

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Andreia Rezende Garcia-Reis¹

Resumo

Este estudo investiga a concepção de aprendizagem nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino do município de Juiz de Fora/MG, elaboradas a partir de um processo de diálogo e discussão entre profissionais das diversas áreas de conhecimento e profissionais da educação municipal. Trata-se de uma pesquisa realizada no interior do Grupo GISE (Interação, Sociedade e Educação – CNPq/UFJF), cujos objetivos são analisar os textos das nove propostas curriculares em diferentes perspectivas e com diferentes objetos de análise. Este artigo apresenta os resultados da investigação referente à análise da concepção de aprendizagem dos documentos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e como tal concepção é revelada no interior desses documentos. A adoção de uma concepção de aprendizagem pelos documentos curriculares explicita aos professores e gestores escolares como o processo de ensino deve ser conduzido, orientando-os na elaboração de atividades no interior da sala de aula, uma vez que conteúdos e objetivos de aprendizagem devem estar em estreita relação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Palavras-chave: proposta curricular, aprendizagem, processo de ensino.

¹ Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

LEARNING CONCEPTION IN CURRICULAR PROPOSALS IN THE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM OF JUIZ DE FORA

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Abstract

This study investigates the learning conception in curricular proposals in the public educational system in the city of Juiz de Fora/MG, drawn from dialogue and discussion process among several areas of knowledge and professionals of municipal education. This is a research conducted by GISE (Interação, Sociedade e Educação – CNPq/UFJF), which objectives are to analyze the texts of nine curricular proposals in different perspectives and with different objects of analysis. This article presents the results of the investigation concerning to the analysis of the conception of learning in Portuguese Language, Mathematics, Geography, History, Science, Foreign languages, Art, Children's Education and Youth and Adult Education and how such conception is revealed in these documents. The adoption of a learning conception by curricular documents shows to teachers and school administrators how the teaching process should be conducted, guiding them in the development of activities in the classroom, since content and learning objectives must be closely related (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004).

Keywords: curricular proposal, learning, teaching process.

1 INTRODUÇÃO

A promoção da aprendizagem dos alunos é uma das grandes tarefas atribuídas às escolas e isso não é negado por tais instituições. Nesse sentido, muitas delas têm se preocupado com um número cada vez mais significativo de alunos que não conseguem aprender, ou seja, estudantes que chegam a finais de períodos, bimestres, anos ou segmentos de ensino sem terem alcançado os objetivos de aprendizagem mínimos prescritos. Essa preocupação mostra-se presente também nos discursos de muitos professores, em ambientes de formação inicial e

continuada, nos quais eles têm a oportunidade de discutir práticas pedagógicas e dialogar com teorias de diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem constitui-se, neste momento, um tema de pesquisa e estudos da psicologia, que busca estabelecer cada vez mais um diálogo com a educação em prol da construção de respostas que possam contribuir com as práticas de ensino dos professores.

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas empreendidos no Grupo GISE (Interação, Sociedade e Educação – CNPq/UFJF), mais especificamente no projeto de pesquisa cujo objetivo principal é verificar as práticas de letramento contidas nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com o andamento das pesquisas, uma das questões emergentes foi a abordagem que cada proposta curricular deu à aprendizagem. Para dizer de outro modo, as perguntas que orientaram as pesquisas de uma parte dos pesquisadores no projeto foram: existe uma concepção de aprendizagem explicitada em cada uma das propostas curriculares? Quais são essas concepções? O que revelam as concepções subjacentes às propostas?

Para responder a essas perguntas, as palavras aprendizagem, aprender, mediar, mediação, explicar, explicação, conversar, orientar, orientação, interagir e orientação foram buscadas por meio da ferramenta *localizar* em cada uma das propostas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos). Com os resultados dessa busca, foi elaborada uma tabela que serviu para embasamento à leitura dos documentos, além de contarmos com um conjunto de dados de caráter mais quantitativo. Após o levantamento das palavras, procedemos à leitura dos textos das propostas, a fim de verificar se há uma concepção de aprendizagem sustentada por elas, se estão postas de modo explícito ou implícito e qual é essa concepção.

O presente artigo pretende, num primeiro momento, expor algumas reflexões sobre a elaboração de uma proposta

curricular e sobre o conceito de aprendizagem, para, em seguida, apresentar trechos das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e buscar responder às perguntas feitas no interior do grupo de pesquisa.

Após esta introdução, o artigo traz uma seção sobre a elaboração de currículos, no que se refere à compreensão desse instrumento e à sua importância; uma seção sobre as concepções de aprendizagem e de mediação pedagógica; uma seção de apresentação e análise de trechos das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, por último, algumas considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acreditamos que estudar currículo, bem como organizá-lo, seja fundamental na prática de trabalho de qualquer professor, e não só de gestores e coordenadores pedagógicos. Isso porque fazer escolhas, selecionar o que colocar e o que tirar em uma proposta curricular, sugerir encaminhamentos metodológicos a determinados conteúdos, entre outros aspectos, é uma tarefa para a qual a experiência do professor tem muito a contribuir, uma vez que ele conhece bem a dinâmica de uma sala de aula, suas potencialidades de aprendizagem e também seus desafios. Nesse sentido, relacionar a temática da aprendizagem escolar com o que está posto em propostas curriculares se faz muito pertinente.

2.1 CURRÍCULO: INTENÇÕES E ENCONTROS

Moreira (2000, p. 02) acredita que estudar currículo é uma excelente oportunidade, para, dentre outros aspectos, entender “[...] as relações que se estabelecem entre teorias, propostas e práticas curriculares”. Isso se explica pelo fato de que, para elaborar uma proposta curricular, é preciso buscar o que vem problematizando e também concluindo as pesquisas realizadas nas diferentes áreas do conhecimento, mas também

dizer como tais resultados podem e devem ser tratados no interior das escolas e das salas de aula.

Para complementar, o mesmo autor afirma que o currículo é o conjunto de experiências e conhecimentos que a escola oferece aos estudantes. O currículo, portanto, vai se materializar nas práticas escolares, embora seja o próprio conhecimento a matéria prima de um currículo.

Elaborar um currículo e contar com a participação de professores nas discussões, estudos e momentos dessa elaboração proporciona formação continuada a esses profissionais, pois terão oportunidade de revisitar suas práticas, de estudar e pensar em como pôr em prática os direcionamentos presentes no texto da proposta curricular.

Ao discutirem sobre currículo e progressão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 42-43) afirmam que, no currículo, os

[...] conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.

Ora, se assumirmos essa ponderação dos autores, mais uma vez salientamos a participação dos professores na elaboração de um currículo, pois são eles que terão condições de apontar as capacidades e as experiências necessárias a seus alunos.

De acordo com Moreira e Candau,

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

No caso da elaboração das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, houve intensa participação dos professores das escolas municipais, em momentos em que eram convidados a participar de seminários para discutir as propostas; em oficinas planejadas com o objetivo de proporcionar aos professores reflexão e prática de orientações presentes nos textos; em encontros, nas escolas ou em outros espaços, de profissionais de áreas específicas e também de profissionais de áreas diferentes, com objetivo de aprofundar os estudos e encaminhar críticas à equipe da Secretaria de Educação mais diretamente envolvida na elaboração dos documentos finais. Enfim, embora todas as propostas tenham contado com consultores da área de conhecimento em questão² e com técnicos da Secretaria de Educação Municipal à época de sua elaboração, muitos professores e coordenadores pedagógicos puderam ter acesso às discussões e à produção do material, com a possibilidade de criticar e propor alterações.

Importante registrar que, quer por parte dos consultores de cada área do conhecimento envolvidos na elaboração das propostas, quer por parte dos gestores da Secretaria de Educação à época, a busca pela construção coletiva, por meio da participação da maioria dos profissionais da educação municipal, foi sempre uma preocupação constante. Em diferentes momentos do processo de elaboração das propostas, era mencionada a motivação que deu origem à sua produção: uma demanda de coordenadores pedagógicos e dos próprios professores, em encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação. Essa demanda acabou envolvendo esses profissionais e dando a eles maior responsabilidade em participar como sujeitos construtores das propostas curriculares.³

² Os consultores foram professores do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, ou professores desta universidade, por exemplo, contratados para conduzir o processo de elaboração das propostas curriculares.

³ A autora deste artigo foi professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e atuou na Secretaria de Educação na época da elaboração das propostas curriculares.

Em pesquisa realizada sobre a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, especificamente sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Ribeiro (2014) enfatiza o processo histórico na elaboração de um currículo, em que diferentes vozes contribuem para sua construção ao longo de todo o processo. Para a autora, o currículo é um artefato cultural, fruto de negociações entre os sujeitos envolvidos.

Após essas breves considerações sobre currículo e sobre a elaboração das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, abordaremos, em seguida, o conceito de aprendizagem e as implicações educacionais a ela relacionadas.

2.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES

Ao nos perguntarmos se as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora apresentam, explícita ou implicitamente, uma concepção de aprendizagem, precisamos, num determinado momento do curso da pesquisa, estudar sobre a aprendizagem, e tais estudos foram realizados a partir das concepções vygotskianas.

Segundo Vigotsky (2010), a aprendizagem humana é de natureza social, é um processo por meio do qual os indivíduos entram em interação e realizam trocas de experiências que vão dando origem a novas aprendizagens. De acordo com Cristovão e Fogaça (2008), a aprendizagem é fruto das construções sociais cooperativas entre sujeitos, entre professor e alunos por exemplo, mediada por artefatos. Para os autores, assim como para Vygotsky, a aprendizagem é sempre mediada, sempre envolve interação social.

O conceito de “mediação” em Vygotsky implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto. [...] A relação do homem com o mundo é, então, uma relação mediada por ferramentas/artefatos (materiais e simbólicas). O processo de mediação ocorre em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é construída pela linguagem), outras pessoas (outrem) e objetos (CRISTOVÃO e FOGAÇA, 2008, p. 18).

Nesse sentido, tanto as pessoas quanto os objetos podem atuar como elementos mediadores, nas relações sociais. No contexto educacional, essa concepção de aprendizagem foi acolhida de modo muito frutífero, pois fez com que muitos de nós pensássemos em como promover a aprendizagem de nossos alunos por meio de interações entre eles e entre eles e nós, professores, visando à aprendizagem de todos. Ressaltamos ainda que nesse espaço de mediação e de interação social, não só os alunos aprendem, mas também os professores, pois têm experiências diferenciadas e significativas, portanto, de aprendizagem.

Vygotsky distingue os conceitos cotidianos dos conceitos científicos e atribui à escola a tarefa de trabalhar com os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são aprendidos pelas crianças em suas atividades práticas, em situações informais de aprendizagem, por meio da comunicação imediata com pessoas ao seu redor. Já os conceitos científicos seriam generalizações de segunda ordem, se apoiam em conceitos cotidianos e não podem existir sem eles, estabelecendo uma relação com os objetos do mundo e também com outros conceitos (FRIEDRICH, 2012).

Uma vez que a preocupação da escola é com a aprendizagem de seus alunos, sobretudo dos conceitos científicos, ela deve considerar o que os alunos já aprenderam de conceitos cotidianos, para desenvolver uma proposta de ensino a partir destes. É preciso mencionar, ainda, que cada aluno é individual, possui seu próprio percurso de aprendizagem e, assim, a escola e os professores precisam conhecer o que cada aluno já conhece e já sabe fazer, para atuar em direção ao que ele poderia conseguir fazer e poderá aprender.

Ao considerarmos essa concepção de aprendizagem e também as implicações que ela traz para o ensino, é importante ressaltarmos que os saberes a serem ensinados pela escola não podem ser transmitidos ao aluno, numa prática de exposição e explicitação apenas. Ao contrário, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia adotada devem permitir ao aluno

um poder fazer, uma prática de reflexão e participação ativa nas atividades propostas, portanto, um aluno ativo, que reflete e tem a oportunidade de se desenvolver.

Ao traçarem algumas reflexões sobre a progressão curricular e o trabalho com os gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) também adotam a concepção de aprendizagem vygotskyana e diferenciam a aprendizagem incidental da aprendizagem intencional. Para os autores,

O desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais, que supõem um pré-enquadre da situação de uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos. Tanto a aprendizagem incidental, advinda acessoriamente no curso da realização de uma ação, como a aprendizagem intencional, em que o sujeito está implicado numa situação que visa a um efeito, são construções sociais. A aprendizagem intencional frequentemente se realiza em meio institucional (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Com relação à aprendizagem incidental, ela ocorre ao longo da vida, com as experiências que as pessoas vão tendo em diferentes contextos sociais e interacionais. Já a aprendizagem intencional implica numa organização com finalidades e objetivos específicos, como a escola, que tem um planejamento a ser cumprido, objetivos de ensino e de aprendizagem para cada etapa escolar e desenvolve estratégias diferenciadas para o cumprimento de tais objetivos. A partir do conceito de aprendizagem intencional, somos levados a pensar numa proposta de currículo, em que cada instituição ou grupo de instituições definem suas metas, suas escolhas do que deve ser ou não ser ensinado, os conteúdos, a proposta de avaliação, entre outros aspectos.

Espera-se, nesse sentido, que uma proposta curricular assuma, de modo explícito, uma concepção de aprendizagem, a partir da qual as estratégias de ensino sejam desenvolvidas. Se é função precípua da escola proporcionar a aprendizagem

aos alunos, é fundamental também que as práticas escolares cotidianas estejam voltadas para tal finalidade, sendo desejável que o currículo oriente como possibilitá-la.

Ainda cabe mencionar o caráter processual da aprendizagem. Ela não acontece fora das interações humanas ou fora do ambiente e também não ocorre de modo fragmentado e espaçado. Pelo contrário, a aprendizagem é processual e contínua, daí a expressão aprendizagem em espiral, que sinaliza para um percurso no qual as experiências vão permitindo voltar às mesmas reflexões, passando por aspectos antes já pensados, mas a cada experiência de modo mais amadurecido e cada vez mais aprofundado.

De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 124), ao abordarem o procedimento de sequências didáticas no ensino de gêneros orais e escritos em língua materna, a expressão aprendizagem em espiral

[...] remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.

Como vimos, no ensino da produção textual, tanto oral quanto escrita, o professor deve seguir um procedimento didático que vai aprofundando a cada sequência de atividades, de modo que as tarefas exigidas aos alunos sejam cada vez mais rigorosas. Em contrapartida, o processo de ensino também precisa se ampliar, trazendo para a discussão novos exemplares de texto, novas práticas de leitura e experiências diferenciadas.

Com as demais disciplinas, tal perspectiva de aprendizagem também se aplica, pois o modo como concebemos a aprendizagem é o mesmo, não mais partindo de uma abordagem ascendente e linear no tratamento didático dos conteúdos, mas a partir de uma abordagem progressiva e contínua, o que demanda planejamento sistemático e constante por parte dos professores.

Na próxima seção, vamos analisar trechos das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, a fim de verificar se apresentam uma concepção de aprendizagem explícita e quais são essas concepções.

3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS CURRICULARES

Num primeiro momento, vale apresentar um recorte da tabela com os resultados da busca das palavras relacionadas à aprendizagem feita nos nove documentos das Propostas Curriculares, para, em seguida, analisarmos alguns trechos das propostas.

A tabela (1), a seguir, mostra a presença de algumas palavras pesquisadas nos documentos, aquelas mais diretamente relacionadas à pesquisa relatada neste artigo.

Tabela (1): As palavras APRENDIZAGEM/APRENDER e MEDIAÇÃO/MEDIAR nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Currículos/ Palavras pesqui- sadas	Língua Portu- guesa	Mate- mática	His- tória	Geo- grafia	Ciências	Arte	Línguas Es- trangeiras	Educação Infantil	EJA
Aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aprender	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mediação/ Mediar	x		x	x				x	x

Como notamos, as palavras procuradas aparecem com bastante frequência nos diversos documentos, o que sinaliza, inicialmente, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e também com o modo como ela ocorre: por meio de interações mediadas por outros sujeitos ou por instrumentos criados pela cultura. No entanto, como veremos na análise de cada uma das propostas, essa preocupação nem sempre aparece explicada e explícita.

a) Língua Portuguesa

Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, há um tópico em que é explicitada a concepção de aprendizagem adotada pelo documento, demarcando claramente que a perspectiva de aprendizagem é sociointeracionista, amparada em Vygotsky e em Bronckart.

Ao longo do texto da proposta, retomando as ideias de Schneuwly e Dolz (2004), as palavras progressão e espiral são recorrentes, o que revela que a concepção de aprendizagem assumida compreende que o sujeito aprendiz constrói conhecimentos de forma integrada, de modo contínuo e progressivo.

Para o desenvolvimento de atividades de linguagem em sala de aula, o documento sugere que sejam planejadas sequências didáticas pelo professor, conforme Schneuwly e Dolz (2004). Essa proposta de trabalho já considera que a aprendizagem se dá progressivamente, uma vez que as atividades devem ser desenvolvidas mantendo uma relação de coerência e continuidade entre elas, por meio de módulos interligados entre si.

Ao trazer orientações para a elaboração de sequências didáticas pelo professor, o documento explicita que os conhecimentos dos aprendizes a respeito dos gêneros escolhidos sejam respeitados, ou seja, assume que os alunos são sujeitos históricos, inseridos nas práticas languageiras do seu tempo, possuindo conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem em diferentes gêneros textuais.

O documento critica a adoção de uma prática de ensino baseada na transmissão de informações e conteúdos, segundo a qual o professor é aquele que tem o domínio de certos saberes a serem repassados aos alunos. Nesse sentido, orienta que as práticas de ensino da língua aconteçam em contextos de interação, diálogo e trocas entre professor e alunos, de modo que os alunos desenvolvam diferentes capacidades de linguagem.

Como encaminhamento de um trabalho com a linguagem em sala de aula, a proposta sugere eixos organizadores do ensino e orienta que se adote um modelo didático que contemple a progressão em espiral, ou seja, uma perspectiva de ensino que considera as aprendizagens já consolidadas pelos alunos e suas potencialidades de aprendizagem em cada ano de escolaridade.

Mantendo uma coerência, o final do documento é dedicado à apresentação de quadros com os eixos organizadores do trabalho e seus desdobramentos ao longo do 1º ao 9º ano. Para cada desdobramento, foram indicados os momentos de *introduzir* e *consolidar*, de modo que os momentos para *retomar*, *trabalhar* e *aprofundar* sejam definidos pela equipe pedagógica de cada escola, em espaços de planejamento coletivo.

b) Matemática

O documento enfatiza que o saber se constrói contextualizado, a partir das vivências que os alunos tiveram, ou seja, os conceitos cotidianos são a base para a aquisição dos conceitos científicos, conforme discutido na seção anterior.

Ao longo do documento, é explicado como o processo de ensino deve se desenvolver e, para isso, é também mencionada a perspectiva em espiral:

*Os blocos⁴ se distribuem em três campos: eixos, objetivos, ideias e conteúdos matemáticos. Acrescentam-se, a esses temas matemáticos, distribuições por ano de escolaridade, indicando, com as letras **I** (introduzir), **T** (trabalhar) e **C** (consolidar), os diferentes momentos em que as ideias matemáticas devem ser trabalhadas.*

Introduzir um tema, trabalhá-lo e consolidá-lo constitui um processo que se faz ao longo de diferentes anos de

⁴ A Proposta de Matemática organiza-se em cinco blocos: Números e Operações, Espaço e Forma, Tratamento da Informação, Grandezas e Medidas e Álgebra.

escolaridade. Algumas ideias são abordadas durante todo o Ensino Fundamental como, por exemplo, a de identificar e construir sequências e sua lei de formação. Entretanto deve ficar claro para o(a) professor(a) que o caráter desse trabalho deve assumir a perspectiva em espiral, ou seja, pretende-se avançar em complexidade cada vez maior, a cada ano, possibilitando que o aluno construa suas compreensões gradativamente (PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 2012, p. 23).

Diferentemente da Proposta de Língua Portuguesa, a Proposta de Matemática sugere apenas três momentos de trabalho: introduzir, trabalhar e consolidar, mas, ainda assim, toma como base uma concepção de aprendizagem progressiva.

c) História

O documento de história preconiza um estudante crítico e contextualizado em seu tempo, portanto, aquele que constrói novas capacidades a partir e em diálogo com seus próprios saberes, como mostra o trecho a seguir:

Nesse sentido, é preciso construir pontes entre aquilo que o indivíduo não conhece – um tempo ou contexto histórico distante, não vivido – e aquilo que é palatável para ele, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual ele se insere e que é pautado por forte presença dos aspectos culturais e materiais do mundo sobre o lugar de vivência (PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 22).

Como já mencionamos neste artigo, há uma relação muito próxima entre a aprendizagem de conceitos cotidianos e conceitos científicos e é a partir daqueles que estes vão sendo construídos, concepção presente no trecho do documento de História anteriormente citado.

Mesmo não mencionando de modo explícito a adoção de uma concepção de aprendizagem em espiral, ou mesmo fundamentada em preceitos vygotskyanos, este componente

curricular sugere que os conteúdos sejam trabalhados numa lógica de continuidade, aprofundamento e sistematização, ao longo dos anos de escolaridade, como pode ser inferido pelo fragmento:

[...] pensar em posturas e ações de educação de longo prazo, que precisam ser iniciadas, do ponto de vista de fundamentos e hábitos, ainda na Educação Infantil e devem ser perseguidas de modo sistemático e permanente ao longo dos Anos Iniciais de escolarização para que, nos Anos Finais de escolarização, sejam consolidadas como habilidades de pensamento e ampliadas em sua complexidade (PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 23).

A proposta defende a escola como um espaço de liberdade e de diálogo, fundamentais para a formação da consciência histórica dos estudantes. Além disso, pontua, com frequência, que os conteúdos não podem ser oferecidos em uma única época do ano, ou em um único momento da escolaridade - compreendendo que determinado tema já foi abordado e, portanto, já “aprendido” pelos estudantes - mas sim de modo sistemático, contínuo e cada vez abordado com maior complexidade, a fim de que a compreensão dos alunos e também suas habilidades críticas sejam desenvolvidas progressivamente. Nesse sentido, também pontua que um currículo organizado desse modo necessita de uma ação escolar planejada, de forma consciente e contextualizada, pelos professores.

Por considerar a aprendizagem processual e complexa, a proposta de História, assim como algumas outras, organiza-se por meio de eixos e apresenta as ações metodológicas de introduzir, aprofundar e consolidar, distribuídas ao longo da Educação Infantil, Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

d) Geografia

O documento de Geografia é um dos que não menciona obras de Vygotsky nas referências e em nenhum momento faz alusões ao conceito de aprendizagem de modo explícito. No entanto, ao orientar atividades com mapas e também com quadros, o documento deixa implícito que a aprendizagem ocorre de maneira contínua e progressiva, como os dois excertos a seguir:

O trabalho com mapas simples, o reconhecimento de referenciais de localização, orientação e distância devem ser aqui introduzidos e aprofundados nos anos seguintes (PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 26).

Essa leitura articulada dos quadros possibilitará um diálogo entre professores dos anos anterior e posterior. Esse entrosamento entre os professores facilitará a abordagem dos conceitos e a possibilidade para que sejam introduzidos, retomados, trabalhados, consolidados e aprofundados ao longo de todo o ensino fundamental (PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 28).

Como notamos, a Proposta Curricular de Geografia preconiza um trabalho docente articulado, em que os planejamentos individuais estejam interligados com o planejamento coletivo, de modo a construir um trabalho de consolidação e aprofundamento dos conteúdos ministrados ao longo da escolaridade. Esse aspecto impõe ainda mais relevância a uma proposta curricular, pois há um fio condutor comum que organiza e orienta as práticas docentes individuais. Nas escolas da rede pública municipal, é muito comum a existência de profissionais contratados temporariamente, sem que tenham passado por um concurso público. Tal situação acaba propiciando certa rotatividade de alguns profissionais nas escolas, que desconhecem a comunidade escolar, o perfil dos alunos e o trabalho realizado em anos e períodos letivos anteriores. Quando a rede de ensino e a escola possuem uma proposta curricular consolidada, amplamente divulgada,

objeto de estudo e de planejamento, o trabalho docente é facilitado e a perspectiva da progressão do ensino e da aprendizagem é minimamente assegurada.

Por último, vale considerar que o documento de Geografia também apresenta, à página 28, um quadro das ações a serem praticadas pelos professores em suas atividades de ensino, quais sejam: introduzir, retomar, trabalhar, consolidar e aprofundar, revelando, mais uma vez, uma preocupação com uma abordagem progressiva da aprendizagem.

e) Ciências

Logo na primeira seção da Proposta Curricular de Ciências, intitulada *Como esta proposta vem sendo construída?*, os autores apresentam um quadro no qual mencionam e explicam o que denominam de operações, ou seja, os momentos de trabalho com os desdobramentos dos temas da referida disciplina. Tais operações são: introduzir, trabalhar, consolidar, retomar e ampliar. Cada uma dessas operações é devidamente explicada e comentada, além de, à frente de cada uma delas, virem as seguintes informações: Introduzir: ideias e conceitos; Trabalhar: construir conceitos; Consolidar: consolidar conceitos fixando-os; Retomar: rever, reorganizar estratégias para construção e fixação de conceitos e processos científicos; Ampliar: acrescentar, ampliar processos e conceitos científicos.

Logo após a apresentação do referido quadro, é ponderado que não se trata de repetição de conteúdos, mas de um tratamento cíclico e de aprofundamento destes. Além de tais explicações, também são fornecidos exemplos, para melhor compreensão dos professores e de todos os envolvidos no processo de ensino nas escolas públicas municipais. Salientamos a importância deste quadro, sobretudo com explicações detalhadas e com exemplos práticos da disciplina de Ciências, pois a tradição de um ensino conteudista, cumulativo e linear ainda é muito presente em manuais didáticos e em propostas

de ensino diversas. Assim como defendemos a superação dessa perspectiva de ensino, defendemos que haja formação dos docentes para atuarem a partir de novas metodologias, que respeitem o nível de aprendizagem dos alunos e permitam o alcance de novas aprendizagens. Acreditamos que o fato de existirem propostas curriculares que primam por tais perspectivas seja um ganho muito positivo nesse sentido.

f) Arte

O documento de Arte organiza-se por meio de quatro áreas artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, por meio das quais são sugeridas atividades de trabalho na escola. Não há, no texto da proposta, orientações referentes aos momentos que constituem um contínuo de aprendizagens, como vários outros, que apontam para introduzir, trabalhar, consolidar, entre outros, talvez pela própria especificidade da disciplina no interior das escolas. Por outro lado, o documento afirma que, no processo de avaliação, os alunos também devem participar e que o percurso escolar de cada um deles deve ser observado. Ao apresentar orientações para avaliar na disciplina de Arte, a proposta defende uma concepção de avaliação progressiva e formativa, o que implica, com isso, que a aprendizagem também tem o mesmo caráter, embora a temática da aprendizagem não seja diretamente tratada, a não ser num determinado momento que encontramos: “As expectativas de aprendizagem vão se ampliando ao mesmo tempo em que os temas/assuntos vão alcançando níveis de complexidade maiores e mais profundos” (PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE, 2012, p. 11), trecho que sinaliza para uma abordagem em espiral.

g) Línguas Estrangeiras

Em mensagem trazida aos educadores no início do documento de Línguas Estrangeiras, afirma-se que a língua estrangeira seja inserida na vida dos alunos por meio de um

processo gradual, revelando, com isso, que a aprendizagem é conquistada contínua e progressivamente. Não há, no entanto, nenhuma menção à concepção de aprendizagem assumida pela proposta curricular em questão.

A Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras dialoga bastante com a Proposta de Língua Portuguesa, uma vez que orienta um trabalho a partir de uma concepção de língua dinâmica e situada socialmente, a partir da variedade textual existente. O aluno é considerado um sujeito produtor de cultura e inserido em relações sociais que serão fundamentais para seu desenvolvimento.

h) Educação Infantil

O documento de Educação Infantil afirma que as aprendizagens vão ocorrer ao longo da vida, por meio das experiências humanas, ou seja, aprendemos sempre, a partir de novas experiências e novas relações. A proposta compactua com as concepções vygotskianas de aprendizagem e de desenvolvimento, como no excerto a seguir:

A construção do conhecimento se dá através da interação dos sujeitos socialmente inseridos num meio historicamente construído. Assim, os fatores sociais e culturais são vistos como muito relevantes no processo educativo, pois a criança é considerada um ser histórico, social, geográfico e político, pertencente a um dado contexto que lhe permite formular, questionar, construir e reconstruir a realidade que o cerca. São sujeitos interativos, cidadãos do hoje e não do amanhã, que estão em constante desenvolvimento, participes da cultura, produzindo e sendo produzidos por ela (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 24).

A citação anterior, assim como outros trechos presentes no documento, esclarece que a construção de conhecimentos ocorre por meio de intervenções e interações entre sujeitos e dos sujeitos com os objetos do mundo social. Nesse sentido,

os professores têm muito a contribuir, pois exercem um papel de mediadores, que vão promover momentos de troca, de interação e de contato reflexivo entre seus alunos e entre eles e os objetos construídos pela cultura, que serão tomados como objetos de aprendizagem pelos estudantes.

i) Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos está bastante voltada para o perfil dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, ou seja, apresenta reflexões para que os professores que nela atuam possam estar sensíveis às características específicas desses alunos, para, a partir de então, elaborar as atividades e propostas metodológicas. Nessa direção, o texto aborda a temática do tempo e do espaço escolar, percebidos de modo diferenciado por adultos que muitas vezes já passaram por outras experiências escolares e em muitos casos já estão inseridos no mercado de trabalho.

Para que haja um trabalho que contemple as especificidades desses alunos, o documento orienta um cuidado com as relações de poder construídas nos espaços escolares, de modo a respeitar as aprendizagens já consolidadas e evitar, assim, a evasão escolar, como revela o fragmento a seguir:

Quando o professor percebe os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem, respeitando seus saberes, as relações de poder se modificam, tornando-se horizontalizadas. Professores e alunos criam um sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar e reestruturam o tempo educacional. Essa dinâmica tende a evitar ou, pelo menos, minimizar um dos maiores problemas enfrentados pela EJA na atualidade, a evasão (PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2012, p. 19).

Tratar das aprendizagens de alunos pertencentes à EJA impõe-nos uma reflexão diferenciada daquela realizada em contextos escolares regulares, pois esses alunos possuem experiências muito heterogêneas entre si e elas precisam ser consideradas no processo de ensino, para que haja trocas significativas, respeitadas e promotoras de outras aprendizagens. Embora o documento da EJA não mencione claramente uma concepção de aprendizagem, ele salienta a diversidade presente no interior das salas de aula de tal modalidade e encaminha um trabalho de reorganização constante do espaço, orientado pela interdisciplinaridade e pela ação direta de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ao finalizarmos a análise, podemos considerar que a nomenclatura utilizada pelas propostas curriculares que orientam um trabalho progressivo e contínuo com os conteúdos não é coincidente, ou seja, os termos ora são *introduzir, trabalhar, consolidar, retomar e ampliar*, ora são *introduzir, retomar, trabalhar, aprofundar e consolidar*. No entanto, embora cada uma dessas operações pressuponha um tipo de trabalho diferente por parte do professor, e também dos alunos, é importante destacar que a concepção de que a aprendizagem ocorre de modo contínuo e progressivo está presente na maioria dos documentos.

Embora seja bastante semelhante, a diferença na ordem dos termos mencionados acaba sinalizando para um modo de trabalho diferenciado, pois se na disciplina de Língua Portuguesa a consolidação de uma aprendizagem é indicada como a última etapa do processo de ensino, na de Ciências, a consolidação é a terceira etapa, havendo ainda as de retomada e ampliação. Por outro lado, no caso da disciplina de Matemática, por exemplo, as etapas se resumem a três: introduzir, trabalhar e consolidar, deixando o professor mais livre para fazer suas escolhas metodológicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a investigação das concepções de aprendizagem nas nove propostas curriculares, podemos afirmar que, embora algumas delas não mencionem claramente a concepção adotada e nem apresentem sugestões de progressão no tratamento dos conteúdos, todas elas parecem assumir uma concepção vygotskyana de aprendizagem, ao sinalizarem práticas de avaliação formativas e interventivas, ao proporem atividades que promovam a interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, ao sugerirem o respeito e a adequação do ensino aos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, entre outros encaminhamentos aos professores.

Das nove Propostas Curriculares analisadas, somente três delas - Língua Portuguesa, Língua Estrangeiras e Educação Infantil - mencionam textos de Vygotsky nas referências finais e chegam a mencionar o autor e seus conceitos ao longo do texto. Outras, embora considerem a aprendizagem como um processo contínuo e progressivo, ou seja, adotam implicitamente uma concepção de aprendizagem vygotskyana, não mencionam o autor de modo explícito, nem ao longo do currículo nem nas referências.

Ressaltamos a importância de um conjunto de propostas curriculares elaboradas por uma única rede de ensino, a qual terá alunos que transitarão entre uma escola e outra e professores que atuam em mais de uma escola, ter muitas semelhanças quanto à concepção de aprendizagem adotada. O reconhecimento de que a aprendizagem se dá por meio de interações sociais e é um processo contínuo impõe à escola e aos professores um modo de trabalho em que os alunos sejam sujeitos participativos e atuantes em seu próprio processo de aprendizagem.

Uma vez adotada essa concepção, é importante mencionar que o trabalho do professor precisa ser pautado no planejamento e na avaliação constantes, para que o processo de ensino respeite essa progressão curricular e também esteja voltado para as reais necessidades de aprendizagem e até mesmo visando sanar aquelas dificuldades possivelmente apresentadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L. e FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotsky** - mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. (Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada). Campinas: Mercado de letras, 2012.

MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. **Cadernos para o professor**. Juiz de Fora, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, n. 10, v. 1, p. 13-20, jan-jun. 2000.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2007. p. 17-46.

RIBEIRO, E. C. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta**

Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Língua Portuguesa. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Matemática. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: História. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Geografia. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Ciências. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Arte. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Línguas Estrangeiras. Juiz de Fora, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** Educação Infantil. Juiz de Fora, 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** Educação de Jovens e Adultos. Juiz de Fora, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

