensão *estabelecimento de relações entre grandezas variáveis* constitui-se no estabelecimento de relações, numéricas ou não, entre grandezas variáveis, na formulação e verificação de hipóteses quanto à natureza e existência dessas relações; no entendimento da variabilidade; na percepção na expressão de regularidades em grandezas ou em invariâncias. A compreensão dessas relações implica nos primeiros passos em busca do valor desconhecido – que pode ser feito por aproximações sucessivas –, no início do Ensino Fundamental e a busca mais precisa nos anos finais.

Na dimensão *generalização*, antes mesmo da utilização de uma linguagem algébrica simbólica, desenvolve-se o processo do pensamento algébrico através do trabalho com relações/comparações entre expressões ou sequências numéricas ou padrões geométricos; a percepção e a expressão de estruturas aritméticas de uma situação-problema; a produção de mais de um modelo aritmético para uma mesma situação-problema e reciprocamente, com a produção de vários significados para uma mesma expressão numérica; a interpretação de uma igualdade como equivalência entre duas grandezas ou entre duas expressões numéricas; a transformação de uma expressão aritmética em outra mais simples; o desenvolvimento e a criação de uma linguagem concisa para expressar-se matematicamente; a busca de valores desconhecidos.

Um bom exemplo de generalização simples para o início do Ensino Fundamental é a utilização da tabela (ou quadro) de Pitágoras. Trata-se de um quadro de multiplicação, no qual as regularidades podem ser utilizadas ao completá-lo, explicitando propriedades como a conexão existente entre a linha do número 2, do número 4 e do número 8, ou como a diagonal principal serve de eixo de simetria para a colocação de valores iguais em posição simétrica, como no quadro abaixo, como o número 6 na segunda e na terceira linha.

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

A utilização dos primeiros símbolos algébricos deverá ser expressa gradativamente durante todo o Ensino Fundamental e com mais propriedade ao final desse ciclo, em que a generalização é aprofundada, por meio de expressões e sentenças algébricas. O foco neste texto é o reconhecimento de padrões e regularidades em situações não “escolares”.

Padrões e regularidade

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, fundamentais para a compreensão da Álgebra.

O reconhecimento de padrões e regularidades está presente em todos os componentes curriculares: na Língua Materna em rimas, na organização silábica e nas regras ortográficas, etc.; em Artes, nos ritmos na música e na dança, em partituras ou registros rítmicos, nos padrões visuais e nos mosaicos etc.; em Educação Física e Teatro, nos movimentos corporais, em jogos, etc.; em Ciências da Natureza, nas distribuições e formatos de vegetais e animais, nas regularidades existentes no corpo humano, nas situações da Física e da Química que permitem generalizações, no estabelecimento de medidas-padrão, etc.; em Ciências Humanas, nas regularidades e padrões em paisagens e populações, nos padrões espaciais etc.; em História, nas configurações culturais, no reconhecimento de determinados padrões mundiais, etc.

A compreensão e reconhecimento dos padrões e sua produção – em sequências numéricas, de imagens e de sons –, o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos, faz parte de todos os eixos estruturantes da Matemática. No entanto, destacam-se desde a alfabetização, os primeiros elementos para o reconhecimento da variabilidade de valores das grandezas e operações – como a proporcionalidade na multiplicação – e também os primeiros passos para programação – como nas construções de objetos com uso da linguagem *Logo*³ ou *Scratch*⁴. É também parte do desenvolvimento do pensamento algébrico a possibilidade da produção de padrões em faixas decorativas, sequências de sons e formas, padrões numéricos simples ou mesmo a busca de valores desconhecidos em uma operação matemática ou em um problema, ainda que sem o uso da simbologia algébrica.

É a partir do reconhecimento de padrões e regularidades, ação que pode ser desenvolvida por meio de atividades interdisciplinares, inclusa a Matemática, que estimule a pesquisa e a reflexão sobre determinados elementos da ação humana sobre o meio ambiente, provocando alterações significativas nos rumos da história, é o caminho para que a Álgebra se desenvolva. Tendo em vista o explicitado, as realizações exploratório-investigativas que visam levar os alunos a pensar genericamente, podem ser alternativas poderosas para o desenvolvimento inter-relacionado do pensamento e da linguagem algébrica.

O trabalho com o pensamento algébrico se dá no estabelecimento de critérios para classificar e ordenar, ao reconhecer e produzir padrões, ao reconhecer e produzir

³ "LOGO, é uma linguagem de programação elaborada no MIT por S. Papert, cuja finalidade é, partindo das motivações das crianças e jovens, permitir a construção de objetos e desenhos ou a programar novas construções e/ou movimentações após a compreensão dos movimentos básicos."

⁴ *Scratch* é um aplicativo que usa a linguagem de programação de maneira simplificada e pode ser usada na criação de histórias, jogos e animações.

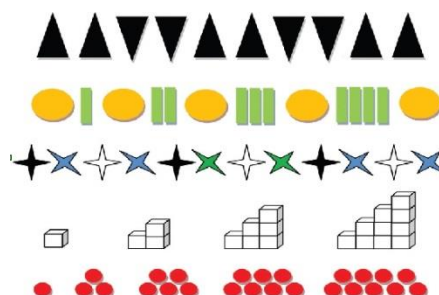
regularidades. Ressaltam-se estratégias que incluam a utilização do corpo – no gestual, em batidas para a produção de sons, etc.

Para início de trabalho, sobretudo com as crianças, é preciso haver manipulação de objetos e brinquedos, a realização de jogos e brincadeiras, de desenhos e demais representações gráficas de sequências, numéricas ou não.

Nas duas sequências geométricas desenhadas ao lado, nas últimas linhas, é possível escrever a elas associadas duas sequências numéricas:

1,3,6,10 e 1,3,5,7, 9

A lei de formação das duas sequências é percebida, com certa facilidade, pelas crianças mesmo que não consigam descrevê-la de forma algébrica.



1, 1+2=3, 3+3=6, 6+4=10 e 1, 1+2=3, 3+3=5, 5+2=7, 7+2=9

Para o reconhecimento, a reprodução e a criação de padrões que conduzem ao trabalho com as regularidades, pode-se pensar em iniciar com situações que incluam jovens e crianças do MERCOSUL, com fortes elementos de ligação como as músicas e as danças regionais, valorizando a utilização do corpo. Algumas já estão interligadas entre os diversos países, como a milonga, presente nas culturas boliviana e argentina, e que também estão presentes em escolas brasileiras da Região Sul, em aulas de Música, Educação Física e Teatro.

Na Bolívia, tem-se a dança *Putucun*, cujo nome tem significado *cair* ou *tropeçar*, usado onomatopaicamente. Em sua execução estão presentes as flautas bolivianas, como no link <https://www.youtube.com/watch?v=Obil6WlyRng>⁵



No Brasil, há o grupo Barbatuques, conhecido e apreciado pelas crianças paulistas, que utilizam como instrumento musical o próprio corpo (link: https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw). A manutenção do ritmo é feita com a repetição de batidas sopros.

⁵ Todos os links foram acessados em 01/05/2017



Também no Brasil há o grupo mineiro Ponto de Partida, em apresentação com tambores e sapateado, acompanhados pelo coral dos Meninos de Araçuaí. O sapateado, a dança e os tambores exemplificam a manutenção de padrões que criam regularidades: <https://www.youtube.com/watch?v=NU9USNhvOxE>



Na Venezuela, há a dança *creola*, folclórica, acompanhada por harpa e violão. As repetições e os instrumentos criam reconhecíveis padrões. https://www.youtube.com/watch?v=wu_VP4jQ_Ak&list=PL77203160D6E66768&index=5



Na Argentina, a *chacareira*, apresentada no link abaixo, ajudará as crianças a compreenderem, além do reconhecimento de padrões e regularidades, as semelhanças e diferenças entre as danças típicas regionais, que trazem a identificação das diversas culturas dos povos do MERCOSUL: <https://www.youtube.com/watch?v=47g0Ed1eHaY>



No Uruguai, a dança *magyar* mostra os vínculos com as danças e músicas dos outros países, pelos passos, batidas rítmicas e vestimentas:
<https://www.youtube.com/watch?v=8YCcrjUlw9k>



No Paraguai há uma bela dança folclórica, *las galoperas*, na qual são usados jarros como complementação, evidenciando ações das camponesas no país. Em
<https://www.youtube.com/watch?v=NJag2aTqRQY>



O trabalho inicial com as sequências numéricas e geométricas pode partir e ou seguir, com o reconhecimento, reprodução e produção de padrões e regularidades em pisos, azulejos e artesanato – bordados, cerâmica, pinturas, etc.

Alguns argentinos dizem que os azulejos contam a sua história enquanto no Brasil, os pisos de algumas calçadas trazem a identificação de locais, como a Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, e o piso que traz estilizado o mapa de São Paulo.



Iglesia del Pilar - Argentina



Pisos em calçadas no Brasil



Tapeçaria - Venezuela



Lambrequins em beirais na
Região Sul no Brasil

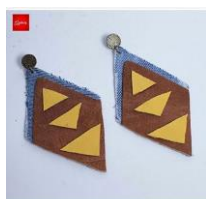


Aguayo boliviano

Os estudantes, tomando por base os padrões reconhecidos e criados pela cultura local, associado ao estímulo para a criação, poderiam produzir murais, como o da Escola Básica de Uberlândia (professora Soraia C. Lelis). A exploração de materiais revelaria os elementos culturais de cada região. No mural apresentado, a composição foi feita com a utilização de tampinhas na confecção deste mural.



A reprodução de padrões de lambrequins, desenhos de bordados, pisos e azulejos pode ser feita em papel, em malhas – quadriculadas, triangulares etc. – com uso de dobraduras. Jovens e crianças gostam de produzir seus próprios adereços – pulseira, brincos, colares –, em diversos materiais – barbante, botões, contas, lã, madeira, tintas, tecidos etc.-, repetindo padrões. Tal produção traria no bojo os vínculos culturais e estéticos com os jovens e crianças dos demais países do MERCOSUL.



Geometria em arte e artesanato

O aprendizado da Geometria passa pela observação, pela manipulação de objetos, pelos desenhos, pela comparação, pela classificação e pela categorização de entes geométricos.

Valia para os gregos e vale para todos os povos.

Duas dimensões de tal aprendizado são foco para este documento, no que se refere aos jovens de treze anos: as formas, as figuras e as transformações geométricas. Pensando nas

formas⁶ e nas figuras geométricas o trabalho a ser feito é de identificação e representação em diversos contextos e das relações entre seus elementos; do estabelecimento de relações entre formas bi e tridimensionais; do reconhecimento e classificação de formas planas e espaciais, suas representações e as planificações de suas superfícies; do estabelecimento de diferenças entre formas e figuras geométricas.

É necessário desenvolver as habilidades que levem os jovens a representar um objeto, interagir com ele e transformá-lo, mesmo que abstratamente. Destaca-se, sobretudo, a vinculação entre elementos geométricos nas artes plásticas, na arquitetura, na marcenaria, no artesanato, no esporte e em formas da natureza que se aproximam das geométricas.

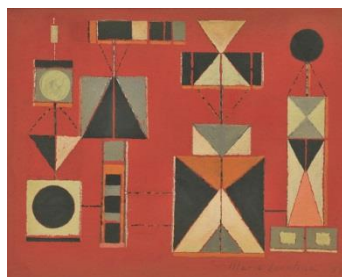
Encontramos, na arte e na arquitetura, diversas obras que têm formato de poliedros, cujas superfícies podem ser analisadas como figuras geométricas planas, como na obra *Magic Square*, de Hélio Oiticica, de 1987, que está no Centro de Arte Contemporânea de Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais. As peças que compõem a obra são prismas reto-retângulos, com faces quadradas ou retangulares, algumas com elementos vazados. Todos os quadrados que nela aparecem têm medidas de 4 unidades de comprimento (metro, decâmetro) ou 40 cm.



Representações de figuras geométricas estão presentes em muitas obras de arte, como a escultura de areia, de Calvin Seibert, e a tela de Maria Leontina.



Seibert - 2011



S/T – Maria Leontina 1955

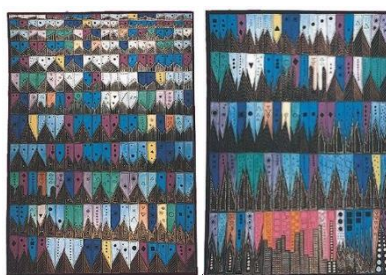
Observar obras de arte ajuda os jovens a reconhecerem as representações geométricas de figuras planas e não planas e o significado simbólico de suas presenças nas peças artísticas.

A Arte, bem como o artesanato, trazem prazer e alegria ao aprendizado em Geometria. É preciso proporcionar visitas dos estudantes aos museus de suas regiões, aos centros artesanais, às feiras populares, às indústrias que os levem para além dos muros da escola e possam proporcionar o reconhecimento da Matemática em algumas peças artísticas, técnicas e artesanais.

⁶ A denominação forma é utilizada para figuras semelhantes. A relação entre dois quadrados, por exemplo, sempre pode ser descrito como figuras com a mesma forma, mas dois triângulos só têm a mesma forma se os triângulos foram semelhantes.

Para o que aqui se propõe, ressalta-se a utilização da Geometria nas produções artesanais, no reconhecimento de regularidades em diversas situações e de diversas naturezas, estabelecendo comparações e relações entre elas e as conhecidas anteriormente. Com o apoio da Matemática, as produções concretas poderão despertar a curiosidade e instigar, a capacidade de generalizar, de projetar, de prever e de abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e da imaginação assim como o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Um trabalho inicial pode envolver a música e as artes visuais no reconhecimento, utilização e transformação de padrões e regularidades. O *Bolero*, de Ravel, música composta em 1928, é um bom mote ilustrativo dessa premissa. A música tem um ritmo invariável e uma melodia metódica e repetitiva, com mudanças produzidas pelos efeitos intensificadores e progressivos da orquestração. Pelo reconhecimento dos padrões e efeitos de orquestração, a artista plástica Anna Adams criou, em 1994 os quadros *Desvendando o Bolero*, transformando os padrões sonoros em visuais, incorporando a intensidade na evolução da música.



Desvendando o Bolero, 1994

A dimensão *transformações geométricas* refere-se ao reconhecimento e a representação das transformações que são isométricas, que conservam a forma e todas as medidas das figuras geométricas que foram transformadas (reflexões, rotações, translações) e daquelas não isométricas, em ampliações e reduções de figuras e formas.

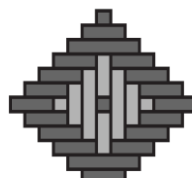
É possível trabalhar com elementos geométricos, tanto das figuras e formas como das transformações geométricas, em cestaria, na produção de tapetes ou cerâmica, em bordados, tecendo rendas, na pintura de tecidos e porcelana etc., tanto da produção regional como da familiar. A cestaria produzida pelos indígenas Bora, que vivem nas margens do alto Cahuinari e do Igara-Paraná na Amazônia brasileira, peruana ou colombiana, pode servir de mote para o trabalho proposto. Em suas roupas e adereços estão presentes elementos geométricos e transformações. Em geral são os homens que produzem as peneiras e os leques e criam desenhos para pratos e cerâmica. O motivo básico por eles utilizado aparece na produção artesanal de alguns povos africanos ou na cestaria argentina de Puerto Iguazu.



Indígenas Bora



Cestaria Bora



Motivo básico



Cestaria argentina

No Paraná, são produzidos tapetes, cestas, capas de almofadas, bolsas etc., com fios de malha ou lã grossa, tecidos a mão, com grandes agulhas apropriadas ou teares de pregos.



Em algumas escolas brasileiras, as crianças confeccionam cachecóis de lã, tecidos com os dedos.



O trabalho com cerâmica, como as que são produzidas no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, os bordados do Paraguai, as pinturas em louça e porcelana em Punta del Diablo, no Uruguai, ou as bolsas produzidas no norte da Venezuela, são exemplos do que pode ser explorado pelos jovens de treze anos.



Cerâmica do Vale de Jequitinhonha



Bordado paraguaio



Pintura artesanal uruguaia



Bolsa venezuelana

Ao trabalhar com as simetrias – axial, central e de translação – e com ampliação e redução de figuras, em produções artísticas ou artesanais, o jovem reconhecerá que tipo de transformação está operando, se ela é ou não reversível, como pode ser obtida pela composição de outras.

Para o aprendizado da Matemática, essas transformações servem de apoio para o desenvolvimento do conceito de congruência e de semelhança e são facilitadoras na compreensão de propriedades geométricas e de padrões e regularidades.

Pode-se dizer que nossas pátrias são nossas línguas. Mas o são também nossas culturas, nossos valores, nossas relações com as paisagens, nossos trabalhos, nossas etnias, nossas religiões e maneiras de pensar.

Os conhecimentos que nos identificam encontram-se nas raízes da nossa cultura ameríndia e seus mitos e práticas, na tradição ibérica e na cultura africana aparecendo nos autos medievais lusitanos, na literatura de cordel, do cangaço, do homem do sertão, no lúdico, no humor do palhaço e na figura do mágico. Esses três eixos nutrem as produções de nossos currículos. Um movimento que junta música, instrumentos, cantos, dança, literatura, artes plásticas, teatro, cinema, arquitetura criando da música erudita à cultura de raízes, a partir de elementos da cultura popular. É desse contexto que são propostos aqui elementos referenciais para a construção de uma Base Curricular Transnacional para a América Latina, especificamente para as culturas da região do MERCOSUL.

Primeira Referência

Educação Infantil – O Pão

Conceito a ser trabalhado – O objeto de arte

Educação Infantil - 5 anos

O Pão é um alimento comum a muitas culturas e poderá ser o primeiro exemplo a ser apresentado para dar conta de uma proposta de trabalho no qual se possa discutir um conceito de objeto de arte para as crianças.

Nos países do MERCOSUL, constata-se que o pão é alimento quase universal. O trigo, o milho, arroz, a quinoa são reconhecidos como cereais para produzir massas alimentícias. Sementes ricas em proteínas constituem parte importante da alimentação e da economia de nosso continente. Perceber-lhes a riqueza, a história, a importância e sua beleza é uma tarefa contínua de nossas comuns culturas.

Será proposta como atividade pedagógica-curricular a confecção de dois tipos de pães. Um que é produto da fabricação para o sustento das pessoas, em que a massa é fabricada a partir da farinha que nasce da terra, de ovos e leite fornecidos pelos animais, além disso contém toda a manipulação do homem. A ideia é trabalhar uma receita para que se prepare um pão que será assado no forno. Um pão de verdade-

Num segundo momento, as crianças produzirão a partir de massa argila, um “pão de arte”. Ele não pode ser degustado como o primeiro mas tem massa, precisa ser secado, poderá ser cozido, como o outro, e poderá ter formas semelhantes às do primeiro. Esse pão que parece um pão de verdade, mas não é, pode ser chamado de “pão da arte”.

Os procedimentos de produção do primeiro e do segundo deverão aguçar sensibilidades das crianças. Abaixo sugerem-se os passos desse processo.

A receita do pão será fruto de pesquisa das crianças/professor em relação ao tipo: se pãezinhos, se doce ou salgado; se de forma ou moldado à mão, etc. O professor participa intensamente da pesquisa/escolha da receita, não impondo aos alunos uma só forma de procedimento. As crianças poderiam também buscar receitas caseiras, aquelas que já têm uma história que trarão mais elementos para evidenciar as identidades familiares e locais.

O processo poderá ser constituído assim:

- 1- Questionar a cerca do conhecimento prévio das crianças a respeito do pão. Após questionarmos o que conhecem podemos propor a sua produção a partir de diferentes receitas coletadas entre as crianças. Marca-se então um dia para o pão ser feito na

escola. A partir dessa experiência concreta que é a fabricação de um pão, pode-se comê-lo com algum doce ou queijo ou fruta. Termina-se o trabalho quando a degustação é realizada lembrando e registrando os passos da receita escolhida ao compartilhar o resultado saboroso do produto.

- 2- A proposição seguinte seria, num primeiro momento, coletar imagens de diferentes tipos de pães que serão colocados num cartaz na parede da sala e compará-los com o pão fabricado pelo grupo de crianças. Tudo acontecendo numa conversa informal, com muita imagem e com muita escuta.
- 3- Em seguida, seria a vez de confeccionar pães de argila, num processo sensorial em que a preparação da massa se dá pela manipulação da argila. A manipulação consiste em retirar dela todas as pedrinhas e impurezas encontradas nessa massa e percebidas a partir dessa manipulação. Em seguida, num outro dia, as crianças dão uma forma para o seu pão produzido com argila. [Lembrar de guardar essa argila manipulada em saquinhos plásticos para serem utilizadas no próximo encontro].
- 4- Para se trabalhar a forma do pão a ser confeccionado em argila, o cartaz das imagens sobre diferentes pães poderá entrar em cena sugerindo múltiplas formas de pão, animando uma boa conversa com os alunos.
- 5- No dia da produção da forma desse objeto de arte, as observações sobre o cartaz, as fotos e os vídeos poderão nutrir a construção do objeto para depois ser colocado para secar.
- 6- Na finalização do trabalho, depois de seco, o “pão objeto de arte” poderá ser pintado de forma livre sem se preocupar com as cores reais que o reafirma para as crianças como uma das qualidades do objeto de arte.
- 7- Na conclusão, o professor poderá discutir com as crianças sobre as qualidades especiais da produção dos dois pães, assim como de sua importância na economia, na cultura, na saúde, na beleza das formas e em sua combinação com outros alimentos.

Esse trabalho deverá ser finalizado com a realização uma exposição das produções das crianças e dos processos de produção dos diferentes tipos de pães. Esses processos poderão ser documentados por meio de fotografias. Então, a exposição que poderá ser montada com muito cuidado e grande significação pode conter: os materiais que foram utilizados para a fabricação dos dois pães, as fotos da produção dos primeiros pães, o cartaz das imagens de pão, os estudos sobre a economia, (quanto custam os pães em diferentes regiões) e os objetos “pão da arte”.

Tudo poderia ser colocado sobre mesas com toalhas e decorações propostas pelos alunos.

Mostrar trabalhos de arte é tão importante quanto produzir. Além disso, tal finalização pode também ser usada como uma auto-avaliação.

O professor pode aqui salientar a proposta como ação interdisciplinar, com foco nas artes e em conceitos específicos da área, além de passos em grandezas e medidas, que são ferramentas, não só da Matemática, mas das ciências em geral.

A segunda proposta

Poderia ser chamada de: Vamos Colecionar

Conteúdo a ser trabalhado – Museus de Tudo

Para alunos dos 5º anos do Fundamental – 11 anos

O trabalho abaixo apresentado, à guisa de exemplo de integração de linguagens e de conteúdos, visa trazer os alunos para reconhecerem o potencial da arte naquilo que está em

seu dia a dia e que parte do que fazem para entender as finalidades e vivências da cultura e da arte.

Trata-se de uma atividade produzida e vivenciada com o professor, seu artífice inicial e participante essencial, junto com as crianças.

- 1- Começar uma conversa sobre quem tem alguma coleção de alguma coisa e qual a razão da escolha do objeto selecionado. Levantar os interesses desses colecionadores e combinar uma data para que esses alunos tragam e apresentem suas próprias coleções ao grupo classe.
- 2- Depois pode-se descobrir o que esse grupo gostaria de saber sobre como se guardam as coleções das diferentes culturas, (porque já se sabe que o homem é um colecionador por natureza).
- 3- Levantadas as questões propostas pelos alunos é a vez de pensar sobre hipóteses: sobre as possíveis respostas que podem ser dadas as questões de interesse do grupo.
- 4- Nesse momento pode-se propor que o grupo vá a campo para pesquisar com as famílias, pela internet, em bibliotecas etc.
- 5- Chega o momento de comparar, em classe, os dados das pesquisas com as hipóteses levantadas pelo grupo.
- 6- Será que o grupo chegou a conclusão que o homem é um ser que gosta de colecionar e que o aparecimento dos museus deriva dessa vontade?
- 7- Agora é a hora de ser programada uma possível visita a um museu para descobrir quais coleções estarão expostas nele, quais objetos da cultura foram percebidos em destaque, sobre o que algumas peças dessa coleção nos contam?
- 8- Na volta dessa visita é interessante que os alunos produzam algum trabalho plástico que mostrasse o interesse deles pelos espaços visitados.
- 9- Marcar uma exposição sobre o processo vivido para que o grupo retome o processo e perceba quais conhecimentos foram construídos nesse percurso. É preciso valorizar esse momento porque expor um trabalho de arte socializa e amplia o conhecimento de quem passou pelo processo e coloca a produção no espaço em que ela será comentada por outros grupos.

O nome dessa exposição pode ser MUSEU DE TUDO.

Terceira proposta

Poderia ser chamada: Entre nas culturas Pré-colombianas

Conceito - Geometrias pré-colombianas (ou marajoaras)

Para alunos do Fundamental II – 14 anos

Pode-se dizer que alunos dessa idade pouco conhecem sobre a produção de objetos de arte em nossos países. A proposta aqui seria partir de pesquisas sobre esses povos, com levantamento de imagens que foram coletadas nas pesquisas de cada aluno ou de pequenos grupos de alunos. O desafio deles seria descobrir as utilizações geométricas presentes nos trabalhos observados. Esse material serviria para a construção das Mandalas sobre as descobertas que cada um deles fizesse sobre essas culturas.

Cada grupo ou aluno deveria construir imagens dentro do modelo geométrico “Mandala” para comunicar as informações que surgiram das pesquisas. O desafio consistirá em adequar as informações ao formato círculo que foge ao desenho mais utilizado para expor uma narrativa que é, em geral, a retangular folha de papel.

O objetivo aqui é o de concentrar a atenção dos alunos nesse período histórico com grandes civilizações e produção de objetos de arte que deram conta do viver naqueles tempos antes

da chegada dos povos ibéricos. É também o de averiguar o conhecimento construído a partir das pesquisas realizadas pelos alunos sobre as civilizações pré-colombianas e questioná-los sobre a utilização do círculo como forma presente nas culturas e na possibilidade de produzir as informações coletadas dentro dessa forma circular, ou da Mandala.

Para concluir o trabalho seria montada, em uma sala, uma exposição que pudesse comunicar como é a geometria pré-colombiana. Pode-se também sugerir que as mandalas sejam distribuídas e penduradas pelo interior da sala.

As informações verbais que decorrerem desse processo podem ser registradas e ficar expostas nas paredes.

Uma conversa final, depois da exposição, sistematizará essa experiência de construção de conhecimento sobre os povos Pré-colombianos.

LINGUAGENS ESCRITAS E ORAIS

Língua e literatura: falar/escutar; brincar/representar na vida de crianças de 5 anos

Mudanças sócio-históricas, econômicas e culturais no mundo atual envolvem uma concepção de fronteira, para além do aspecto físico, daí que a linguagem/ as línguas passam a ter um papel relevante, tanto nas relações produtivas, quanto na construção da identidade social, cultural e política dos sujeitos nos diferentes países e continentes. Como consequência, o multilinguismo ganha importância, nas várias esferas do mundo contemporâneo.

Na América Latina, particularmente, nos países do MERCOSUL, as ações de cooperação criam necessidades que estimulam a aprendizagem das línguas e seu gerenciamento na região. Trazem, por isso, reflexos nos currículos e nos compromissos mútuos entre seus países e organismos. A valorização dos contextos multilíngues destaca positivamente o convívio com outras línguas e culturas, no contato com modos de pensar diversos, com variadas formas de produzir conhecimento e, assim, amplia o acesso, pelos sujeitos, a práticas sociais em diferentes línguas e culturas.

Ao se tratar de currículo escolar, para crianças de 5 anos, nos países do MERCOSUL, tem-se em mente que a formação dos países deste continente tem origens assemelhadas, com a interpenetração das culturas europeias (especialmente, Espanha e Portugal), culturas indígenas e culturas africanas. É nestes caldos de cultura que a oralidade das línguas dialoga com outras linguagens, como as danças, as músicas, os jogos corporais, constituindo vivências e conhecimentos que têm unidade na diversidade.

Tem-se em mente, assim, a infância como uma construção social em que narrações, cantos, jogos e brincadeiras têm relação com a identidade do grupo a que pertencem as crianças e suas histórias. O patrimônio cultural da infância, retomado nos jogos e brincadeiras infantis, por meio dos textos da tradição oral, trazem as versões conhecidas pelas famílias, regiões ou grupos sociais dos países.

Ao brincar, as crianças interagem com o outro, em várias situações lúdicas nas quais fazem uso de diversas linguagens. Por exemplo, quando recitam uma parlenda para escolher quem começa a brincadeira, a produção sonora da língua envolve também recursos, como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica, o tom e a velocidade de voz, como forma de participação. Há uma ação significativa mobilizadora de todo o corpo, por parte das crianças.

Alguns exemplos dessas paralendas:

*“Minha mãe mandou dizer
Pra eu bater neste daqui.
Mas como sou teimoso,*

Eu vou bater neste daqui.”

-Pot Pourri Parlandas - Palavra Cantada: https://www.youtube.com/watch?v=AUBY_Xuu2Rk

- Variação da brincadeira “Escravos de Jó” em que as crianças brincam com o corpo todo: <https://www.youtube.com/watch?v=jpvOqJWgQqo>

Na brincadeira de faz de conta, as experiências das crianças aliam-se à fantasia, à imaginação como forma de entender o mundo em que vivem. Nestes jogos simbólicos, as crianças assumem papéis, como forma de se apropriar de elementos da realidade, da cultura onde vivem, dando-lhes novos significados, bem como o desenvolvimento do domínio da linguagem, o que aumenta seu repertório nas linguagens como o desenho, a música, a dança, a fala. Assim por exemplo, fantoches, fantasias, cenários e objetos diversos podem auxiliar nas atividades simbólicas das crianças que descobrem que objetos, ações, pessoas podem ser evocados e representados por outros. A seguir, alguns exemplos:

- Território do Brincar - Diálogos com escolas: <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>

- Boi de Pedra: https://www.youtube.com/watch?v=cWnXfrhCV_w

Tendo em vista que a literatura, em sua função humanizadora, sempre esteve presente nos vários grupos sociais, espaços, tempos da história humana, apreciar e compreender textos do universo literário como contos, fábulas, poemas, entre outros, em sua especificidade de linguagem simbólica; e também como registros históricos de variadas épocas, lugares e grupos sociais contribui para desenvolver as capacidades interpretativas das crianças, favorecendo uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários.

A contação de histórias para crianças tem um papel formativo fundante, cuja singularidade estética da escuta as toca significativamente, no sentido, de que as histórias contadas, ouvidas, lidas podem trazer elementos não diretamente presentes no cotidiano das crianças, ampliando-lhes as referências pessoais, familiares, sociais. O ato de narrar é ancestral na trajetória humana e as crianças, no papel tanto de ouvintes quanto de contadores, ressignificam suas compreensões sobre si mesmas e o mundo.

Exemplos de contação de histórias:

- Contação de histórias com Regina Machado: <https://www.youtube.com/watch?v=1h1VBxPDCus>

- Contação de história- As longas colheres: https://www.youtube.com/watch?v=Lzul_sAvSrK

-Saramago- A maior flor do mundo: <https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>

-Kiriku y las bestias salvajes 1- História africana: https://www.youtube.com/watch?v=_ip7xm0Z-HY-

-Livros Animados - Histórias infantis africanas - “O filho do vento”:
<https://www.youtube.com/watch?v=1thkoFONasY>

-“A lenda do dia e da noite”- Lenda indígena brasileira:

<https://www.youtube.com/watch?v=v4LERka3bOY>

As canções, cantigas, poemas, trovas, quadras, parlendas, trava-línguas, adivinhas têm o seu núcleo no brincar com as palavras, explorando toda a ludicidade da língua: suas camadas sonoras e melódicas, suas imagens sensoriais criativas, suas construções sintáticas inusitadas; enfim o universo do brincar em dimensões simbólicas e sensoriais, por meio da linguagem poética.

-Poemas-receitas de Roseana Murray:

<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/393809>

- Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo- Manoel de Barros:

<http://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>

- Como la Cigarra – musica argentina: María Elena Walsh:

<https://www.youtube.com/watch?v=IPEFrR0tKnQ>

Enfim, é no universo rico e variado das infâncias das crianças dos países do MERCOSUL que o currículo escolar tem sua fonte principal, por meio das línguas e literaturas vivas de cada país e dos intercâmbios culturais e educacionais dos mesmos, num verdadeiro esforço de diálogo histórico.

Os universos narrativos de nossos povos como a criação do mundo, os medos ancestrais, as explicações das chuvas, as origens das plantas, as simbologias e antropomorfização dos animais, a passagem da morte, as danças rituais, os mitos e os personagens das religiões constituem enorme fonte de inspiração para as brincadeiras, histórias, músicas e explicações sobre o mundo, sem perder de vista as fortes relações entre realidade e fantasia, especialmente nas narrativas do realismo mágico, tão expressivos no continente.

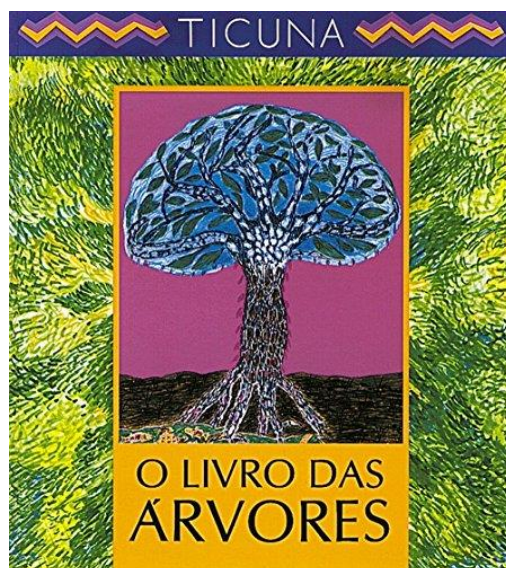
A América do Sul é riquíssima em tantas manifestações de seus medos e de suas interpretações e vivências de relações com a natureza e com a realidade. Seus povos vivem e explicam de modo diferenciado e rico tais fenômenos. É dessa diferença que nasce a percepção de americanidade de nossas culturas e identidades.

Língua e literatura: ler/escrever; falar/escutar – 7 anos

Compreendendo que a linguagem é interação social e constituição dos sujeitos, os processos de significação do mundo dependem dos contextos em que se dão, uma vez que não há neutralidade no discurso. Assim, a finalidade do currículo de Língua é contribuir para a formação do estudante como usuário criativo e crítico da língua, ao desenvolver processos em que falar/ouvir; ler/escrever tenham sentido para as crianças serem e estarem no mundo.

Os assuntos/temas que são falados/escutados/lidos/escritos, na escola, são relacionados aos universos narrativos de nossos povos como a criação do mundo, os medos ancestrais, as explicações das chuvas, a passagem da morte, as danças rituais, os mitos e os personagens das religiões que constituem enorme fonte de inspiração para as brincadeiras, histórias, músicas e explicações sobre o mundo. E mais: os animais, as vegetações, as paisagens, os fenômenos climáticos se apresentam às crianças de forma forte, emocionante e misteriosa. As tempestades, as inundações, os trovões, os mares e rios bravios podem ser forma de gerar o conhecimento e acesso ao mundo da imaginação e dos valores.

Um bom exemplo da riqueza de nossos temas a serem abordados na escola é “*O livro das árvores*”⁷, uma criação coletiva dos indígenas da etnia Ticuna, que vivem na fronteira Brasil, Colômbia e Peru cujos textos e imagens contém conhecimentos práticos, valores simbólicos e inspiração poética desse povo. É um registro da memória da floresta, em que fauna e flora mesclam-se aos mitos e lendas fundantes da cultura Ticuna. Estão presentes ainda as festas e os ritos de iniciação que mostram a organização social, o código de ética do povo Ticuna, que acabam por compor o caleidoscópio multicultural, marca indiscutível da identidade brasileira e latino-americana.



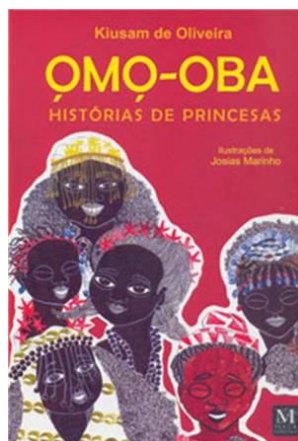
A América do Sul é riquíssima em tantas manifestações de seus medos, de suas interpretações e vivências de relações com a natureza e com a realidade. Seus povos vivem e explicam de modo diferenciado e rico tais fenômenos. É dessa diferença que nasce a percepção de americanidade de nossas culturas e identidades.

Nos países ocidentais, ficou reservado à escola, em geral, a aprendizagem da escrita. Desde muito pequenas, as crianças se interessam pelo mundo da escrita, porque estão imersas nele. Alguns jogos de linguagem e gêneros da tradição oral exercem um papel fundamental para que brinquem e ainda pensem nas relações entre a **fala** - já conhecida das crianças - e a escrita, uma outra modalidade da língua que aprendem, prioritariamente, na escola.

A **leitura** também exerce nas crianças enorme fascínio, quando vivenciam situações em que imaginam histórias contadas ou lidas, emocionam-se com poemas, brincam com as palavras, buscam satisfazer curiosidades sobre o mundo em que vivem, decifram enigmas do tipo “o que é o que é” ou de histórias de suspense, seguem instruções para participar de um jogo de regras e outras mais.

Um bom estímulo de trabalho com leitura é ler para as crianças, por exemplo, o livro de Kiusam de Oliveira, “*OMO-OBA- Histórias de princesas*”, com ilustrações de Josias Marinho, da Maza Edições. São histórias de princesas que se tornaram rainhas cujas fontes estão no povo iorubano/africano e afro-brasileiro. Ler e conversar com as crianças sobre princesas negras pode favorecer tanto a ampliação de suas referências culturais e identitárias, bem como o empoderamento das meninas de vários tempos e lugares.

⁷ Org. Geral dos Professores Ticuna Bilingües. II. Índios Ticuna. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2000. 96p.



Viver situações de **escrita**, por exemplo, em contextos reais de produção (com finalidades e leitores determinados), ou em situações de “aprender a produzir” possibilita que as crianças ultrapassem aquilo a que estão acostumados no seu grupo social, ou seja, quando inseridos em contextos mais letrados possam ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita e seu poder na sociedade contemporânea. Neste particular, aprender a escrever pressupõe um trabalho da escola com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, pelas crianças, ao mesmo tempo que são aprendidos textos de diferentes campos das ações sociais e seus gêneros textuais, como, recados, bilhetes, relatos, histórias fictícias, poemas, etc.

A atividade, a seguir, procura sinalizar a possível articulação entre os eixos do ensino e da aprendizagem da língua, tendo em vista as crianças de 7 anos de idade. Por isto, o trabalho proposto envolve o falar/ouvir/ler/escrever, ao longo da proposta, cujos objetivos são oportunizar que as crianças:

- Brinquem com as palavras;
- Conheçam mais e se divirtam com a linguagem poética;
- Reflitam sobre as relações entre falar e escrever;
- Reflitam sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

Com o vídeo, “*Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*”, (<http://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>) em que há vários versos de poemas do poeta pantaneiro, Manoel de Barros, a animação conta a história de um menino poeta que brinca com as palavras.

Logo de início, há uma boa provocação sobre “histórias verdadeiras” e “histórias inventadas”, como que preparando o espectador para o que acontecerá: como é a vida de um menino poeta, em suas peraltagens com as palavras. Pode ser um bom momento, para conversar com as crianças sobre o que “é verdadeiro” e o que “é inventado”, uma vez que a literatura é ficção, invenção, imaginação, fantasia, possibilidade, sem deixar de tratar das questões da vida, do mundo, claro!

Tratar das brincadeiras infantis pode render uma boa atividade pedagógica: “do que as crianças da turma mais gostam de brincar?”; “Por quê? Quanto às histórias que conhecem: “de quais mais gostam?”; “Do que tratam elas?”; “São filmes, livros (lembra-se dos autores?), desenhos, games?”.

Quanto ao título do vídeo, o que ele provoca nas crianças? Afinal de contas que negócio é este de “*Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*”? Oportunizar que as crianças

“deem tratos à bola”, já brincando com as palavras, quais outros títulos poderiam entrar neste jogo? Muita criatividade e imaginação à solta serão bemvindas.

Rodando o vídeo, propor que as crianças percebam o desenrolar da história do menino poeta e prestem atenção também em alguns elementos, como:

- Os desenhos do vídeo que dialogam com as palavras escritas. “O que acham deles?”;
- As vozes “in off” de crianças que falam, riem, declamam, brincam com as palavras. Será que, “distinguiram alguma coisa do que estava sendo dito por estas vozes?”

Tudo é brincadeira verbal, é jogo de linguagem. É sonoridade.

Depois do vídeo assistido e discutido, propor, por exemplo, uma conversa sobre as brincadeiras de linguagem que conhecem. Parlendas, trava-línguas, trovinhas, adivinhas são brincadeiras legais. Que mais? Sabem recitar algumas? Em que brincadeiras usam estes jogos de linguagem? Dá para brincar no pátio ou em outro lugar? Vamos lá?

Brincar com as palavras pode se dar de várias maneiras, como perceber algumas comparações que o poeta faz com as palavras: “*o silêncio estica os lírios*”; “*Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra dentro*”; “*carregar água na peneira*”; “*encher os vazios*”. Discutir com as crianças estas construções. Sem usar a nomenclatura “metáfora”, é uma boa oportunidade para que reflitam sobre as escolhas linguísticas que o poeta faz em seus poemas e o que isto tem a ver com a linguagem poética.

Em seguida, escolher e colocar num cartaz (cartaz 1) alguns versos que são do vídeo (que estão no livro do poeta “*Exercícios de ser criança*”, Salamandra, 1999), como por exemplo:

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar
água na peneira,*

*Com o tempo descobriu
que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

Depois de ser lido o cartaz 1 várias vezes, solicitar que uma criança vá até o cartaz para destacar a palavra “tempo”, usada duas vezes no poema. Este momento pode ajudar as crianças a memorizarem como é escrita da palavra selecionada. Em seguida, apresentar num cartaz 2, o seguinte trava-língua, por exemplo:

*O tempo perguntou para o tempo
Quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu ao tempo
Que o tempo tem tanto tempo
Quanto tempo o tempo tem.*

Solicitar que outra criança destaque a palavra “tempo” no texto. Por fim, fazer uma cópia para cada criança da turma dos versos de Manoel de Barros, em que a palavra “tempo” não esteja escrita e eles deverão escrevê-la nos espaços lacunados. Aceitar e problematizar as contribuições das crianças é importante para que possam ir se apropriando das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

Discutir as opções que as crianças usaram para escrever a palavra, como por exemplo: "teinpu" (usa uma forma bastante monitorada pela fala ou "escreve como fala") ou "tenpu" (desconhece ainda a regularidade contextual do sistema em que antes de "p", o som nasal deve ser "m" e não "n") ou t~enpo" ou t~empo" (o som nasal é marcado pelo "til", o que é regular em determinadas palavras mas não em "tempo") ou "tempu" ou "tenpu (em que a vogal "o" é pronunciada "u", em posição átona. Novamente "escreve como fala").

O ensino e a aprendizagem de Língua têm colocado muitos desafios às práticas dos professores e às aprendizagens dos estudantes, quando o texto passou a ser a unidade de trabalho e não mais a palavra, a frase. No trabalho com as crianças de 7 anos, é possível pontuar entre estes desafios:

- Quem é o sujeito da aprendizagem;
- As raízes identitárias do Brasil e dos países do continente latino-americano;
- A perspectiva lúdica do aprender das crianças;
- As relações entre alfabetização/ letramento e mundo;
- As relações entre linguagem verbal e as demais linguagens;
- A formação do leitor literário na escola;
- As novas tecnologias e o ensino/ aprendizagem das crianças.

Língua: autoria e pontos de vista - 13 anos

Compreendendo que o currículo escolar tem como fundamento a construção, por parte dos jovens, de um ponto de vista sobre si mesmo e sobre o mundo, começamos com algumas questões iniciais:

- Quais são as perspectivas com as quais olham suas vidas?
- Que histórias sabem sobre si mesmos e seus entornos?
- O que sabem sobre as culturas locais? As culturas de cada país?
- Quais são os olhares dos estudantes de 13 anos sobre o continente latino americano? Quais relações há com "o mundo como uma aldeia"?

A inserção do sujeito na linguagem, como autor da sua palavra, mobiliza um tipo de interlocução com outros sujeitos, bem como outras compreensões sobre a realidade e também uma multiplicidade de visões de mundo. Materializa-se, assim, a ideia de que há mais de uma maneira de dizer os assuntos/temas/conceitos que circulam na sociedade e mais: há uma maneira pessoal, singular de dizer, que tem a ver com a intenção de quem está na situação de linguagem. Tem a ver também com o fato de que a autoria pressupõe o sujeito implicar-se nas formas de dizer o mundo. Autoral entendido, não como ineditismo ou criação do novo, mas como "assunção" de um ponto de vista sobre o mundo, por meio do compromisso com a sua palavra.

Ponto de vista na literatura e no cinema

A construção do ponto de vista pelos jovens passa pela compreensão de que a arte e as ciências também estão relacionadas com algumas perspectivas sobre a realidade. Tematizemos a questão do narrador das histórias ficcionais, por exemplo, e a escolha de que ponto de vista é contado o enredo. Solicitar que façam uma lista de histórias, contos, livros que conheçam e reflitam sobre quem participa dos episódios do enredo: as personagens? O narrador também participa? Que diferença isto faz, especialmente em tempos de "contar a mesma história sob outro ângulo"?

Solicitar que os estudantes pesquisem filmes atuais inspirados, por exemplo, nos contos de fadas, mas que contam outros enredos: “*Sherek*”, “*Enrolados*”, “*Malévola*” e muitos outros serão, possivelmente, lembrados pela turma. Quais são as diferenças entre os originais e os filmes? A que os estudantes atribuem estas diferenças, além é claro, da linguagem cinematográfica, em comparação à linguagem dos contos? De que maneira, os filmes de grande tiragem tratam os enredos, para agradar a um público pré-determinado? O que esta reflexão tem a ver com as várias perspectivas sobre o “contar histórias”?

Ponto de vista nas ciências

Para mostrar a importância da controvérsia no processo de construção do conhecimento científico, Adilson de Oliveira discute em sua coluna de agosto de 2011, na Revista *Ciências Hoje*, o exemplo das teorias propostas por Einstein, que colocaram em xeque as leis da física aceitas até então. Ler com os estudantes alguns trechos para poderem refletir sobre esta importante questão do conhecimento científico como processo contextualizado, inacabado e sempre em evolução.

“ (...) Uma característica importante no processo de ensino e aprendizagem é estimular a habilidade dos alunos de emitir opiniões e refletir sobre os assuntos e temas abordados. Há sempre a expectativa de que os estudantes se interessem e sejam participativos, apresentando questionamentos e defendendo o seu ponto de vista.

Da mesma maneira, na física e na ciência em geral, quando surge uma teoria ou é feita uma descoberta, os cientistas normalmente não aceitam de imediato os resultados. Surgem controvérsias e divergências de opinião acerca do tema, que podem levar muito tempo para serem esclarecidas. Geralmente os pontos de vista são defendidos de maneira muito intensa, e polêmicas podem aparecer.

No caso de uma nova teoria física, ela somente é considerada válida quando verificada experimentalmente. Além disso, pode-se ter uma centena de resultados que concordem com a teoria, mas basta apenas um para nos mostrar que ela está equivocada ou incompleta.

A grande vantagem da ciência como uma forma de conhecermos a natureza é o fato de que ela está em constante evolução.

Quando se realiza um novo experimento e este mostra um resultado inusitado, ele somente será considerado válido quando for reproduzido, de maneira independente, por outros pesquisadores.

Nesse sentido, a grande vantagem da ciência como uma forma de conhecermos a natureza é o fato de que ela está em constante evolução, ou seja, novos resultados ou teorias sempre surgem para reforçar ou refutar o paradigma vigente.

Entre as inúmeras controvérsias que já surgiram na física, destaca-se a grande revolução que ocorreu no começo do século passado. A teoria da relatividade especial, proposta pelo físico alemão Albert Einstein (1879-1955), colocou em xeque a chamada mecânica clássica, um conjunto de conhecimentos construído ao longo de mais de 300 anos.

(...) De fato, em 1915, Einstein ampliou a sua teoria para incluir os objetos em movimento acelerado, o que levou a uma nova teoria da gravitação, que ficou conhecida como teoria da relatividade geral.

Com essa nova teoria, ele pôde explicar algumas questões que a teoria newtoniana não conseguia, como o movimento do periélio (ponto da órbita de um corpo mais próximo do Sol) e o desvio da luz das estrelas devido à ação gravitacional do Sol. Esta última constatação – a mais polêmica – foi comprovada pela primeira vez a partir da observação de um eclipse total

do Sol em Sobral, no Ceará, em maio de 1919. As observações concordaram com a previsão de Einstein.



Museu do Eclipse, construído no local da cidade de Sobral (Ceará) de onde foi observado o eclipse do Sol de 1919, que permitiu a comprovação da teoria da relatividade geral de Albert Einstein. (foto: Wikimedia Commons/Darlanblue – CC BY-SA 3.0)

Esse é apenas um exemplo de como a física e a ciência, em geral, são construídas a partir da discussão de novas teorias e experimentos que levam a novos pontos de vista sobre a natureza. A razão fica sempre com quem consegue provar as suas ideias a partir dos experimentos. Por isso, a discussão e a defesa de ideias com base em fatos e propostas são de fundamental importância para o desenvolvimento científico. ”

Adilson de Oliveira/Departamento de Física Universidade Federal de São Carlos
http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/2772/n/uma_questaodepontodevista

De 19 de agosto de 2011. Acesso em 29 de março de 2017

Ponto de vista sobre a divisão do tempo

Antes da leitura do texto (transcrito abaixo) dedique um tempo para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo em vista os elementos contextualizadores do texto selecionado: portador ou suporte textual, ilustrações, autor, gênero textual, assunto/tema, recursos textuais e linguísticos:

A seguir, para aproximar os jovens do tema a ser lido, converse sobre “a nossa semana tem sete dias”. Será que sempre foi assim? Em todos os países e povos é assim? Como seria uma semana diferente, para você?

Começando a análise do texto “Por que a semana tem sete dias?”, discuta com a turma a ilustração que está abaixo do título: por quais possíveis razões há uma lua sorridente? Que papel a mesma tem no nosso calendário?

Em seguida, verificar os dados do texto: título/tema, autores, portador. Em que medida estas informações auxiliam a levantar hipóteses sobre o que se vai ler?

Por que a semana tem sete dias?

Ilustração Fernando



Aposto que você acha a semana longa e o fim de semana, curto. E que já sonhou trocar as bolas para ir à escola só dois dias e brincar por outros cinco! Mas por que os nossos calendários são organizados em semanas de sete dias?

A resposta está no céu. Ao olharem para a Lua, povos antigos notaram que ela mudava de forma em intervalos regulares de tempo: aparecia cheia como uma bola (lua cheia), depois ia diminuindo até ficar pela metade (quarto minguante), continuava a diminuir até virar um aro bem fininho e desaparecer (lua nova) e, em seguida, voltava a crescer até ficar pela metade (quarto crescente). A separação entre cada fase (cheia, quarto minguante, nova e quarto crescente) dura sete dias e algumas horas e é resultado do movimento da Terra em torno do Sol.

Talvez só isso já fosse suficiente para que o homem contasse períodos de sete dias, mas houve outro fator importante. Da Terra, observamos sete astros que se movem no céu – o Sol, a Lua e os cinco planetas que podemos avistar a olho nu: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno. Os antigos babilônios (povos que viveram na região onde hoje é o Iraque) acreditavam que cada um dos dias era regido por um desses astros.

Na maioria das línguas latinas – isto é, que têm origem na Roma Antiga –, os dias da semana recebem nomes que homenageiam os deuses romanos simbolizados por esses corpos celestes. Em espanhol, por exemplo, segunda-feira é *lunes*, ou “dia da Lua”. Terça-feira, em francês, é *mardi*, que quer dizer “dia de

Marte”. Quarta-feira em italiano é *mercoledì*, que quer dizer “dia de Mercúrio”. E assim por diante. Na maioria das línguas faladas na Índia, os dias da semana também correspondem a esses astros. Por exemplo, a quarta-feira, *buddhavar*, vem do nome védico para Mercúrio, Buddha. Já nas línguas germânicas – falada entre outros antigos povos da Europa –, alguns dos dias da semana homenageiam os deuses. Por exemplo: em inglês, quarta-feira é *wednesday*, que homenageia o deus germânico Wodan, também conhecido como Odin.

Depois de saber disso tudo, você ficou convencido de que a semana deve ter sete dias? Pois saiba que nem todo mundo concorda. Ao longo da História, diversos povos adotaram semanas com durações bem diferentes. Alguns antigos habitantes da Europa, como celtas, etruscos e primeiros romanos, tinham semanas de oito dias. Outros, como os povos bálticos, adotavam semanas de nove dias. Há, ainda, registros de semanas de dez dias entre chineses e egípcios antigos. E, até hoje, os javaneses – habitantes da ilha de Java, na Indonésia – têm semanas de cinco dias, que eles chamam de ciclo de Pasaran. Mas vou guardar tudo isso para uma outra conversa!

Jaime F. Villas da Rocha,
Museu de Astronomia e Ciências Afins.
Bruno L'Astorina,
Departamento de Matemática Aplicada,
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Propor um momento em que os estudantes leiam silenciosamente o texto, procurando saber com ele vai tratar do tema: as razões de a semana ter sete dias.

A seguir, solicite que os jovens voltem ao texto, para uma reflexão mais aprofundada sobre ele, pontuando aspectos, como:

- a) No 1º parágrafo, os autores fazem uma aposta. Qual é ela?
- b) No 2º parágrafo, há as explicações para a pergunta do título. Peça que completem a tabela a seguir com dados do texto:

Trechos do texto	Preenchimento pelos estudantes
Por que a semana tem sete dias?	
Povos antigos perceberam que a lua	
A “lua cheia” é quando	
A “lua quarto minguante” é quando a lua	
A “lua nova” é quando a lua	
A “lua quarto crescente” é quando a lua	
Cada fase da lua dura	
As fases da lua representam	

A análise textual parágrafo a parágrafo tem a intenção de que os jovens compreendam os conceitos e a nomenclatura relativos ao tema em questão: o calendário da semana em sete dias.

- c) Cada povo tem suas explicações e nomes para cada dia da semana. Os jovens leem os 3º e 4º parágrafos e preenchem a tabela a seguir, com os dados do texto.

	2a	3a	4a	5a	6ª	sábado	domingo
Em espanhol							
Em francês							
Na Índia							
Em inglês							
Em italiano							

- d) Nem todo povo aceitou esta ideia de “semana de sete dias”, os estudantes preenchem a tabela a seguir, para saber mais sobre estas diferenças.

Povo	Calendário semanal

Uma boa maneira de ampliar estes dados é solicitar que os jovens naveguem pelo site “https://issuu.com/lilavasconcelos/docs/calendario_dos_tempos_web” para discutirem como o povo Pataxó trata o tempo, por exemplo.

Agora que a turma compreendeu o texto “Por que a semana tem sete dias?” solicitar que façam uma pesquisa na internet para saber como outros povos tratam a divisão do tempo. Marque um dia e horário em que discutam as contribuições das pesquisas realizadas e podem ainda elaborar uma tabela coletiva.

É interessante que percebam que o “conhecimento nunca acaba” e que “uma fonte de informação não é suficiente” para sabermos sobre algo, em seus vários aspectos, por isto, a “breve pesquisa” indicada neste item tem a finalidade de ampliar as informações trazidas pelo texto lido “Por que a semana tem sete dias?” e, principalmente, problematizar o fato de que diferentes culturas têm suas perspectivas particulares de compreenderem e explicarem a vida que, no caso do texto lido, diz respeito ao tempo e como o organizamos, a partir de alguns critérios que são singulares de cada grupo, povo, país ou países etc

Uma abordagem interessante é propor que os jovens criem também seus calendários que possam traduzir o jeito que cada um organizaria sua vida, tendo em vista os desejos, os interesses, as obrigações. Que nome dariam para seus calendários? Provavelmente, serão criativos e críticos sobre certas exigências da vida que não fazem muito sentido para a juventude, por exemplo.

Pontos de vista dos estudantes da turma

Para sintetizar as reflexões anteriores, no que se refere à autoria dos estudantes como “assunção” de um ponto de vista, tomemos trechos do livro de Alberto Manguel em “*A cidade das palavras- as histórias que contamos para saber quem somos*” (Companhia das Letras, 2008) cuja pergunta núcleo é: “Por que estamos juntos?”

“Depois de duas guerras mundiais do século passado, o exercício de montar e desmontar países deu origem a dois impulsos opostos. O primeiro foi o de ampliar nossa noção de identidade, retornar a uma versão alterada do modelo imperialista, sob a aparência de uma assembleia de nações em pé de igualdade, e dar a essa colcha de retalhos os nomes de Mundo Ocidental, Liga da Nações Árabes, Conferência Africana, bacia do Pacífico, Cone Sul ou União Europeia. O segundo foi o de reduzir a noção de sociedade a um mínimo denominador comum, tribal quando não familiar, baseado em antigas raízes étnicas: Transdnistria, País Basco, Quebec, Kosovo, xiitas e sunitas. Nos dois casos, compósita ou singular, toda sociedade que se forma busca uma definição tanto por meio de uma visão complexa de si mesma como por oposição a uma outra sociedade. Toda fronteira inclui e exclui ao mesmo tempo, e as sucessivas redefinições da nação acabam por se parecer com os círculos da teoria dos conjuntos, coincidindo um com o outro, cruzando-se um com o outro. Entre o nacionalismo e a globalização, entre lealdades endêmicas e exílios forçados, a noção de identidade pessoal ou social foi se tornando difusa, incerta. Em meio a esse fluxo incessante, que nomes devemos assumir, como indivíduos e como grupos? De que modo a interação com outrem define a nós e a nossos vizinhos? Quais são as consequências, as ameaças, as responsabilidades da vida em sociedade? O que acontece com a língua que falamos para supostamente nos comunicar? Afinal de contas, por que estamos juntos? (...) como traduzimos em palavras nosso esforço de imaginar a vida em comum? (...) Como a linguagem determina, delimita e amplia nossa imaginação do mundo? Como as histórias que contamos nos ajudam a perceber a nós mesmos e aos outros? Essas histórias poderiam conferir uma identidade, verdadeira ou falsa, a toda uma sociedade? E, para concluir, as histórias serão capazes de mudar quem somos e o mundo em que vivemos?”

Solicitar que os estudantes em dupla reflitam sobre o trecho de Manguel, especialmente focando as questões finais e façam anotações das reflexões que fizerem. Em seguida, abrir uma discussão coletiva, na direção de sintetizar as opiniões dos estudantes. Colocar esta síntese em cartazes para serem divulgados pela escola, como forma de buscar leitores para os mesmos e mais pontos de vista de outras turmas sobre:

- “Por que estamos juntos”: como sociedade? Como continente? Como país?
- Por que “somos as histórias que contamos?”

GEOGRAFIA

O caráter interdisciplinar e transnacional das questões postas pela Geografia.

“No começo, era o Topos”.

(Lefebvre: 1979;34)

Há, de fato, uma provocação nas palavras do sociólogo francês Henry Lefebvre. Se, nas origens mais profundas das tradições que dão suporte ao judaísmo, ao cristianismo e ao islamismo, a ideia central é que no princípio era o Caos e que o existir do mundo tal qual o conhecemos exigiu o divino esforço do ordenamento (separações – o seco do húmido -, extraimentos – a luz das trevas -, ritmias – o dia e a noite -, delimitações – o Éden, o posicionamento da árvore do conhecimento, a noção de internalidade e externalidade definida pelo ato de expulsão), Lefebvre inverte os termos da questão e nos propõe que, no final das contas, o reconhecimento do *lugar* das coisas é a condição primária do reconhecimento do meu próprio *lugar* como sujeito que sou, capaz de significar as coisas e significar-me para poder compreender-me como e no processo no qual estou inserido – trata-se, de fato, de reconhecer-me no mundo e enquanto uma das manifestações do próprio mundo.

Nosso objetivo, no entanto, não é colocar em questão os fundamentos do processo de hominização do homem, mas, realçando somente um de seus aspectos, apontar para as bases do ordenamento discursivo que nos permite falar, escrever, pintar, cartografar, matematizar o mundo e, hodiernamente e entrando diretamente nos objetivos desse texto, considerarmos o significado da instituição escolar, suas disciplinas e experimentações. Quer-se aqui pensar a escola como um lugar específico que, espalhado pelo mundo e, sempre, se expressando como um estranhamento, retira as novas (e velhas?) gerações da escala de relações delimitada pela família, pela tribo, pelo clã, e as coloca no âmbito das linguagens, saberes, ordenações lógicas, de escala planetária que hoje permitem que os mais diferentes povos se aproximem do ponto de vista de suas estruturas mais amplas e, mais que isso, também de suas cotidianidades.

Onde? Essa é a pergunta central! Construí-la com clareza para se buscar o conjunto de respostas possível é, a princípio, um dos mais importantes papéis da relação escolar: Onde sentar? Onde colocar os números numa operação? Onde colocar as letras numa palavra ou as palavras em uma frase? Que ideia vem primeiro? E depois? Onde colocar os desdobramentos de cada afirmação ou os argumentos necessários para se construir cada proposição? E esses “ondes” todos (além de infinitos outros) serão tão mais precisos quanto mais o sujeito mergulha nos conhecimentos que lhe permite compreender o “por que” de cada um deles e, portanto, os processos em que se inserem.

Em uma primeira aproximação de uma discussão geográfica, há de se considerar o “onde” das pessoas e, em que medida e de que maneira tal localização é determinante na definição

de seus viveres. Viver no Brasil é diferente de viver na Venezuela, na Argentina, no Uruguai ou no Paraguai? Que determinações são essas? Onde fica Montevideo e o que isso significa? O viver das sociedades, quando compreendido como construtor dos lugares, leva em consideração que eles são determinantes no processo histórico de sua própria reprodução.

Assim, enquanto as generalizações nos permitem afirmar que parte considerável (em torno de 85%) dos habitantes do Mercosul vivem em cidades (o que nos permitiria afirmar que quase todos nós vivemos da mesma maneira), o que sabemos é que, ao mudarmos a escala de observação, cada casa, cada rua, cada cidade poderá ser identificada e, portanto, reconhecida, como diferente uma das outras; o mesmo poderemos afirmar daqueles que vivem das relações do campo ou mesmo daqueles que pertencem a uma das centenas de povos indígenas ou quilombolas que se espalham por todo o nosso sub continente.

As cidades, os campos, as aldeias, as florestas, os desertos, bem como os pequenos objetos que nos rodeiam ou as estrelas e suas localizações, possuem formas específicas, que percebemos e lhes atribuímos significados, porque conseguimos associa-las a processos específicos.

Identificar é o primeiro movimento do desvendamento dos processos e suas formas mais não são que a aparência do conjunto de elementos que constituem os lugares. Lugares porque reunião definida de elementos que, interdeterminados, constituem uma realidade dada; lugares porque cada elemento só se identifica na sua posição relativa com os demais que compõem o processo do qual coparticipam⁸.

É nesse sentido que o onde de cada coisa é, em si mesmo, a identidade que nos permite reconhecer os processos do mundo e, assim, o exercício escolar se realiza em busca de construir discursos que nos ajudem a reconhecer tais ordenamentos.

Assim, podemos afirmar que, de alguma maneira, todas as disciplinas nos ajudam a encontrar respostas para o “onde” de seus elementos em busca de ordenação lógica de cada pensamento.

Dessa forma, o é na Matemática, na Física ou na Química, assim o é na História, na Geografia ou na literatura, bem como assim entendemos a maneira correta de se fazer uma análise sintática ou um exercício de lógica.

A maior parte dos “ondes” está associado às dimensões espaciais. Por inferência, no entanto, também precisamos saber o onde temporal de cada relato, para que possam ser ordenados numa sequência que pareça lógica: o antes e o depois do antes...

Ensinar e aprender Geografia fazem parte desse processo geral e dialogam intensamente com todos os demais “ondes” que definem a estruturação lógica dos discursos de cada uma das disciplinas escolares e dos componentes curriculares.

Tal como as demais tradições ou estatutos epistemológicos, os “ondes” da Geografia estão associados a relações diferentes dos ondes das Matemáticas, da Química ou da Literatura. Perguntarmo-nos se os sujeitos devem vir antes ou depois dos predicados não é o mesmo que perguntarmo-nos se, de fato, o Norte fica na parte de cima do globo ou se, simplesmente, tal afirmação não passa de um certo tipo de referência criada no processo de expansão mercantil europeia. Da mesma maneira que o onde de cada operação matemática, não é o mesmo que nos permite identificar onde fica a América Latina e a América Anglo Saxônica. Se a escola nos ensina “onde” deve ficar cada um dos números naturais na sua sequenciação, deve, ao mesmo tempo, identificar que na América Anglo Saxônica vivem latinos de fala espanhola, portuguesa e francesa sem que isso redefina a identidade desses lugares, considerando que tal

⁸ Vale considerar que essa associação pode ser a simples relação entre objetos de trabalho (tal como a posição do operário em relação às máquinas e matérias primas) ou da fantasia (tal como a posição relativa de algumas estrelas formando uma constelação).

identificação foi construída para evidenciar os povos que, mesmo que possam ser minoritários em algumas áreas, são hegemônicos na definição das relações econômicas e políticas. O mesmo podemos afirmar em relação à América Latina, onde encontraremos povos de fala inglesa e mesmo holandesa, além de centenas de línguas indígenas, mas que, mesmo assim, continua a ser chamada de latina porque foram os portugueses e espanhóis que definiram o processo de constituição das formas de hegemonia política e econômica de todas as terras ao Sul do Rio Grande (como gosta de se referir o escritor Eduardo Galeano).

Fica, portanto, uma pergunta a ser respondida: quais seriam os ondes da Geografia? E, fazendo o movimento no sentido inverso do que fizemos até aqui: em que medida e em que sentido ensinar os ondes geográficos colabora no processo geral de formação que identifica a escola? E, por decorrência, em que medida e de que maneira saber Geografia é um exercício dos sujeitos no sentido de identificarem seus lugares no mundo, não só no que se refere ao entendimento das posições relativas que querem manter e, portanto, reproduzir, mas, igualmente, aqueles que as querem subverter, mudar, revolucionar.

O mundo contemporâneo é, de fato, uma síntese em movimento de todas essas possibilidades, em todas as escalas e a escola, imbricada que está em nossos países, é copartícipe e corresponsável de muitos desses processos. Se, genericamente, buscam permitir a todos os povos o acesso à escrita e à leitura, vale considerar que o que se escreve, em que língua se faz isso e em torno de que temas tudo isso faz sentido, é o que nos diferencia, escola a escola, geração a geração, nação a nação.

Assim, saber-se na Amazônia é condição mais que suficiente para que nosso entendimento do mundo se diferencie daqueles que se sabem nos pampas ou no Pantanal, nas grandes metrópoles como Buenos Aires, São Paulo, Assunção, Caracas ou Montevideo, mas, de qualquer maneira, qualquer leitura só se carrega de sentido para os nossos dias quanto esses olhares e esses ondes, também podem ser entendidos em seu conjunto. A escola, ao mesmo tempo que nos ensina a diferença entre nossa casa e nossa rua e dela para nossa sala de aulas, também, nos leva a olhar o mundo observando um mapa-múndi, nos indicando um certo dom de ubiquidade que nada mais é que o domínio do jogo simbólico cuja significação será, sempre, o domínio da diferencialidade topológica.

Assim, quando observamos um mapa com as fronteiras dos países latino americanos, ou, simplesmente, que realce os países do MERCOSUL a imagem parece nos mostrar diferencialidades de posição e forma, na homogeneidade de que todos são estados nacionais.

O que sabemos é que tal referência não é suficiente, pois tal homogeneização nos impediria de compreender o significado de cada um desses lugares e, portando a maneira pela qual participam das relações que efetivamente acontecem em nosso subcontinente. Mas, as diferencialidades (as identidades) não poderão ser compreendidas se não identificamos a forma pela qual cada um dos diferentes faz parte de um mesmo processo.

Não apenas o processo da escola, mas o da formação do pensamento e das práticas culturais que já estão postas. Elas são as primeiras âncoras trazidas para a escola pelos alunos e professores. É nessa âncora que a comunidade e a sociedade se baseiam para enviar as crianças para aprenderem. Aqui podem entrar algumas questões de nossos 5 países para serem tratadas na escola. Não é a ideia de verificar apenas a colonização ou a cultura europeia, mas as questões dos “ondres” que se aliam significativamente a elas.

ONDE?

Assim, seja a distribuição dos rios ou das massas de ar, seja a distribuição das fábricas e dos capitais, seja, ainda, a distribuição das pessoas e das classes a que pertencem, somando-se a isso tudo a diferencialidade das culturas, dos poderes políticos e das placas tectônicas, os “ondres” geográficos são achados por um exercício constante no sentido de permitir aos

sujeitos reconhecerem os lugares em que se encontram, fazendo dessa percepção a condição do entendimento dos processos em que estão inseridos.

Em resumo, o ensinar Geografia é um exercício constante que se inicia pelo perguntar o “onde” das pessoas e suas coisas em busca da identificação dos lugares que os processos resultantes das relações entre tais elementos acabam por constituir.

Tal como ocorre com a maior parte dos saberes, os geográficos fazem parte do cotidiano de todos nós e, quando apresentados pela relação escolar, devem se submeter (se colocar a serviço) aos objetivos mais básicos dessa instituição social.

Pensando no processo geral da escola básica deve-se ter em conta alguns pressupostos associados à complexificação dos componentes básicos da razão e, portanto, ao domínio geral das associações e construções linguísticas.

Em termos brasileiros a escola básica pressupõe um total de 12 anos de vida escolar iniciada quando a criança atinge 6 anos de idade e, sob condições normais, deve ser encerrado aos 18 anos. Ensinar Geografia deve pressupor a relação direta do discurso geográfico com o desenvolvimento cognitivo/afetivo dessas crianças, adolescentes e jovens que participam da vida escolar. Num outro ângulo de leitura, o significado da Geografia no interior dos macro-objetivos da instituição escolar, pressupõe a demanda social ao acesso das novas gerações aos saberes (e seus modos de existir) da civilização. A tais demandas civilizatórias todos pertencemos de uma maneira ou de outra.

Se considerarmos como base dessa discussão a consigna básica de que a Escola deve ensinar a ler e escrever, independentemente de nos questionarmos sobre o que se deve ler e escrever, devemos perguntar à Geografia qual seria seu papel no interior desse processo e, portanto, em que medida o desvelamento sistemático dos ondes geográficos estão a serviço do complexo conjunto dos ondes que identificam toda a estrutura básica de nossa cultura.

A título de exemplo podemos inferir que, logo nos primeiros anos da vida escolar o exercício mais importante é desenvolver a capacidade de perceber o mundo identificando seus elementos e, no mesmo movimento, fazer do reconhecimento das diferenças o fundamento explicativo das interconexões, isto é, do reconhecimento dos processos que definem e delimitam o próprio mundo.

Do ponto de vista geográfico tal reconhecimento está associado a perceber a existência dos “objetos do mundo”, seus nomes, suas qualidades, suas posições relativas e, por fim, seus diferentes papéis no interior de cada processo.

Em outras palavras: as coisas têm forma, têm nome, têm uma posição e, dependendo de como são olhadas, diferentes significados.

Por outro lado, para dar conta de ordenar seus questionamentos e a construção de respostas, a Geografia possui seus próprios métodos e estruturas linguísticas, sendo a cartografia a mais importante delas, sem deixar de lado o pictórico e todas as demais formas de grafismo, a matemática, a fonética, a gestualidade e outras.

Olhar, tocar, sentir, falar, desenhar, fotografar, representar gestualmente, cartografar, ler são ações fundamentais para se perceber e sistematizar nossas percepções sobre os “ondes geográficos” é a tarefa pedagógica da escola e organizada intencionalmente pelo currículo.

Por isso mesmo, o ensino da Geografia nos primeiros anos está muito associado ao desenvolvimento da capacidade de escrita, considerando que as coisas do mundo têm nomes e que esses nomes podem ser falados e escritos; que as coisas possuem qualidades e que elas podem ser descritas; que as coisas se identificam no interior dos processos a que pertencem e assim, as ações podem identificadas, descritas, relacionadas; que as coisas possuem formas e podem ser desenhadas, fotografadas, filmadas e, por fim, as coisas se encontram em um lugar e seus significados estão associados à topologia a que pertencem; tudo nos leva a poder

construir suas cartografia e, a partir delas e, portanto, de suas leituras, fazer o caminho inverso; isto é, ver as coisas pela estrutura simbólica. Ao sermos capazes de criá-las amplia-se nossa capacidade de compreender o mundo.

Substantivos, adjetivos e verbos; linhas, pontos e áreas; distâncias e interpolações... um processo global de apropriação das capacidades de ler e escrever as diferentes linguagens em nome de compreender as diferentes possibilidades de se entender as coisas do mundo, no nosso caso entender melhor a realidade do MERCOSUL e da articulação entre nossos países, em suas complexidades.