

**Governo de Estado do Acre**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

**Série Cadernos de Orientação Curricular**

**Orientações Curriculares**  
**para o Ensino Médio**

**CADERNO 1 - Sociologia**



**Rio Branco - Acre**  
**2010**

# Sumário

## **Apresentação**

## **Introdução**

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

## **Referências Curriculares**

Breves considerações sobre o ensino de Sociologia

Contribuições à formação dos alunos

Sociologia e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

## **Sugestões de materiais de apoio**

## **Bibliografia**

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

**Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança**

# Apresentação

## Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série **Cadernos de Orientação Curricular**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do Ensino Médio de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação **Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem**, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste **Caderno**.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste **Caderno** pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores do Ensino Médio de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da Série **Cadernos de Orientação Curricular**

## Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

### O papel da escola hoje<sup>1</sup>

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e lingüista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, **a-**, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto<sup>2</sup>, **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo participio de **alere** (alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000)<sup>3</sup>.*

<sup>1</sup> Material produzido pela equipe do Instituto Abaporu de Educação e Cultura e publicado parcialmente nos Cadernos 1 e 2.

<sup>2</sup> Tal como informam as professoras Maria Emília Barcellos da Silva e Maria Carlota Rosa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que pesquisaram a fundo a etimologia da palavra.

<sup>3</sup> RANGEL, Egon de Oliveira. **Para não Esquecer**: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do *Guia?* - Livro didático e sala de aula: cômodos de usar. Brasília: MEC/SEF, 2000. (36) f. BBE.

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser **alimentar as crianças (e jovens)** que foram **adotadas** pela escola -, o autor acrescenta:

*Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.*

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.*

*(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.*

*O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características*

*sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.*

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.*

*O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.*

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria ‘experiente’ para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

## **Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos**

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente ‘quem é’ esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.



Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

## Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos<sup>4</sup>

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos<sup>5</sup>?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.

4

A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (MEC, 1997), *Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires* (2004), *Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas* (2007) e *Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial* (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

5

A formulação destes propósitos teve como referência o documento *Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires* (2004).

- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.

- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como ‘a’ razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para ‘irem bem’ nas provas externas.

## Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos<sup>6</sup>, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve<sup>7</sup>, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o zoom' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

---

<sup>6</sup> Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

<sup>7</sup> In *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

## Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

### Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos **Cadernos de Orientação Curricular** apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

### Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada<sup>8</sup> com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

<sup>8</sup>

Caracterização elaborada por Rosaura Soligo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne **fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos** - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apoie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne **conceitos e princípios**. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo<sup>9</sup> implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

**Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias** configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne **valores, atitudes e normas**. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio

<sup>9</sup> Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

### **As atividades de ensino e aprendizagem**

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

### **As atividades de avaliação**

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de



múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

**Observação sistemática** - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

**Análise das produções** - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

**Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação:** verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste **Caderno**, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

## Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejamos por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de **identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento**, para conseqüentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/conteúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;
- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência **única** para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

## **Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo**

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

## O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

# Referências Curriculares

## Breves considerações sobre o ensino de Sociologia

A disciplina de Sociologia, como sabemos, tornou-se obrigatória no Ensino Médio em todo território nacional em junho de 2008, com a aprovação pelo Congresso Nacional da lei que altera o artigo 36 da LDB 9394/96, que coloca em igual condição também o ensino de Filosofia. Essa medida representa a consolidação de uma etapa importante para a Sociologia - a conquista de sua re-inclusão enquanto disciplina do Ensino Médio, após um longo processo de luta que se fez presente na história da educação brasileira nos últimos anos.

A partir desse novo contexto, uma questão de grande relevância - quando se pensa na construção de uma referência em relação ao “o quê” e “como” ensinar Sociologia em sala de aula - diz respeito, inevitavelmente, a concebê-la como disciplina escolar que possui um estatuto e método próprio. E, sob esse mesmo sentido, torna-se fundamental buscar um entendimento sobre qual é sua função social.

*A Sociologia surgiu no contexto das revoluções burguesas, consolidadas ao longo do século XIX e que configuraram a sociedade contemporânea capitalista. As relações de classe – entre a burguesia e os trabalhadores – regidas por um aparato jurídico, administrativo e político, moldaram a dinâmica de funcionamento do Estado moderno: grandes corporações apareceram, a noção de tempo foi alterada em função da necessidade de se otimizar a produção; a organização do trabalho passou a ser regulamentada, cada vez mais, por uma poderosa burocracia de Estado; a revolução industrial foi impulsionada por inovações técnicas, aceleradas no início do século XX devido aos avanços da ciência. (MARTINS, 1997, p.66).*

Diversos pensadores sociais como Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), Herbert Spencer (1820-1903), Saint-Simon (1776-1825), Augusto Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1829-1903), Max Weber (1864-1920), dedicaram sistemáticas pesquisas e reflexões para entender a origem, a natureza e as divisões de poder do Estado Moderno e as mais distintas formas de organização social produzidas ao longo da história da humanidade. Teorias liberais, ao lado do materialismo histórico, servem de referência para compreender a ascensão da burguesia, a luta de classes, as transformações sociais e a dinâmica de funcionamento dos complexos sistemas sociais no mundo contemporâneo.

Baseada em processo histórico e social mais recente é que a ciência sociológica se instituiu como área do conhecimento e como disciplina com estatuto próprio, tendo produzido uma grande diversidade de teorias sobre uma quantidade cada vez maior de áreas sociais - conhecimentos que buscam a compreensão das relações sociais na sociedade capitalista. O ensino de Sociologia no Brasil teve na sua origem uma forte influência do positivismo e foi por meio da reforma proposta por Benjamin Constant que a disciplina, pela primeira vez, foi apresentada como integrante do currículo do primeiro e segundo graus. A partir de 1925, a disciplina passou a integrar o currículo do curso de 2º grau do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Fernando Azevedo; gradativamente passou a ser contemplada nas reformas de ensino, por exemplo, na reforma Rocha Vaz (1928) e na reforma Francisco Campos (1931). A reforma de Gustavo Capanema (1942) restringiu sua obrigatoriedade apenas para as escolas normais e, com o Golpe Militar de 1964, a Sociologia foi retirada do currículo. Em 1982, com a promulgação da Lei nº 7044 e da Resolução SE/236.83, sua inserção na grade curricular do então 2º grau passou a ser recomendada como disciplina optativa (MARTINS, 1997, p.68-69).

## Contribuições à formação dos alunos

Hoje a Sociologia não só figura como disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio, ao lado das demais áreas do conhecimento humano, como também, a partir de uma perspectiva epistemológica crítica, adquire importância essencial para a formação de “sujeitos da práxis”: professores e alunos.

Nesse sentido, segundo Freire (2007, p. 96) há uma necessidade no Brasil de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. A Sociologia trabalha com conteúdos necessários à reflexão crítica sobre a sociedade capitalista em que estão inseridos professores e alunos e, através dos quais, eles poderão desvelar suas realidades e ver o Mundo da Cultura, criado e re-criado, diferenciando-o do Mundo da Natureza, reconhecendo sua condição de sujeitos do Mundo. Para compreender a complexidade do mundo em que vivem, é preciso que os alunos tenham acesso a esses conteúdos - não apenas as teorias e conceitos que são objeto de estudo da área, mas também os procedimentos que permitem uma análise de natureza sociológica. Afinal, eles estão imediatamente inseridos nas questões sociológicas, em seu mundo real. A Sociologia está ligada diretamente à construção de suas vidas, mesmo que esse real esteja velado no cotidiano (HELLER, 1985, p. 17).

*É nesta Escola, vista com os olhos da cultura, local de experiência, que deve agir, pedagogicamente, o Professor de Sociologia. O problema é demonstrar “o como”. Inicialmente, devemos procurar a origem da ciência que dá origem e suporte epistemológico à disciplina, no Ensino Médio, e recolocá-la no rumo inicial: compreender e propor estratégias para os problemas da sociedade em questão – a capitalista. (FREIRE, 2007, p. 110)*

Pensar na disciplina de Sociologia no Ensino Médio requer um pensar sociológico e pedagógico que lhe dê sustentação. Nesse sentido, entendemos a Sociologia como uma ciência para a práxis. E, por extensão, tanto o Professor de Sociologia quanto o aluno são “sujeitos da práxis”, pertencem ao mesmo processo, e devem, ambos, buscar a reflexão sobre sua prática para transformar sua realidade. A partir desse pressuposto, podemos definir os conteúdos da disciplina como instrumentos a favor da reflexão desses sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, a favor do processo de produção de um conhecimento sobre o que vivem concretamente.

Para tanto, cabe o professor de Sociologia criar, em sua prática pedagógica, núcleos de estudo e reflexão coletiva que possibilite a produção desse conhecimento, a análise e a problematização de questões sociais - incluídas as educacionais. Se alunos e professores confrontarem os conhecimentos sobre a sociedade e realizarem juntos a reflexão sobre a realidade, poderão compreender melhor os processos sociais e se colocar criticamente frente aos mesmos. Em Sociologia, o “conteúdo” central é a sociedade em que alunos e professores constroem suas relações, conscientes ou não.

Desse modo, optou-se pelo seguinte encadeamento de temas:

1º Ano

1. Sociologia: objeto e aspectos históricos;
2. Mundo do trabalho e sociedade burguesa;
3. Cultura;
4. Ideologia e Alienação;

## 2º Ano

5. Globalização;
6. Origens do Estado Moderno e configuração dos atuais sistemas representativos;
7. Autoritarismo, totalitarismos, sociedade civil e sociedade política;
8. O Estado e as instituições sociais;

## 3º Ano

9. Movimentos sociais;
10. Movimento sindical;
11. Movimento estudantil;
12. Desigualdade social, fome, violência e meio ambiente;
13. Juventude e sexualidade.

Os conteúdos indicados nos quadros referenciais não necessariamente serão todos trabalhados. Cabe ao professor a seleção de conteúdos que melhor se adequem à sua realidade e às suas condições objetivas. Os livros, filmes e textos podem ser substituídos por outros de escolha do professor, disponíveis em cada local.

## **Sociologia e as outras áreas curriculares**

O ensino de Sociologia, tendo em conta a natureza dessa área de conhecimento, tem uma proximidade mais imediata com História, Geografia e Filosofia. Não somente porque dialoga mais diretamente com estas áreas, mas porque trata de problemas também abordados por elas sob outra perspectiva, tais como: diversidade cultural, preconceitos, desigualdades sociais, meio ambiente, ideologia, poder, política, entre outros. A partir do reconhecimento de que a linguagem sociológica bem como seu método de investigação são próprios, estabelecer relações entre essas áreas pode enriquecer mutuamente o trabalho, a partir de olhares diversos sobre questões comuns.

Sendo o enfoque da Sociologia o que vivem concretamente os indivíduos, a contribuição da área na problematização dos aspectos da realidade abordados nas demais áreas curriculares é desejável no sentido de desenvolver uma atitude reflexiva, enquanto “sujeitos da práxis”. Projetos e atividades interdisciplinares desenvolvidos ao longo do Ensino Médio, não apenas com as áreas mais afins, podem enriquecer o tratamento tanto as questões próprias da área quanto àquelas discutidas sob a ótica das demais disciplinas.

## Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

### Até o final do 1º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar a função do pensamento da Sociologia e seu objeto de estudo.
- Conhecer, compreender e problematizar as principais correntes sociológicas.
- Conhecer, compreender e problematizar o papel das classes sociais no acúmulo de capital da sociedade burguesa.
- Conhecer, compreender e problematizar o sentido de cultura clássica, cultura popular e folclore.
- Conhecer, compreender e problematizar o que significa indústria cultural e como esta se liga ao conceito de cultura de massas.
- Conhecer, compreender e problematizar a noção de ideologia para a Sociologia e o conceito de alienação.

### Até o final do 2º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar o que o fenômeno da globalização representa para o acúmulo de capital na sociedade contemporânea.
- Conhecer, compreender e problematizar a formação do Estado Moderno e o conceito de Poder para a política.
- Conhecer, compreender e problematizar as relações entre poder e representação, modelos de democracia, partidos políticos e o voto.
- Conhecer, compreender e problematizar o autoritarismo e o totalitarismo como fenômenos sociopolíticos.
- Conhecer, compreender e problematizar os conceitos de Sociedade Política e Sociedade Civil.
- Conhecer, compreender e problematizar o conceito de Estado e de instituições sociais (escola, religião, família).

### Até o final do 3º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar o surgimento e a necessidade de movimentos sociais no Brasil.
- Conhecer, compreender e problematizar a origem e importância dos movimentos sindicais.
- Conhecer, compreender e problematizar os movimentos de gênero.
- Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos agrários no país e o problema da reforma agrária.



- Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos estudantis e sua importância na história de nosso país.
- Conhecer, compreender e problematizar o surgimento das organizações não-governamentais.
- Conhecer, compreender e problematizar a questão da desigualdade social dentro da sociedade de classes.
- Conhecer, compreender e problematizar a questão do meio ambiente e sustentabilidade.
- Conhecer, compreender e problematizar questões sociais relativas à sexualidade: DSTs, prostituição, gravidez precoce e aborto.

## Referências Curriculares para o 1º ano

| Objetivos<br>[Capacidades]   | Conteúdos de diferentes tipos<br>[O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]  | Propostas de atividade<br>[Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]   | Formas de avaliação<br>[Situações mais adequadas para avaliar]  |
|--|--|--|---|
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a função do pensamento da Sociologia e seu objeto de estudo.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento da Sociologia como ciência que estuda a vida do homem em sociedade e suas relações.</li> <li>◦ Identificação de aspectos da Sociologia que estão presentes no cotidiano.</li> <li>◦ Estabelecimento de relação entre o estudo da Sociologia e a compreensão da vida em sociedade, a partir da análise do cotidiano.</li> <li>◦ Noções sobre o pensamento sociológico crítico.</li> <li>◦ Estabelecimento de relação entre conhecimento teórico e as práticas sociais de referência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Pesquisa em fontes diversas, e posterior debate coletivo, sobre assuntos relacionados à realidade social, política, econômica e cultural.</li> <li>◦ Elaboração uma lista de itens que os alunos julgam que a Sociologia trataria, esboçando a possível relação entre os estudos dessa ciência humana com a nossa vida cotidiana.</li> <li>◦ Elaboração de um catálogo de recortes de jornal com notícias de cunho possivelmente sociológico, na opinião dos alunos.</li> <li>◦ Discussão coletiva, mediada pelo professor, sobre o que constitui o objeto de estudo da Sociologia, utilizando como exemplos os a lista de itens e o catálogo de recortes, problematizando um a um.</li> <li>◦ Leitura e análise de textos sobre a função do pensamento sociológico e seu objeto de estudo.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar as principais correntes sociológicas.</b></p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das principais correntes sociológicas e noções sobre as características que as definem e diferenciam.</li> <li>◦ Introdução ao pensamento de Émile Durkheim.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Atividades de leitura e análise de alguns textos introdutórios de Durkheim, Weber e Marx.</li> </ul>   | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação</li> </ul> </li> </ul>  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Introdução ao pensamento de Max Weber.</li> <li>◦ Introdução ao pensamento de Karl Marx.</li> <li>◦ Síntese das principais teorias sociológicas e as práticas sociais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Trabalho em grupo: cada grupo de alunos pesquisará sobre um dos autores acima (biografia, contexto histórico e social, pensamento, obras etc.) e fará um seminário expositivo para os demais.</li> <li>◦ Atividade de discussão sobre as apresentações, permitindo aos alunos comparar semelhanças e diferenças entre os autores estudados.</li> <li>◦ Relatório individual sobre as diferentes posições das teorias da Sociologia.</li> </ul>  | <p>dos conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>  |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o papel das classes sociais no acúmulo de capital da sociedade burguesa.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento do liberalismo.</li> <li>◦ Identificação da relação entre os conceitos de classes sociais e desigualdade.</li> <li>◦ Compreensão do conceito de direito à propriedade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Leitura e análise de <i>'A Ideologia Alemã'</i>, de Karl Marx.</li> <li>◦ Situações que permitam a comparação entre o sistema de castas (discriminação social) e as classes sociais desfavorecidas.</li> <li>◦ Debates sobre o tema da discriminação racial e social no Brasil atual, utilizando casos reais, obtidos através de notícias, depoimentos etc.</li> <li>◦ Discussão sobre distribuição de renda e o direito à propriedade.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o sentido de cultura clássica, cultura popular e folclore.</b></p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conceito de cultura.</li> <li>◦ Identificação das diferenças entre cultura clássica e cultura popular.</li> <li>◦ Compreensão sobre o sentido do conceito de folclore.</li> <li>◦ Estabelecimento de relações entre folclore e identidade cultural.</li> <li>◦ Reconhecimento das diferentes manifestações culturais como</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Situações de levantamento de tradições locais ou específicas dos grupos sociais e familiares dos alunos, com posterior pesquisa sobre a origem dos costumes de sua região.</li> <li>◦ Trabalho em grupo: os alunos deverão</li> </ul>  | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora</li> </ul> </li> </ul>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>expressão de etnias, nacionalidades e diferentes povos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação do processo de construção da identidade social.</li> </ul>  | <p>representar, de variadas formas, lendas, costumes, tradições ou similares, relativos à localidade ou região.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situações de explicação e comentários coletivos sobre a atividade de representação, discutindo origens e significados.</li> </ul>  | <p>baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>  |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o que significa indústria cultural e como esta se liga ao conceito de cultura de massas.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos sobre a indústria cultural, a partir das propostas da Escola de Frankfurt.</li> <li>Conceito de cultura de massas e suas implicações.</li> <li>Compreensão sobre o desenvolvimento da indústria do cinema e suas características.</li> <li>Reconhecimento do fenômeno da Indústria Cultural em suas relações no contexto econômico, político e cultural da sociedade contemporânea.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>Atividade de levantamento, com os alunos, sobre que tipo de programação o canal de TV mais assistido por eles oferece e se este possui algum direcionamento específico.</li> <li>Situações de discussão sobre o tipo de ideologia e influência desenvolvido pelo cinema, sobretudo norte-americano, nos povos dos países menos desenvolvidos.</li> <li>Debate sobre a importância da Festa do Oscar enquanto mantenedora da suposta hegemonia do cinema norte-americano.</li> <li>Exibição de um filme nacional ou asiático ou africano ou europeu e comparar a estética apresentada com a de um filme notadamente norte-americano, destacando as formas diferenciadas de produção segundo os objetivos a serem atingidos por cada um.</li> <li>Leitura, resenha e debate do livro <i>'Indústria Cultural e Sociedade'</i>, de Adorno.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a noção de ideologia para a Sociologia e o conceito de alienação.</b></p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão do conceito sociológico de ideologia.</li> <li>Reflexão sobre o papel da alienação.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> </ul>   | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas:</li> </ul>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das relações entre ideologia e alienação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividade de discussão de trechos do filme <i>'Laranja Mecânica'</i> (EUA, 1971), direção de Stanley Kubrick, ou <i>'1984'</i> (Reino Unido, 1984), direção de Michael Radford, com ênfase nos conceitos discutidos em aula.</li> <li>◦ Debate sobre a questão da culpa alemã a respeito dos horrores do holocausto, a partir das seguintes questões: "Quem sabia? Quem não sabia? Quem deveria saber?"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
|--|---|---|---|

## Referências Curriculares para o 2º ano

| Objetivos<br>[Capacidades]  | Conteúdos de diferentes tipos<br>[O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]   | Propostas de atividade<br>[Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]   | Formas de avaliação<br>[Situações mais adequadas para avaliar]  |
|---|---|--|---|
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o que o fenômeno da globalização representa para o acúmulo de capital na sociedade contemporânea.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão do conceito de neoliberalismo e suas implicações.</li> <li>◦ Reconhecimento da globalização como expansão da exploração do capital.</li> <li>◦ Conceitos de concentração de renda, distribuição de renda e capitalismo financeiro.</li> <li>◦ Identificação da reestruturação produtiva e da economia solidária como antítese ao processo de acumulação capitalista.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Trabalho em grupo, a partir da divisão dos alunos, para pesquisa dos seguintes temas: “A crise de 1929 e suas implicações na economia brasileira” e “A crise imobiliária americana de 2008 e suas repercussões na economia brasileira”.</li> <li>◦ Atividade de desenho de uma “pirâmide social”, enfatizando o problema da falta de distribuição da renda no Brasil.</li> <li>◦ Situações em que os alunos possam apontar soluções e sugestões para uma melhor distribuição da renda e da riqueza.</li> <li>◦ Elaboração de um quadro explicativo com as diferenças fundamentais entre o capitalismo produtivo e o capitalismo baseado na especulação do mercado financeiro.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a formação do Estado Moderno e o conceito de Poder para a política.</b></p>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão da formação do Estado Moderno e as contradições do sistema social capitalista.</li> <li>◦ Identificação do conceito de poder nas filosofias políticas da modernidade (Maquiavel, Hobbes, Montesquieu).</li> <li>◦ Reconhecimento das diferentes formas de poder, com ênfase no poder ideológico-político e no poder econômico.</li> <li>◦ Distinção entre autoridade de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Leitura e análise de excertos de Maquiavel, Hobbes, Montesquieu que trabalhem a questão do poder político.</li> <li>◦ Produção escrita sobre despotismo e tirania.</li> <li>◦ Atividade de levantamento de hipóteses sobre como imaginam que era o Brasil nos tempos da ditadura militar, com</li> </ul>   | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido.</li> </ul> </li> </ul>   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | autoritarismo.   | <p>posterior produção de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividade de seleção de uma figura famosa do cenário nacional e descrição de sua personalidade e influência, do ponto de vista social, político, ideológico e econômico.</li> <li>◦ Atividade de discussão sobre os filmes: <i>'Memórias do cárcere'</i>, <i>'Olga'</i> e <i>'Pra frente Brasil'</i>.</li> </ul>  | <p>Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>   |
| <b>Conhecer, compreender e problematizar as relações entre poder e representação, modelos de democracia, partidos políticos e o voto.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimentos sobre os modelos de democracia.</li> <li>◦ Compreensão sobre o surgimento dos partidos políticos na história e a importância da representação em política.</li> <li>◦ Identificação do conceito de sufrágio e como se deu o processo de democratização do Brasil.</li> <li>◦ Valorização da participação no processo democrático.</li> <li>◦ Entendimento das relações de poder paternalistas e clientelistas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Pesquisa, em fontes diversas, sobre os partidos políticos existentes antes, durante e depois da ditadura militar, buscando compreender o porquê das diferenças.</li> <li>◦ Situações de discussão sobre a questão da fidelidade partidária, comparando um político a um trabalhador comum e apresentando argumentos, a partir das seguintes questões: "Ele pode mudar de partido como quem simplesmente muda de emprego?"</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <b>Conhecer, compreender e problematizar o autoritarismo e o totalitarismo como fenômenos sociopolíticos.</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão dos conceitos de autoritarismo e totalitarismo e como se inter-relacionam.</li> <li>◦ Identificação dos diferentes tipos de totalitarismo (Stalinismo, Nazismo, Fascismo), situando-os historicamente.</li> <li>◦ Conhecimento sobre regimes totalitários na Europa, Ásia, África e América Latina.</li> <li>◦ Reconhecimento das características da propaganda nos regimes totalitários.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Situação de debate sobre o fenômeno do totalitarismo a partir do documentário <i>'Arquitetura da Destruição'</i> (Suíça, 1992), direção de Peter Cohen.</li> <li>◦ Atividade de discussão do filme <i>'O Triunfo da Vontade'</i>, de Leni Riefenstahl.</li> <li>◦ Situações que permitam comparar os diferentes regimes totalitários,</li> </ul>   | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> </ul>  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | <p>identificando uma característica comum à todos eles: o uso da violência como estratégia para imposição da vontade e restrição dos direitos civis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Leitura e análise do livro ‘Revolução dos Bichos’ (alternativamente, pode-se também assistir ao filme).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>   |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar os conceitos de Sociedade Política e Sociedade Civil.</b></p>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimentos sobre as teorias de contrato social e sobre o papel do indivíduo em sociedade.</li> <li>◦ Identificação do processo de formação da sociedade política.</li> <li>◦ Estabelecimento de relações entre os conceitos de Sociedade Política e Sociedade Civil e o voto e a participação representativa.</li> <li>◦ Valorização e reconhecimento da importância da organização da sociedade civil.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles.</li> <li>◦ Atividade de pesquisa em fontes diversas, em grupo, sobre o surgimento da sociedade civil na modernidade.</li> <li>◦ Leitura e análise de textos do ‘<i>Caderno do Cárcere</i>’, de Gramsci.</li> <li>◦ Elaboração de um esboço de regimento interno para um Grêmio Estudantil, a partir da discussão da importância de instâncias como essa.</li> <li>◦ Elaboração de um esboço de regimento interno para um sindicato representativo de uma categoria de trabalhadores, a partir, por exemplo, de entrevista com pessoas envolvidas com o tema.</li> <li>◦ Elaboração de um esboço de regimento interno de um partido político, com suas diretrizes e eixos norteadores.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o conceito de Estado e de instituições sociais (escola, religião, família).</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimentos sobre as principais instituições sociais e o Estado.</li> <li>◦ Noção de escola, igreja (religião) e família como instituições sociais.</li> <li>◦ Compreensão sobre o que são valores sociais.</li> <li>◦ Distinção entre esfera pública e esfera privada.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula e respectivas discussões.</li> <li>◦ Situações de trabalho com as diferentes estruturas familiares do século XXI (famílias com dois pais, famílias com duas mães, famílias de pais ou mães solteiras, estruturas familiares sem pai ou mãe definidos etc.), através, por exemplo, de depoimentos, fotos, textos, filmes etc.</li> <li>◦ Elaboração de uma lista com espaços tidos como “públicos” e espaços que se consideram “privados” ou particulares,</li> </ul>   | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação</li> </ul> </li> </ul>   |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>com hipóteses sobre quais são as diferenças.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>◦ Situações que permitam comparar uma família do século 19 com uma família do século 21, identificando quais as diferenças mais marcantes (pode-se utilizar como ponto de partida um texto, foto, trecho de obra literária etc.).</li><li>◦ Roda de conversa com relatos dos alunos (ou outras pessoas) sobre a organização familiar de suas próprias famílias.</li></ul> | <p>pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li></ul> |
|--|--|---|---|

## Referências Curriculares para o 3º ano

| Objetivos<br>[Capacidades]  | Conteúdos de diferentes tipos<br>[O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]  | Propostas de atividade<br>[Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]   | Formas de avaliação<br>[Situações mais adequadas para avaliar]  |
|---|--|--|---|
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o surgimento e a necessidade de movimentos sociais no Brasil.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conceito de movimento social.</li> <li>◦ Reconhecimento e reflexão sobre a noção de “princípio norteador” de um movimento social.</li> <li>◦ Identificação da existência de movimentos de ação revolucionária e movimentos conservadores e suas diferenças.</li> <li>◦ Conhecimentos sobre movimentos sociais específicos: movimentos pela terra e dos sem-teto.</li> <li>◦ Posicionamento crítico sobre a questão da reforma agrária.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Elaboração de uma lista com os principais movimentos sociais conhecidos pelos alunos e classificá-los em conservadores ou revolucionários</li> <li>◦ Exibição e análise de cenas do filme ‘<i>O Que é Isso Companheiro?</i>’ (Brasil, 1997, direção de Bruno Barreto).</li> <li>◦ Situações de leitura e análise crítica de textos (ou outras fontes de informação) sobre movimentos sociais e a forma como são retratados, por exemplo, na mídia.</li> <li>◦ Pesquisa em fontes diversas sobre reforma agrária.</li> <li>◦ Debate sobre o direito à terra.</li> <li>◦ Simular uma ocupação de terras ou um protesto ecológico e destacar os pontos positivos e negativos dessas atitudes.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a origem e importância dos movimentos sindicais.</b></p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento do lugar histórico do surgimento dos movimentos sindicais no mundo e no Brasil.</li> <li>◦ Conceito de socialismo e movimentos sindicais.</li> <li>◦ Conhecimentos sobre os movimentos sindicais na atualidade: características, reivindicações etc.</li> <li>◦ Conhecimentos sobre movimentos sindicais específicos: movimento operário.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Pesquisa em fontes diversas sobre a origem dos movimentos sindicais e suas relações com a política.</li> <li>◦ Situações para debate e levantamento de hipóteses para descrever razões e motivos das greves dos operários das fábricas.</li> <li>◦ Debate sobre o direito de greve e suas consequências para a economia do país.</li> <li>◦ Simulação de uma greve na escola,</li> </ul>  | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser</li> </ul> </li> </ul>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   | <p>norteada pela questão: “Quais as consequências de curto, médio e longo prazo?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exibição e discussão do filme ‘<i>Germinal</i>’, direção de Claude Berri, 1993, Bélgica, França, Itália.</li> </ul>   | <p>feita através de redações, debates e pesquisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>  |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar os movimentos de gênero.</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento do lugar histórico do feminismo e o surgimento de movimentos de gênero (feministas e pelo direito dos homossexuais, por exemplo) no Mundo e no Brasil.</li> <li>Compreensão do que são movimentos de gênero: características, reivindicações etc.</li> <li>Conhecimentos sobre temas específicos relacionados aos movimentos feministas: violência contra mulher e a Lei Maria da Penha.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>Pesquisa em fontes diversas sobre a parada do orgulho gay e a luta pelos direitos dos homossexuais.</li> <li>Situações de debate baseado em recortes de jornal sobre o movimento feminista e eventos históricos ligados a ele.</li> <li>Exibição e discussão de filmes, por exemplo: ‘<i>O Sorriso De Mona Lisa</i>’, ‘<i>Terra Para Rose</i>’ (1987), ‘<i>Colcha de retalhos</i>’, ‘<i>Thelma e Louise</i>’.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos agrários no país e o problema da reforma agrária.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão sobre a questão das terras em nosso país: o problema da reforma agrária.</li> <li>Identificação das características e reivindicações dos movimentos dos trabalhadores sem terra (MST, MLST etc.).</li> <li>Identificação das características e reivindicações dos movimentos dos proprietários de terra (UDN etc.).</li> <li>Conceito de processo de urbanização, êxodo rural no Brasil e cooperativismo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>Debate sobre a legitimidade da ocupação de terras no Brasil.</li> <li>Simulação da ocupação de uma fazenda produtiva e de uma outra, improdutiva, norteada pela questão: “Quais são as diferenças?”.</li> <li>Produção de texto baseada na frase: “A propriedade é um roubo”.</li> <li>Elaboração de uma lista de meios e sugestões para a efetivação da reforma agrária no Brasil.</li> </ul>                           | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> </ul>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul>   |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar a formação dos movimentos estudantis e sua importância na história de nosso país.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimentos sobre a história, o surgimento e o papel da União Nacional dos Estudantes.</li> <li>◦ Identificação das agremiações estudantis, seu papel e situação na atualidade.</li> <li>◦ Reconhecimento dos reflexos do Maio de 68.</li> <li>◦ Conhecimentos sobre temas específicos relacionados aos movimentos estudantis: os estudantes no movimento pelas “Diretas Já” e os “caras-pintadas”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Pesquisa em fontes diversas sobre a influência das uniões estudantis no Brasil de 1968.</li> <li>◦ Escuta e discussão de canções sobre a temática, como ‘<i>Coração de estudante</i>’, de Milton Nascimento, ou outras.</li> <li>◦ Criação de um painel representativo do papel dos estudantes na redemocratização Brasileira.</li> </ul>  | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar o surgimento das organizações não-governamentais.</b></p>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reflexão sobre o papel das ONGs como movimento social.</li> <li>◦ Reconhecimento do papel e da influência política das ONGs.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Simulação da criação de ONGs, em que cada grupo de alunos criará sua própria Organização em sala de aula, apresentando diretrizes, regimentos internos, objetivos, patrocinadores etc.</li> <li>◦ Debate sobre a legitimidade ou descabimento das organizações criadas em sala de aula, comparando-as com as ONGs existentes no Brasil.</li> <li>◦ Exibição e discussão de trechos de filmes sobre a temática, como, por exemplo, trechos de ‘<i>Tropa de Elite</i>’, em que se apresenta uma ONG que trabalha em uma favela.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da</li> </ul>   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  |   | participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.   |
| <b>Conhecer, compreender e problematizar a questão da desigualdade social dentro da sociedade de classes.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento da desigualdade como problema sociológico.</li> <li>◦ Distinção dos diferentes tipos de desigualdade.</li> <li>◦ Noção de capital cultural.</li> <li>◦ Conceito de distribuição de renda e renda per capita.</li> <li>◦ Reflexão sobre a luta de classes e a questão da violência hoje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Pesquisa e discussão de notícias de jornais e revistas sobre atos violentos, buscando explicar suas causas a partir da consideração das diferenças sociais entre classes.</li> <li>◦ Exibição e discussão de filmes sobre a temática, como, por exemplo, <i>'Ônibus 147'</i>.</li> <li>◦ Exibição e discussão de canções sobre a temática, como, por exemplo, <i>'Admirável Gado Novo'</i>, de Zé Ramalho.</li> </ul>  | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
| <b>Conhecer, compreender e problematizar a questão do meio ambiente e sustentabilidade.</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reflexão sobre o problema da exploração do meio ambiente e suas consequências: a poluição nas grandes cidades, o desmatamento etc.</li> <li>◦ Conceito de sustentabilidade.</li> <li>◦ Conhecimentos sobre o que é ambientalismo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Exibição e discussão de filmes sobre a temática, como, por exemplo, <i>'Amazônia em Chamas'</i> (EUA, 1994), direção de John Frankenheimer, ou <i>'Uma verdade inconveniente'</i>, trabalhando a questão do ambientalismo e dos interesses econômicos na questão do meio ambiente.</li> <li>◦ Escuta e discussão de canções sobre a temática, como, por exemplo, <i>'ALUGA-SE'</i>, de Raul Seixas, regravação pelos Titãs.</li> <li>◦ Debate sobre a entrega da Amazônia para grupos internacionais como forma de protegê-la, a partir de textos, recortes de jornal, documentários etc.</li> </ul> | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos</li> </ul>                   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Conhecer, compreender e problematizar questões sociais relativas à sexualidade: DSTs, prostituição, gravidez precoce e aborto.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento da sexualidade como um tema da Sociologia.</li> <li>◦ Identificação da atualidade deste tema e suas relações com o cotidiano.</li> <li>◦ Conhecimentos específicos sobre questões atuais sobre o tema: gravidez na adolescência, AIDS e outras DSTs, prostituição e aborto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro dos conceitos apresentados em sala de aula.</li> <li>◦ Pesquisa em fontes diversas sobre as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce, prostituição e aborto. O trabalho pode ser feito em grupos, com a produção de material para a divulgação do tema para os demais alunos da turma ou da escola.</li> <li>◦ Exibição e discussão de filmes sobre a temática.</li> <li>◦ Situações de simulação dos impactos que podem ocorrer na vida de uma adolescente grávida, uma pessoa que contraiu uma doença sexualmente transmissível, AIDS etc.</li> </ul> | <p>tratados em sala.</p> <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos;</li> <li>- após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas.</li> </ul> </li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e os conteúdos tratados em sala.</li> </ul> |
|--|--|---|--|

# Sugestões de materiais de apoio

## SITES ONDE PODEM SER ENCONTRADOS CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA

1. <http://www.miniweb.com.br/Ciencias/Sociologia5.html>

Site com diversos artigos sobre problemas sociológicos.

2. <http://sociologia.incubadora.fapesp.br/portal>

Site que disponibiliza textos, filmes, imagens e muitos outros recursos para ajudar o professor na elaboração das aulas de Sociologia.

4. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>

O Espaço Michel Foucault é um site que reúne artigos, links e textos sobre Foucault

5. <http://www.oestrangeiro.net/index.php>

Site com lista de discussão, artigos e entrevistas sobre a obra de Deleuze

6. [www.ateus.net](http://www.ateus.net)

Site onde é possível encontrar textos de diversos filósofos, além de artigos sobre questões pontuais.

2. [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

Neste site é possível cadastrar-se e ter acesso a diversas teses e dissertações de doutorado e mestrado, das mais diferentes áreas.

## Bibliografia

### ORIENTAÇÕES GERAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. **Caderno 1** - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### SOCIOLOGIA

ALONSO, Ângela; COSTA, Valeriano; **Por Uma Sociologia dos Conflitos Ambientais no Brasil**; in: Encontro do Grupo Meio Ambiente e Desenvolvimento da Clacso - Rio de Janeiro, 22 e 23 de novembro de 2000 link: <http://www.centrodametropole.org.br/ENGLISH/pdf/Angela.pdf>, acesso em 17/03/09

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOZON, Michel; **Sociologia da Sexualidade**; Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004

CHÂTELET, François et al.; **História das Ideias Políticas**, trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994

COSTA, Cristina; **Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade**, 2ª ed., São Paulo: Moderna, 1997.

ELEIZI, F. **Teleconferência do Departamento de educação Profissional/SEED-PR**. Fundamentos sociológicos da Educação. Dur. 97min. 08 de abril de 2005. Acervo em fita VHS do CETEPAR.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GARBÚGGIO, J. **A correção de fluxo no estado do Paraná: história e resultados (1997-2202)**. Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado. Maringá, 2005.

- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOEDERT, R. Juventude(s) e escolarização; diálogos com “idéias” que construíram a imagem do sujeito jovem. In **Anais, I Seminário Nacional Corpo e Cultura: Possíveis abordagens, possíveis diálogos**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Vitória, 2007. BORGES, C.; TAVARES, O; ANJOS, A. (Orgs.) ISBN: 978-85-88968-11-0
- GOHN, Maria da Glória Marcondes; **Teorias e Movimentos Sociais, Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**, São Paulo: Loyola, 1997.
- HELLER, A. **Estrutura da vida cotidiana**. In. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- IANNI, O. **A crise dos paradigmas na Sociologia, problemas de explicação**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v 22. 1990 - [www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_13/rbcs13\\_05.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_05.htm)>. Acesso em 18 de agosto de 2007
- KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LORENSETTI, Everaldo et al.; **Sociologia - Ensino Médio**, 2ª ed., Curitiba: SEED-PR, 2007.
- MACPHERSON, C. B.; **Teoria Política do Individualismo Possessivo de Hobbes até Locke**, trad. Nelson Dantas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- MARTINS, A. M. **Sociologia no Ensino Médio: competências e habilidades**. MEC, 12997.
- MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SILVA, Luís Antonio Machado da; **Criminalidade Violenta: Por Uma Nova Perspectiva de Análise**; in: Dossiê Cidadania e Violência Revista de Sociologia e Política Nº 13: pp.115-124 nov. 1999.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth; **O Gênero da Representação: Movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990)**, Apresentado no Colloque International “Mouvements sociaux et représentation politique Brésil/Quebec”, Montreal, 07/02/1991, link para o texto: [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_17/rbcs17\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_17/rbcs17_01.htm), acesso em 16/03/2009
- TAQUES, Fernando José; **Reconhecimento e Identidade: Tensões no Movimento GLBT**, in: Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais NPMS [http://www.Sociologia.ufsc.br/npms/fernando\\_jose\\_taqes.pdf](http://www.Sociologia.ufsc.br/npms/fernando_jose_taqes.pdf)
- TOMAZI, Nelson Dacio et al.; **Iniciação à Sociologia**, 2ª ed., São Paulo: Atual, 2000.