Série - Diálogos sobre o Ensino Médio

1

Referenciais Curriculares

Ensino Médio do Estado de Goiás

(Versão Preliminar)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS
Desenvolvimento com Responsabilidade

Referenciais Curriculares

Ensino Médio do Estado de Goiás

(Versão Preliminar)

Organizadores: Marcos Elias Moreira

Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Goiânia - 2009

Alcides Rodrigues Filho
Governador do Estado de Goiás

Milca Severino Pereira
Secretária de Estado da Educação

José Luis Domingues
Superintendente da Educação Básica

Marcos Elias Moreira
Coordenador do Ensino Médio

Considerações Iniciais

No inicio do segundo trimestre de 2008, esta Coordenação do Ensino Médio (Corem) movimentou-se no sentido de consolidar os sinais de uma política púbica que anunciava o tempo oportuno à discussão e elaboração dos referenciais curriculares para o ensino médio. À vista disto, a Secretária de Estado da Educação (Seduc), professora Milca Severino Pereira, criou a Comissão para elaborar as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em Goiás – conteúdos básicos comuns,* formada por 57 professores (Portaria Gab/Seduc nº 206), constituída equilibradamente pelo quadro de pessoal da própria Corem e por docentes da rede pública estadual. No início a responsabilidade dessa tarefa ficou com a professora Dra. Maria Cristina Machado (UFG).

As primeiras tarefas circunscreveram-se em torno de estudos para o embasamento teórico comum a todas as disciplinas: legislação federal e estadual, parâmetros curriculares nacionais, bem como a interligação desses fundamentos com um currículo interdisciplinar em sua totalidade, entre outros. Depois de ampla discussão, a Comissão se subdividiu em 15 grupos em consonância com as disciplinas componentes das quatro áreas curriculares, com o objetivo de aprofundar as especificidades de cada conteúdo. O estudo guia desse momento foi a pesquisa de fundamentação de cada disciplina na contemporaneidade. Desse modo, elaborou-se a *defesa da disciplina,* composta por uma revisitação histórica em cada um dos ramos do saber ministrados no ensino médio. Depois disso, aconteceu o primeiro momento de síntese: a discussão com professores em exercício para escolha dos conteúdos, por isso no início de dez/2008, realizou o *I Seminário – Ressignificando o Ensino Médio.*

Nesse ínterim a professora Maria Cristina Machado afastou-se do processo e em abril de 2009 assumiu a Coordenação do trabalho em curso, a professora Maria do Carmo Ribeiro Abreu (UEG)

Ressalta-se que no percurso da trajetória dessa Comissão - *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em Goiás: conteúdos básicos comuns* - foi criado pela

Secretaria de Estado da Educação (Seduc) o Núcleo de Desenvolvimento Curricular (NDC), ligado à Superintendência da Educação Básica, espaço onde também atua a professora supra citada.

O NDC selecionou-se um grupo, ainda incompleto, para formar as "Duplas da Reorientação Curricular" e, neste tempo em que se produz estas Considerações, estamos em fase de integrar as ações no sentido de construir o futuro da educação goiana aqui e agora, pois conforme propõe Boaventura Sousa Santos, citado por Tadeu Tomás da Silva (2000), *as possibilidades de uma escola com mais sentido se faz aqui e agora, uma vez que hoje e não amanhã, há a disponibilidade de se viver num mundo muito melhor.*

Neste contexto, apresentamos aqui o resultado da produção possível das Diretrizes Curriculares **em versão preliminar** para o Ensino Médio goiano. Ademais os artigos 162 da Constituição Estadual de 1989 e Art.35 da Lei Complementar 26 de 1998 rezam respectivamente:

> **Art. 162** - Serão fixados pelo Conselho Estadual de Educação conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, observada a legislação federal. (CF/GO)
>
> **Art. 35** - Os currículos do ensino fundamental e médio têm uma base comum nacional, de competência regulamentar do Conselho Nacional de Educação, e uma parte diversificada com vistas a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia goiana, de competência regulamentar do Conselho Estadual de Educação.(Lei Complementar nº 26/1998).

Consoante com a legislação supracitada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) compete fixar e regulamentar os currículos da educação básica, neste sentido tramita no CEE o processo de regulamentação dos referenciais que constituem as diretrizes para os componentes curriculares do ensino médio.

Trago Hannah Arendt para finalizar quando diz*: A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele*

Marcos Elias Moreira
Coordenador do Ensino Médio

Sumario

	p.
1. Referencias curriculares – componentes integrantes da base comum: Versão preliminar:	6
1.1. **Componentes integrantes das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**	7
1.1.2. Referencial curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	8
1.1.3. Referencial curricular de Língua Estrangeira – Inglês - para o Ensino Médio	18
1.1.4. Referencial curricular de Língua Estrangeira – Espanhol - para o Ensino Médio	28
1.1.5. Referencial curricular das Artes para o Ensino Médio	36
1.1.6. Referencial curricular de Educação Física para o Ensino Médio	58
2.3. **Componentes integrantes das Ciências da Natureza e suas Tecnologias**	80
2.2.1. Referencial curricular de Química para o Ensino Médio	81
2.2.2. Referencial curricular de Física para o Ensino Médio	91
2.2.3. Referencial curricular de Biologia para o Ensino Médio	121
2.4. Componentes integrantes das Ciências Humanas e suas Tecnologias	132
2.4.1. Referencial curricular de Filosofia para o Ensino Médio	133
2.4.2. Referencial curricular de Geografia para o Ensino Médio	140
2.4.4. Referencial curricular de Sociologia para o Ensino Médio	153
2.4.5. Referencial curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio	215
2.4.6. Referencial curricular de História para o Ensino Médio	225
2.5. Componentes integrantes da Matemática e suas Tecnologias	233
2.5.1. Referencial curricular de Matemática para o Ensino Médio	234
3. Programa de Ressignificação do Ensino Médio do Estado de Goiás	235
4. Anexo I	275

Referencias curriculares – componentes integrantes da base comum

Versão preliminar

Referencias curriculares – componentes integrantes das

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Versão preliminar

REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO (Versão preliminar)

Autoras:

Elaine Nicolodi[1]
Genoveva Alves de Souza[2]
Janete Abreu Holanda[3]
Neuza de Fátima Vaz de Melo[4]

Co-autores

Arivaldo Alves Vila Real[5]
Arminda Maria de Freitas Santos[6]
Débora Cunha Freire[7]
Kássia Miguel[8]
Marilda de Oliveira Rodovalho[9]
Marlene Carlos Pereira[10]
Rosely Aparecida Wanderley Araújo[11]

[1] Mestra em Educação, Especialista em Leitura e Produção de Texto, Técnica Pedagógica da Coordenação do Ensino Médio
[2] Especialista em Literatura Infantil, Técnica Pedagógica da Coordenação do Ensino Médio
[3] Especialista em Linguística e Literatura, Técnica Pedagógica da Coordenação do Ensino Médio
[4] Mestra em Linguística, Técnica Pedagógica da Coordenação do Ensino Médio
[5] Especialista em Língua Portuguesa, Técnico de Desenvolvimento Curricular da SEDUC/SUEBAS-GO
[6] Especialista em Planejamento Educacional, Técnica de Desenvolvimento Curricular da SEDUC/SUEBAS-GO
[7] Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e Técnica de Desenvolvimento Curricular da Superintendência do Ensino Básico da SEDUC/SUEBAS-GO
[8] Especialista em Docência do Ensino Superior e Técnica de Desenvolvimento Curricular da Superintendência do Ensino Básico da SEDUC/SUEBAS-GO
[9] Mestre em Estudos Linguísticos e Técnica de Desenvolvimento Curricular da Superintendência do Ensino Básico da SEDUC/SUEBAS-GO
[10] Graduada em Letras e Técnica de Desenvolvimento Curricular da Superintendência do Ensino Básico da SEDUC/SUEBAS-GO
[11] Especialista em Língua Portuguesa, Técnica de Desenvolvimento Curricular da SEDUC/SUEBAS-GO

Aula de português

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de
letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Gois, ele é
quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha
ignorância.
Figuras de gramática,
esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me,
sequestram-me.

Já esqueci a língua em que
comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava
pontapé,
a língua, breve língua
entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o
outro, mistério.

Aula de português, quem de nós, professores, já não viveu a experiência de ouvir de nossos alunos sobre a dificuldade de aprender “português”? Como se todos, nós e eles, não estivéssemos falando, empregando, diariamente, esse mesmo “português”.

Drummond expõe de forma genial essa incoerência: *A linguagem / na ponta da língua/ tão fácil de falar/ e de entender*, flui naturalmente, desde a mais tenra idade, aos nascidos no Brasil. A outra: *A linguagem/ na superfície estrelada / de letras, /sabe lá o que ela quer / dizer?* O mistério que se forma na escola, para muitos impossível de ser “decifrado”.

Era assim há 30, 40 ou 50 anos, quando o poeta escreveu o seu texto e em muitas escolas ainda permanece. O que fazer? Revela-se, assim, a necessidade da busca de um novo paradigma sobre o estudo da língua. Percebe-se o método tradicional de ensino em que o professor coloca-se como único detentor do conhecimento linguístico acerca do uso da língua. Faz-se, então, necessário um questionamento: por que ensinar e a língua portuguesa a falantes dessa mesma língua? E mais, por que esses mesmos falantes têm tanta dificuldade em aprendê-la?

Antes de se verificar a razão para isso, é fundamental fazer uma abordagem sobre os valores e sentidos que norteiam a prática do estudo da língua em sala de aula.

Histórico da Área

Tradicionalmente, privilegiou-se no ensino da língua portuguesa o reducionismo da codificação e decodificação. Com base nessa concepção, aprender e ensinar a língua seria dominar o código: cada sinal ou combinação de sinais corresponderia somente a um processo de emissão/recepção de mensagem. Essa tradição de ensino e aprendizagem voltava-se para a forma em detrimento do sentido e da função sóciocomunicativa. Com isso, havia uma descrição da língua como um sistema de regras que capacitava automaticamente o aluno/falante a ler e a escrever bem (concepção estruturalista).

Com o avanço das reflexões na área, percebe-se atualmente a língua como um sistema significativo, heterogêneo e variável. Portanto, deve-se percebê-la como um bem, por ser útil ao homem e por ser um objeto de apropriação. Desde muito pequeno, o indivíduo apropria-se dela e a utiliza em diversas situações de comunicação. Para que serviria a língua se não pudéssemos utilizá-la?

Diante dessas características, a Linguística, a partir da década de 1970, compreende que o falante no processo de interlocução usa a língua cotidianamente, partilha uma visão de mundo, negocia e constroi sentidos no processo de interação, é influenciado pelo meio, mas se volta sobre ele para transformá-lo. Com isso, a linguagem passa a ser o objeto de estudo da língua portuguesa.

Objeto de Estudo da Área

A linguagem é a forma constitutiva de nossa identidade como seres humanos e a língua é a forma constitutiva de nossa identidade sociocultural. Dessa forma, a prática de língua portuguesa no ensino médio deve ter a intenção de propiciar ao aluno a competência linguística, como inserção na vida em sociedade. Os

elementos que fazem parte dessa competência, ou seja, modos de expressão, escolha vocabular, estilo discursivo, habilidade comunicativa etc. devem compor os conteúdos a serem trabalhados nas três séries do Ensino Médio, levando em consideração as habilidades linguísticas já adquiridas no Ensino Fundamental e, ainda, as que devem adquirir na etapa final da Educação Básica.

Para Bechara (1985, p. 8), *a linguagem não é apenas uma 'matéria' escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão*. Desse ponto de vista, a língua é uma concretização da linguagem, entre os sistemas semióticos – linguagem verbal e linguagem não-verbal – é constituída histórica e socialmente pelo homem.

É preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de um *corpus* textual com diferentes funções sociais, o envolvimento do aluno com as práticas de uso da língua – oralidade (fala e escuta), leitura, produção de textos e análise e reflexão da língua, ou seja, o letramento que de acordo com Soares (1998) *refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e produção de texto, pratica a leitura e produção de texto, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade referente às práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social.* Portanto, o letramento parte de uma concepção de leitura e de produção de texto como práticas discursivas, com múltiplas funções inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Daí a razão de acrescentarmos aos conhecimentos gramaticais os conceitos textuais e discursivos - que nos auxiliam na compreensão das diversas ações que fazemos com a linguagem, seja com textos que lemos e produzimos, seja com falas que praticamos na interlocução social. Temos, então, três aspectos da língua: o *linguístico* (conhecimentos gramaticais da língua); *o textual* (conhecimentos da organização do texto nos diversos gêneros) e o *discursivo* (conhecimentos dos efeitos de sentido nas diferentes situações de interlocução).

Essas práticas são possíveis, quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar, pois, *todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam* (PCN de Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série, 1998, p. 21).

Objetivo do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

O ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao educando a prática de leitura de textos das diferentes esferas sociais permitindo assim a ampliação de sua competência comunicativa. Dessa forma, segundo os PCNs+,

> *[*o]s papeis dos interlocutores, a avaliação que se faz do 'outro' e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta dos estudos da língua. Dessa forma, podemos falar em adequação da linguagem a situações de uso (BRASIL,1999, p. 140).

Lembremos ainda que o processo de aquisição da linguagem se faz independentemente de escolarização. Ao se observar o uso que os outros fazem da língua, o falante constroi uma gramática que o torna capaz de efetivar atos de comunicação. Como o falante utiliza sua língua desde o momento da aquisição da linguagem, deve a escola expandir esses usos, estimulando o desenvolvimento de habilidades de se comunicar em diferentes gêneros do discurso. Assim, o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.

Não se pode negar que a palavra "gênero" (cf. Soares,1989) já circulava nos documentos oficiais do século XIX, tendo sido bastante utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária.

Segundo Marcuschi (2002), a expressão "gênero" sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales (1990, p.33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir-se à categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". É assim que se usa a noção de gênero em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Folclore, Retórica e, evidentemente, na Linguística.

Os PCNs definem gêneros como "determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura" e ainda trata os gêneros como uma "família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas" (BRASIL, 1998, p.21- 22). E alertam para a necessidade da definição de gênero:

> *Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23)*.

Nesse sentido, pensar sobre a constituição da linguagem como ação social tem sido um dos principais desafios colocados ao educador. Tem-se pensado bastante que quem escreve o texto, elabora as representações sobre a situação de interação, sobre os interlocutores, sobre os temas em debate e sobre a própria linguagem, determina a produção de ideias e o processo de textualização. Esses elementos constitutivos da produção textual são denominados "condições de

produção". Orlandi e Guimarães (1985) salientam que as condições de produção envolvem o contexto histórico e social em que se dá o ato linguístico e o contexto imediato

Como contexto de produção, Bronckart (1999) engloba todos os parâmetros que influenciam a organização textual. Coloca primeiramente um conjunto de parâmetros, que se denominou contexto físico (lugar de produção; momento - extensão do tempo de produção; emissor; receptor) e um segundo que constitui, nessa abordagem, o contexto sóciossubjetivo (lugar social - modo de interação, instituição; posição social do emissor - enunciador; posição social do receptor; objetivo da interação).

Antes de tecer qualquer comentário sobre gêneros discursivos, deve-se ressaltar que Bakhtin (1995) define a enunciação como um produto da relação social e completa que qualquer enunciado fará parte de um gênero. Defende ainda que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Essa classificação dos gêneros se dá de acordo com as circunstâncias da comunicação em que aparecem. Assim, os gêneros são agrupados em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.; em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, literatura, jornalístico etc.) referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas.

Para Bakhtin, gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, por sua vez, são trocas reais de informações entre interlocutores. Nessas definições do autor, é fácil perceber a relação dialógica que propõe para a utilização da língua. Para ele, essa utilização é feita por meio dos enunciados. Quando esses enunciados atingem certo grau de estabilidade, constituem um gênero.

A estabilidade a que se refere Bakhtin é definida mediante três elementos que compõem e se fundem no todo do enunciado: o conteúdo temático - o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; o estilo - configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.; a estrutura composicional - estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero (BRASIL, 1998, p. 21, *apud* BAKHTIN, 2000).

A grande heterogeneidade dos gêneros discursivos também é contemplada no pensamento bakhtiniano.

> *A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual de atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que*

> *vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), (BAKHTIN, 1992, p. 279).*

A heterogeneidade apontada por Bakhtin é tamanha que poderia nos levar a pensar na impossibilidade de se estudar um terreno comum para os gêneros do discurso. Porém, segundo o autor, não há porque minimizar essa heterogeneidade e a consequente dificuldade em definir o caráter genérico do enunciado.

Seguindo essa linha teórica, Marcuschi (2000) opta pela expressão Gêneros Textuais, uma vez que se referem aos aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por ser realizado numa situação discursiva, entretanto, se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, como o contexto alude ao aspecto sociocomunicativo. Esse teórico (op. Cit. p. 29-30) assinala a designação de gêneros comunicativos.

O autor afirma ainda que quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Enquanto para Bronckart (1999, p.103), *a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas*, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sociohistórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Segundo Marcuschi (2000), pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), ao passo que os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticas e formais). Defende que o ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

Portanto, com esse novo olhar, o aluno no convívio social estará com competência linguística para ouvir, ler e se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequadas às diferentes situações comunicativas. O que deve valer na escola é o direito de todo aluno/cidadão atuar melhor na sociedade em que está inserido, pois essa exige cada vez mais que as pessoas dominem as diferentes linguagens.

Dessa forma, ao ter a linguagem como atividade interativa em que o falante se constitui com trocas, a escola preparará realmente o aluno para a vida, como

preconiza o Art. 22 da LDB: *Desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos superiores* (BRASIL, 1999, p. 138).

> Por isso, a prática de ensino da Língua Portuguesa deve-se voltar a um estudo de uso e reflexão sobre esse uso e não em função do domínio de conceitos e classificação. Como diz Celso Pedro Luft, "A língua é o que é, e não o que poderia ou ' deveria' ser: ela é como a fizeram e fazem os que a falam e falam".
>
> Com o conhecimento de uma língua, o falante é capaz de acionar um saber inato; de compreender de modo satisfatório aquilo que ouve e lê; de reconhecer as variantes linguísticas, identificando o papel social desempenhado pelas pessoas que interagem num processo comunicativo; de saber comunicar-se com interlocutores variados em situações diversas sobre assuntos variados.
>
> Isso tudo leva a concluir que ensina-se Língua Portuguesa na escola para desenvolver no aluno a capacidade de produzir conhecimento por meio de linguagem, e utilizá-la como forma de inserção no mundo contemporâneo. É dar 'voz' e senso crítico a esse alun

Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

> Os princípios que fundamentam, não somente a concepção do ensino de Língua, mas também a concepção de Educação para o Ensino Médio adotados pela Secretaria de Educação de Goiás, norteiam um trabalho desenvolvido na perspectiva das competências cognitivas e habilidades instrumentais. Entende-se, aqui, por competências cognitivas *as diferentes modalidades da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas; e por habilidades instrumentais, o saber fazer. (Ana Maria Bianchini Baeta, Projeto Escola Jovem I Telessala, p.14).*

Dessa forma, a elaboração de um currículo de língua portuguesa para o ensino médio deve integrar e promover ações articuladas, adequadas às necessidades da comunidade estudantil, que permitam aos professores a escolha consciente de atividades e conteúdos significativos, que busquem atingir as competências e habilidades pretendidas e que aqui são expressas a partir das expectativas de ensino e aprendizagem que permitam ao estudante do ensino médio:

- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender;
- identificar diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação;

- recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais;
- relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas;
- reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitas das linguagens dos sistemas de comunicação e informação;
- reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;
- relacionar em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos lingüísticos;
- inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados;
- reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras;
- identificar em textos de diferentes gêneros as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;
- relacionar as variedades linguísticas às situações específicas de uso social;
- reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação;
- utilizar linguagens nos três níveis de competências: interativa, gramatical e textual;
- colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes;
- identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura;
- emitir juízo crítico sobre essas manifestações;
- analisar metalinguisticamente as diversas linguagens;
- usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional;
- contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando a visão de mundo nele implícitas;
- entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

Referencias

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens,códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1985.

TERRA, Ernani**. Linguagem, língua e fala**.São Paulo: Scipione,1997.

TRAVAGLIA,Luiz Carlos.**Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*.*São Paulo: Cortez,1996.

REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS - PARA O ENSINO MÉDIO (Versão preliminar)

Andréa Gomes Amaral [12]
Ana Christina de Pina Brandão[13]
Ana Paula Gomes de Oliveira[14]
Lucilélia Lemes de Castro Silva Nascimento [15]
Maria Margaret de Melo[16]

[...] é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

(PCNs, 1999)

Apresentação

A Secretaria de Estado da Educação – Governo de Goiás apresenta aqui uma reflexão sobre o ensino de Língua Estrangeira, com foco no ensino de Inglês no Ensino Médio, com o intuito de respaldar e auxiliar o trabalho de planejamento do professor desta área do conhecimento, e consequentemente, sua atuação em sala de aula. Esta produção está dividida em 5 (cinco) seções. Na primeira tecemos um breve relato sobre a história do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, dando especial atenção ao ensino de Língua Inglesa; na segunda versamos sobre o objeto do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio; na terceira discorremos sobre os objetivos do ensino desta língua à luz dos PCNs, priorizando esta etapa da escolarização; em seguida, nas seções quatro e cinco apresentamos considerações relevantes sobre metodologia e avaliação, também concernentes a este tipo de ensino.

[12]
[13] Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (UEG),
[14] Mestre em Linguística Aplicada (UnB),
[15] Especialista em Educação Inclusiva, Mestranda em Psicologia (UCG),
[16] Especialista em Literatura Brasileira e Orientação Educacional (UNIVERSO),

Breve Histórico do Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) no Brasil

De acordo com Paiva (2003, p. 53), a necessidade de aprender *(e, portanto, ensinar)*[17] outras línguas é demonstrada pelos processos históricos, perpassando por tempos remotos, e consequentemente, alcançando o mundo globalizado no qual estamos inseridos. Com o intuito de acompanhar cronologicamente o processo do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, atentemos para as informações a seguir, as quais foram extraídas da Página Eletrônica HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil, um projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília:

Tempo Cronológico	Fatos
1500	Com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios, informalmente, pelos jesuítas. Posteriormente, foi considerada a primeira língua estrangeira falada em território brasileiro;
1750	Com a expulsão dos jesuítas e a proibição do ensino e do uso do tupi, o português virou língua oficial. Os objetivos eram enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado;
1759	O alvará de 28 de julho determinou a instituição de aulas de Gramática Latina e Grego, que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos e eram ministradas nos moldes jesuíticos;
1808	Durante o período colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. Com a chegada da família real, esse idioma e o Inglês foram introduzidos oficialmente no currículo;
1889	Depois da Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Somente no fim do século 19 elas se tornaram obrigatórias em algumas séries;
1942	Na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), Latim, Francês e Inglês eram matérias presentes no antigo Ginásio. Já no Colegial, as duas primeiras continuavam, mas o Espanhol substituiu o Latim;
1945	Lançamento do Manual de Espanhol, de Idel Becker (1910-1994), que por muito tempo foi a única referência didática do ensino do idioma. Idel, argentino naturalizado brasileiro, tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área;
1961	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no Colegial e deixa a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do Ginásio;
1970	Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é criado o primeiro programa de pós-graduação em Língüística Aplicada ao Ensino de Línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani;

17 Grifo nosso.

Tempo Cronológico	Fatos
1976	Com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação, há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas. É decretada a obrigatoriedade para o Colegial, e não para o Ginásio;
1977	O professor José Carlos Paes de Almeida Filho, hoje professor da Universidade de Brasília, é o primeiro brasileiro a defender uma dissertação de mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de um idioma;
1978	Evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina foi pioneiro no Brasil em combater as idéias estruturalistas do método audiolingual, funcionando como semente do movimento comunicativista;
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio seriam incluídas uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional;
1998	A publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira;
2000	Na edição dos PCNs voltados ao nsino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações;
2005	A Lei nº 11.161 institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região;
2007	Foram desenvolvidas novas orientações ao Ensino Médio na publicação PCN+, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Para Schütz (2008) alguns fatos históricos explicam o atual papel da Língua Inglesa como língua mundial: a) o poderio da Inglaterra nos séculos VXIII, IX e XX, sendo aquele impulsionado pela expansão do colonialismo britânico; e b) o poderio militar dos EUA, que a partir da Segunda Guerra Mundial, passa a influenciar econômica e culturalmente a vida de outros povos, dentre eles o brasileiro, solidificando a língua em questão como padrão nas comunicações internacionais. Portanto, a partir das considerações de tal autor, percebemos que a Língua Inglesa tornou-se uma ferramenta ímpar no mundo globalizado, em todas as esferas: no trabalho, nas pesquisas científicas, no lazer, nos meios de comunicação e no avanço tecnológico.

No Brasil, segundo Chagas (apud Paiva, 2003, p. 53), o ensino oficial de línguas estrangeiras data-se no início de 1837, e Paiva (Ibidem, p. 53) declara que a Língua Inglesa passa a inserir-se de forma abrangente na cultura brasileira com a chegada do cinema falado ao Brasil, na década de 20. Ressalta-se que a ênfase no ensino das línguas recaía sobre a aprendizagem de léxico e regras gramaticais, ou

seja, privilegiou-se por algum tempo o estudo da língua pela língua, enfatizando a forma gramatical a qual se engessaria em conhecimentos descontextualizados (NAVES e VIGNA, 2008, p. 35 e 36).

É sabido que a prática com foco na forma gramatical prevalece em diversas instituições de ensino ainda hoje, embora conheçamos a ineficácia de tal prática, e mesmo já tendo conhecimento das novas propostas comunicativas de ensino que estão em voga. No entanto, entendemos que tal fato pode ser mudado por meio de um trabalho que considere as reais necessidades de aprendizagem dos educandos e da compreensão de que a Língua Inglesa - assim como qualquer outra área de conhecimento - tem papel formativo no currículo da educação básica.

Mediante o exposto e ao analisar o desenrolar dos processos históricos no que tange ao ensino de línguas no Ensino Básico, somos levados a nos questionar quais são as principais metas para o ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Sendo assim, passaremos à discussão desta questão a seguir.

Objeto de Estudo da Área

Retomando a concepção de objeto de estudo da área de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras apresentada pelo Caderno 3 – Reorientação Curricular do 6º ao 9º Ano – Currículo em Debate – Currículo e Práticas Culturais – As Áreas do Conhecimento (2006, p. 92), vê-se que assim como declara Pennycook (1998), para compreendermos a linguagem como interação social é essencial entendê-la como sistema de significação de ideias, que consequentemente, desempenha um papel primordial na forma como significamos o mundo e também a nós mesmos. Segundo esta estudiosa, quando trabalhamos a linguagem a partir desta perspectiva, exigimos de nossos alunos um engajamento discursivo relevante, fato este que se configura num dos fundamentais objetivos do ensino de Língua Estrangeira.

Dias (2006, p. 4) ao discorrer sobre as diretrizes gerais para o ensino de Língua Estrangeira ressalta que de práticas pedagógicas que priorizam o repasse

de conteúdos gramaticais, houve um avanço para práticas que atentam-se para os processos mentais da aprendizagem, e desta forma, consequentemente, para o uso de estratégias cognitivas. Segundo esta mesma autora (Ibidem, p.4), o ensino de Línguas Estrangeiras parece deslocar-se em direção à uma ênfase sócio-cognitiva e humanística da aprendizagem, lembrando que tal posicionamento valoriza não somente a integração de forma e funções sociais da linguagem, mas também os interesses dos estudantes e seus envolvimentos cognitivo e afetivo no processo de negociação dos significados, incluindo a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficientes. Para Dias (Ibidem, p. 4), o aluno passa a ser sujeito ativo no processo de aprender, e portanto, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos deste processo passam a ser incorporados aos procedimentos didáticos, sendo estes direcionados à construção de suas respectivas competências comunicativa no idioma estrangeiro em estudo. Da mesma forma, declara Dias, que o papel do professor também é alterado, ganhando outra dimensão, ao invés de apenas agir como controlador do ensino, assume a função de facilitador e mediador das situações de ensino e aprendizagem. Sob esta óptica, as atividades de aprendizagem, ganham mais significativa autenticidade, refletindo os usos reais da Língua Estrangeira.

Objetivo do Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio

> "O objetivo primordial do professor de Língua Estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem."
>
> (PCN +, 2002)

O ensino de Língua Estrangeira embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem como foco a função comunicativa, cuja proposta prevê o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, orais e escritas, contextualizando a aprendizagem do idioma com o cotidiano do aluno. É espero do professor, aproximar o aluno, por meio da língua, a outras culturas, envolvendo-lhe em situações que o aproximam de sua realidade, indo além do academicismo teórico, buscando inovar a sua metodologia de ensino aprendizagem, incluindo recursos didáticos que proporcionam uma leitura diferenciada de mundo, integrada aos conteúdos pertinentes.

Em Bakhtin (2003, p. 261) todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que esta utilização acontece em forma de enunciados orais e escritos, dessa forma, podemos afirmar que a formação cultural do sujeito é constituída pela língua, e à medida que a realidade a sua volta vai sofrendo transformações e históricas, novas possibilidades lingüísticas vão sendo criadas.

O domínio de outra língua, segundo os PCNs, colabora com a integração do educando no mundo globalizado, permitindo um contato imediato à ciência, à leitura e a quaisquer outras manifestações socioculturais, facilitando dessa forma, o desenvolvimento comunicativo em Língua Inglesa.

Para suplementar, Damianovic, Penna e Gazotti-Vallim (apud Oliveira, 2009, p. 80) afirmam que o idioma estrangeiro está incluído na grade curricular do Ensino Básico, de acordo com os PCNs, por três objetivos: a) pelo caráter educacional ou formativo, o qual valoriza o ensino da língua para obtenção de informações culturais e desenvolvimento das habilidades cognitivas; b) pelo caráter instrumental propondo uma meta a ser alcançada em uma situação de comunicação; e c) pelo caráter social, relacionando o ensino de um idioma para a inserção do sujeito em diferentes grupos sociais.

Ainda sobre o processo de ensino, Oliveira (2009, p. 98) declara que:

> O contexto ao qual estamos inseridos atualmente requer um ensino que focalize um trabalho que vá além de métodos e técnicas, que associe e integre a escola, a sociedade, a política, a teoria, a prática, o conteúdo, a forma, o ensino, a pesquisa, o professor e o aluno. O ensino precisa contribuir para ampliar não somente a visão do professor quanto as perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a nossa realidade educacional e do aluno, mas também, é principalmente oferecer ao aluno conhecimentos para reagir diante da vida.

Diante das citadas reflexões, ressaltamos que estudar uma língua é abrir caminhos. O ensino de Língua Inglesa exerce o papel político no âmbito da inclusão social. A escola estará preparando o cidadão para a conquista justa do seu lugar como sujeito de sua própria história.

Metodologia

Após refletirmos sobre os processos históricos da inserção da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Básico, e sobre o objeto e objetivos do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio; somos levados a nos questionar como ensinar uma língua de modo apropriado utilizando situações concretas de interação lingüística.

De acordo com a proposta metodológica de ensino apresentada no Caderno 3 (2006, p. 93), para o Ensino Fundamental (6 ao 9 Ano), é basilar que a língua sempre seja trabalhada com fins comunicativos, priorizando o significado e o conteúdo dos textos orais e escritos. Para tanto, cabe ao professor, planejar suas aulas considerando os conhecimentos prévios de seus alunos e procurando também aproveitar as habilidades comunicativas que os mesmos trazem consigo (capacidades de análise, associação, inferências, indução de regras gramaticais, memorização, etc.)

Por acreditarmos que o ensino de línguas no Ensino Médio também deve acontecer visando a comunicação, não podemos nos esquecer que este ensinar comunicativo, por parte do professor, deve dar também especial atenção aos fatores afetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, o professor necessita propiciar um contexto agradável para o ensino da língua em questão, onde prevaleça o diálogo e o respeito mútuo entre professor e alunos.

O professor ao planejar suas aulas, deve propor assim como sugere Shekan (1996, apud Almeida Filho e Barbirato, 2000, p. 25-26) tarefas comunicativas como um tipo de atividades na qual: a) o significado seja o aspecto principal; b) haja uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula; c) o processo de realização da tarefa tenha prioridade; e d) a avaliação do desempenho do aluno seja realizado em termos de resultados.

Vale nesta seção, ainda ressaltar, que assim como declaram os PCNs + (2002), no Ensino Médio, os textos selecionados pelo professor não podem ser apenas informativos, mas também motivadores, focalizando aspectos intelectuais e

emocionais. Tais textos devem priorizar a ampliação de vocabulário, o manejo da estrutura linguística, o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação, a correlação com diversos conhecimentos e visões de mundo, e claro, o desenvolvimento das quatro habilidades, quais sejam: ouvir, falar, ler e escrever. Reiteramos ainda que, leitura e interpretação de textos devem constituir-se no eixo articulador do currículo.

Avaliação

Segundo os PCNs (1999), a avaliação com base em provas individuais ao final de cada período não deve ser a única forma de verificar o aprendizado dos estudantes, embora não possa ser dispensada. Sendo assim, outras formas de avaliação devem ser consideradas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394, de 20/12/1996) estabelece que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o aluno demonstre domínio dos princípios científicas e tecnológicos que direcionem a produção moderna e que também domine as formas contemporâneas de linguagem.

Partindo de tais pressupostos, a avaliação de aprendizagem também por parte do professor de Língua Estrangeira, no Ensino Médio deve ser, assim como sugerem os PCNs (1999), de forma contínua, sistemática e integral, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, observando os aspectos cognitivos, efetivos e sociais; através de diferentes instrumentos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A aprendizagem do aluno é mensurada a partir do conhecimento, do interesse, da habilidade, da responsabilidade, da participação e da assiduidade dos aprendizes.

Considerações Finais

Procuramos refletir sobre o ensino da língua inglesa no que tange o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o ensino da leitura com ênfase no

processo de letramento do educando. Acreditamos que o engajamento discursivo do aluno (a) é objetivo primordial do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, e que tal objetivo será alcançado com o compromisso de os professores (re) significarem suas crenças e, consequentemente, suas práticas de ensino.

Sugerimos que grupos de estudo sejam formados, pois ao discutirmos com nossos pares temos a oportunidade de (re)avaliar as escolhas curriculares já feitas. Faz-se necessário também considerar a formação continuada já que essa é condição basilar para o crescimento profissional de professores de qualquer instância de ensino.

Por fim, esperamos que o exposto neste documento possa – assim como outros – subsidiar as discussões acerca do ensino de língua inglesa pelos professores dessa área nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Goiás.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*.** Brasília: MEC, 1999. PP 49-63.

OLIVEIRA, A. P. G. **Crenças de uma Professora de Língua Inglesa: O Papel do Professor e as Influências Contextuais em Foco**. Dissertação (Mestrado). UnB, Brasília, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. P. 53-84.

Schütz, Ricardo**. História da Língua Inglesa.** English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Online. 28 de março de 2008.

http://www.letras.ufmg.br/educonle/Proposta%20Curricular%20-%20LE%20-EF%20-2006%5B1%5D.doc.pdf

http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/

EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA MODERNA EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE LA RED ESTATAL DE GOIÁS: PASADO, PRESENTE Y FUTURO.

Elaboración :
Juliane Rodrigues Ferreira[18]
Maria Aparecida Ferreira Gonzaga[19]
Jacqueline de Souza[20]
Lectora Crítica:
Lucielena Mendonça de Lima[21]

Nuestro objetivo es iniciar una reflexión teórica y práctica acerca del proceso de enseñanza/ aprendizaje de español como LE para la Enseñanza Media de la Red Estatal de Goiás, a fin de promover la garantía del acceso a la lengua española por los estudiantes y defender la calidad en la enseñanza y en el aprendizaje. Así, es significativo conocer un poco de cómo fue la evolución histórica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, en específico, la lengua española; con eso, comprender mejor lo que ocurre hoy en el sistema educativo brasileño.

El pasado y el presente…

La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil se originó junto al proceso de conquista y colonización. Inicialmente, hubo la enseñanza de la fe católica y la alfabetización en lengua portuguesa. Luego, de manera gradual fueron instaladas en las escuelas y colegios de Brasil la enseñanza del latín, griego, francés e Inglés. Según Martinez-Cachero (2008) en 1919 el español como lengua extranjera (LE) fue introducido en el *Colégio Pedro II* como asignatura optativa y sólo en 1942 con la *Reforma de Capanema* (1942) el español fue valorado en el currículo. A partir de este documento, la Enseñanza Media fue dividida en dos ciclos: *Ginásio* (4 años) con latín, francés e inglés como asignaturas obligatorias; y *Colegial* (3 años) con la enseñanza de francés, inglés y español.

La primera Ley de *Diretrizes e Bases da Educação do Brasil* de 1961 y la segunda de 1971 mantuvieron las lenguas extranjeras en posición desfavorable, en particular la lengua española. Las lenguas extranjeras eran optativas, así, eran

[18] Mestre em Linguística Aplicada – Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Segunda Língua- UNB.
[19] Mestre em Teoria e Crítica Literária – UCG.
[3] Mestranda em Linguística –UFG.
[21] Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo, professora da Faculdade de Letras da UFG.

ofrecidas según las condiciones de las instituciones de enseñanza. Martinez-Cachero (2008, p. 58) señala que en el inicio de los años de 1980 hubo la "vuelta del español al sistema educativo brasileño", y en este período fueron creadas las primeras Asociaciones Estatales de Profesores de Español como, por ejemplo, la APEERJ- *Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro* en 1981 y *APEESP- Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo* en 1983. Con eso, hubo la reintroducción del español en el currículo educativo de algunos estados brasileños y la opción de la lengua española en algunos *vestibulares*[22] del país (MARTINEZ- CACHERO, 2008).

En 26 de marzo de 1991 fue firmado el Tratado de Asunción, creando el Mercado Común del Sur -MERCOSUR-, entre la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República de Paraguay y la República Oriental de Uruguay; con el objetivo de consolidar el libre comercio entre algunos países latinoamericanos, así la lengua española alcanza valor económico y fue reconocida por las instituciones educativas brasileñas, formando parte de los currículos de las instituciones de enseñanza.

Con la Ley de *Diretrizes de Bases da Educação* n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996[23], la lengua extranjera alcanzó el estatus obligatorio en la enseñanza brasileña. La ley recomienda que a partir de la *quinta série*, o sea, sexto año, por lo menos una lengua extranjera sea ofrecida de acuerdo con las condiciones de la institución; y en la enseñanza media la primera asignatura sea obligatoria y la segunda, sea optativa. Así, la lengua española cobró fuerzas en el sistema educativo brasileño, como la obligatoria o la optativa, según las posibilidades de cada estado del país.

En 7 de julio de 2005 fue aprobada la ley 11.161, conocida como "Ley del Español[24]". En general, la ley asegura que la enseñanza de lengua española deberá ser ofertada obligatoriamente en las escuelas, pero la matrícula es facultativa. La implantación en la enseñanza media deberá ocurrir en cinco años, o sea, hasta 2010.

---

22 Vestibulares son los exámenes de selectividad para el ingreso en las universidades y facultades brasileñas.
23 La LDB está disponible en el sitio: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm
24 La "Ley de Español" está disponible en el sitio: www.planalto.gov.br/ccivil.../**Lei**/L11161.htm

En realidad lo que ocurre es que antes de la promulgación de la Ley del Español el Gobierno de Goiás estimuló la enseñanza de español en su sistema educativo:

> [u]no de los aspectos más interesantes de la mejoría experimentada es que buena parte de la misma es anterior a la promulgación de la Ley del Español, es decir antes de ella el Gobierno de Goiás ya había tomado la decisión de impulsar el español en su sistema educativo. De hecho desde 1999, la orientación de Secretaria de Estado de Educación (SEE) era que las escuelas estaduales incluyeran la enseñanza del español como segunda lengua moderna en sus currículos y ya en 2004 la Secretaria de Educación, Eliana França, comentaba que el español existía en varios colegios estaduales, siendo la lengua opcional en la mayoría de esos colegios, y teniendo también el estatus de idioma obligatorio en algunos. (MARTINEZ- CACHERO, 2008, p. 165).

En suma, la implantación de la enseñanza de español en las instituciones públicas brasileñas posibilitó ampliar el estudio de las lenguas extranjeras, "possibilitando aos jovens o conhecimento de novas culturas e possivelmente a integração no mundo globalizado e dinâmico" (PCNEM, 1999, p. 147).

El presente y el futuro…

El estado de *Goiás* está ubicado en la región *Centro- Oeste* de *Brasil* posee 340.086 Km/2 con 246 municipios[25]. y 1.124 establecimientos de enseñanza estatal [26]. Un extenso estado con una gran cuantidad de instituciones educativas, marcado por una realidad, un contexto y particularidades propias. Sabemos que desde 1999, ocurre la enseñanza de español en instituciones de enseñanza pública de Goiás, pero en la realidad, aún tenemos grandes desafíos en la práctica real de enseñanza en nuestros colegios. En este sentido, es necesario desarrollar discusiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lengua española involucrando a los estudiantes, padres, profesores, directores, coordinadores y autoridades educativas de nuestro Estado.

---

25 Datos disponibles en: http://www.suapesquisa.com/estadosbrasileiros/estado_goias.htm
26 Dato de 2009.

Para haber la enseñanza de lengua extranjera, es decir, de lengua española, es necesario definir el objeto de estudio, en este caso, debemos considerar nuestro objeto la propia lengua. Pero, cual es el referencial de lengua: ¿La lengua de las estructuras gramaticales?, ¿La lengua de los libros didácticos?, ¿Qué lengua?

Nuestra propuesta es la apropiación de la lengua extranjera moderna: español, partiendo del concepto de lengua como interacción social; eso presupone la visión de la comunicación como un proceso interactivo dentro de un contexto de una sociedad. Según Bakhtin (1990, p.123):

> [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

En este sentido, lo que debemos enseñar a nuestros estudiantes es la lengua española en las condiciones de interacción social, con vistas a situaciones reales de comunicación. Pues, creemos que:

> […] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes. (WIDDOWSON, 2005, p. 14)

Al adoptar esas consideraciones, acercamos nuestra concepción a la de las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006) que proponen que la enseñanza de lengua extranjera debe tener el foco en la función comunicativa direccionada a la formación crítica del aprendiz como ciudadano. Asimismo, el estudiante debe aprender la lengua y desarrollar la competencia comunicativa para comprender y ser comprendido en las situaciones de interacción comunicativa de una sociedad real. Abadía (2000, p. 81) hace una aclaración a respecto del concepto de competencia comunicativa que, según este autor,

> […] implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y como decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociedades apropiadas.

El objetivo comunicativo presentado por las OCEM (2006) plantea el desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de la escritura como prácticas culturales contextualizadas. Podemos conocer esa propuesta para la enseñanza media en el recuadro de la *Proposta das habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no ensino médio* (OCEM, 2006, p.111):

Proposta das habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no ensino médio.	
1º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita
2º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita
3º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita

Compartimos, con las OCEM (2006, p.111-112), la opinión de que para desarrollar estas habilidades tengamos como punto de partida los temas. Sin embargo defendemos que éstos deben estar relacionados con el universo de los estudiantes, la vida en el mundo y el ejercicio de la ciudadanía. Una manera significativa de trabajar con los temas es considerar los géneros discursivos que circulan en nuestra sociedad. Bakhtin (2003, p.261-262) propone que los géneros son "tipos relativamente estáveis de enunciados" producidos en "diversos campos da atividade humana ligados ao uso da linguagem".

Hay que destacar el compromiso que tenemos de enseñar lengua extranjera y promover la formación del estudiante como ciudadano. Las *OCEM* resaltan esa preocupación:

> […] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (OCEM, 2006, p. 91)

Es importante tener la preocupación con la formación integral de los aprendices y la capacitación del idioma para el ejercicio de la ciudadanía. Una de las propuestas fundamentales de la enseñanza de lengua extranjera centra en la idea de:

> [...] conferir ao ensino de LE um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCNEM, 1999, p. 148).

La Enseñanza Media debe "levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (OCEM, 2006, p. 133). Con la exposición a otra cultura y al otro desarrollar la competencia comunicativa intercultural para que el estudiante sea "[...] capaz de interaccionar con personas de otro país y cultura en lengua extranjera. [...] de negociar un modo de comunicación e interacción, que es satisfactorio a si y a los otros y son capaces de actuar como mediador entre personas de diferentes orígenes culturales (BYRAN, 1997, p.71)27"

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas28 (MCER, 2004) resalta la importancia del desarrollo de la competencia pluri(inter)cultural por los estudiantes y así sean usuario de la lengua que será aprendida. En líneas generales, el estudiante:

> […] se convierte en **plurilingüe** y desarrolla una **interculturalidad**. Las competencias lingüística y cultural respecto a casa lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permite que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. (MCER, 2004, p. 47)

En este sentido es importante el tratamiento de la cultura en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lengua española, pues las personas en una sociedad, comparten la lengua y viven en una cultura específica, aunque reconozcan las demás:

> [c]onceber-se aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de

27 […] is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. […] able to negotiate a mode communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins" (BYRAN, 1997, p.71).

28 El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. (Marco Común Europeo de Referencia, 2004, p. IX)

> ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCNEM, 1999, p. 152).

La cultura podrá posibilitar la oportunidad de ampliación y enriquecimiento de la formación lingüística y de comprensión de mundo de los estudiantes, que serán ciudadanos que conocerán la realidad local/ regional y también el gran universo cultural presentado por los 21 países y los territorios dependientes que son hispanohablantes con sus variedades lingüísticas. Por tanto, estamos considerando que las cinco zonas dialectales de América (un área mexicana y centroamericana, un área Caribeña, un área andina, un área chilena, y un área rioplatense y del Chaco) y de España (tres áreas generales: una andaluza, una canaria, y una castellana)29, son oficiales y dignas de ser enseñadas. Así, podemos lograr que los estudiantes tengan condiciones de dejar de repetir la creencia en el “español puro y tradicional” defendido por el discurso hegemónico que divulga la enseñanza del español tradicional de la zona castellana y perciban que es por intermedio de la pluralidad lingüística y cultural del universo hispanohablante que podemos reconocernos como latinoamericanos.

Otro punto fundamental es el aprovechamiento crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en las clases de lengua española. Las TICs consisten en las tecnologías de la informática y la Internet con las tecnologías de la telecomunicación. Esas tecnologías pueden ser usadas para finalidades educativas, su utilización pueden contribuir con el aprendizaje del estudiante, así como con la formación continuada del profesor(a). Con las TICs es posible compartir conocimientos con personas que están en sitios más distantes y a un número cada vez mayor de personas.

Consideraciones finales

La finalidad de estas consideraciones es iniciar la producción de una reflexión a respecto del proceso de enseñanza/ aprendizaje de lengua española en la Red Estatal de Goiás, ya que compartimos un objetivo común: promover la

garantía del acceso a la lengua española por los estudiantes y defender la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de lengua española. De esta manera, tratamos algunas temáticas: lengua, discurso, competencia comunicativa, competencia pluri(inter)cultural y TICs, como conocimientos que consideramos importantes a una discusión inicial; con eso no queremos dictar reglas; por lo contrario, necesitamos cada vez más de profesores(as) comprometidos y dispuestos a discutir, reflexionar, estudiar, si posible y/o necesario cambiar la práctica educativa y sobretodo dispuestos(as) a aprender siempre; teniendo en cuenta, la enseñanza de la lengua española con calidad.

29 Profesor, para mejor comprender ese asunto, puede leer: FERNANDÉZ, 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR DAS ARTES PARA O ENSINO MÉDIO
(Versão preliminar)

Equipe de Artes Visuais[30]
Equipe de Dança[31]
Equipe de Música[32]
Equipe de Teatro[33]
Coordenação das Equipes[34]

A arte sempre fez parte dos cotidianos escolares no Brasil, seja como componente curricular35 ou de forma espontânea e/ou vinculada às aprendizagens de outras áreas. A partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71, o ensino de arte é legitimado com o nome de educação artística, denominação esta que traz, em seu bojo, a concepção polivalente: o termo educação artística indica que as artes plásticas, a música, o teatro e a dança podem ser ensinados conjuntamente por um mesmo professor.

As décadas de oitenta e noventa do século XX marcam a organização política e o fortalecimento epistemológico dos arte-educadores, mediante sua mobilização em diferentes associações de professores e pesquisadores. Congressos, seminários, dissertações e teses constroem importantes reflexões sobre o ensino de arte. Incluem-se, nessas reflexões, o sentido da docência polivalente, enfatizando que essa concepção fragiliza o ensino de arte, por ser praticado como uma proposição de atividades descontextualizadas, ligadas ao livre fazer, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade: mesmo sem formação consistente, os professores devem ministrar todas as linguagens artísticas.

Em consequência dessas mobilizações, a reformulação da LDB 9394/96 modifica a nomenclatura Educação Artística para ‘Arte’, mudança que propõe não simplesmente um novo termo, mas a consolidação da arte como disciplina e a

[30] Ana Rita da Silva, Edina Nagoshi, Fernanda Moraes de Assis, Gabriel Morais de Queiroz, Haydée Barbosa Sampaio de Araújo, Kátia Rodrigues de Souza, Rochane César Torres, Rogéria Eler Silva Souza e Santiago Lemos.
[31] Lana Costa Faria, Edelweiss Vieira Prego, Leonardo Mamede, Lívia Patrícia Fernandes, Regiane Ávila Chagas, Rosirene Campelo dos Santos e Warla Giany de Paiva.
[32] Aline Folly Faria, Ana Rita Oliari Emrich, Carina da Silva Bertunes, Eliton Perpétuo Rosa Pereira, Fernando Peres da Cunha, Luz Marina de Alcântara e Sylmara Cintra Pereira.
[33] Franco Luciano Pereira Pimentel, Karla Araújo, Kelly Pereira de Morais Brasil e Mara Veloso Oliveira Barros.
[34] Ms. Henrique Lima
35 A partir do século XIX, no Brasil, o desenho já ocupa lugar no currículo, em concepções utilitárias; a partir dos anos 50, passam a fazer parte do currículo as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 27)

valorização das especificidades de cada uma de suas áreas – artes visuais, dança, música e teatro -, o que favorece o rompimento com a prática polivalente. A referida Lei estabelece que a arte deve ser ensinada em todos os níveis da educação básica, contudo, não explicita que deva ser contemplada em todos os anos ou séries do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, Barbosa (2002) enfatiza que “algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis” (p.13). Essa opção ocorre em função da autonomia das escolas na composição de suas matrizes curriculares, que ainda priorizam algumas disciplinas em detrimento de outras, o que pode levar a uma fragilização, pois, como toda área do conhecimento, o ensino de arte exige continuidade, aprofundamento, consistência.

No contexto dessa legislação, a arte é incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da base comum nacional, tendo como eixos as faculdades de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Essa concepção de arte como linguagem valoriza seus processos cognitivos, desvinculando-a da concepção de dom e reconhecendo-a enquanto área do conhecimento.

Assim sendo, conhecer as linguagens verbal, visual, sonora, corporal e suas hibridizações nos diferentes agrupamentos sociais, bem como os meios e o contexto que lhes conferem significados, torna possível a formação de competências para que os estudantes possam atuar como cidadãos sensíveis, imaginativos, criativos. Nesse sentido, esta matriz orienta para que as quatro áreas da arte sejam trabalhadas, separadamente, por professores especialistas em cada uma delas, garantindo, também, a sua presença em todo o Ensino Médio.

Ainda em sintonia com as concepções de arte explícitas nos PCNEM, a definição de ‘obra de arte’ amplia-se para artefatos/manifestações e/ou produtos culturais, considerando-se que estes termos melhor definem a abrangência do campo de estudo da área, por incluir, além das produções artísticas já

consagradas, as manifestações culturais de diferentes cotidianos, a partir da perspectiva da cultura visual. De acordo com as palavras de Martins,

> Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar os indivíduos, mas especialmente, os alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. (2008, p. 33)
>
> A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras, nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. (2008, p. 24)

Nesta direção, considera-se a pertinência de colocar os estudantes em contato com a multiplicidade de produções visuais, corporais, sonoras, de onde emergem questões que levam a refletir sobre a relevância da educação estética no contexto escolar e sua significação para os estudantes. Como os sujeitos interagem com os artefatos culturais? Como conceitos e práticas são representados através de imagens, sons, gestos e falas? De que forma essas representações criam e influenciam modos de perceber e ler o mundo? Que aspectos da diversidade cultural se apresentam nas diferentes formas de interação dos sujeitos com os artefatos culturais?

Educação e aprendizagem estética se entrecruzam, reafirmando que as diferentes configurações expressivas materializadas nas artes visuais, na dança, no teatro e na música constituem-se em tópicos a serem aprendidos, vividos, discutidos e experimentados no processo de formação dos estudantes. As experiências com as artes na educação privilegiam interações cognitivo-afetivas, que são a base para os sujeitos pensarem suas relações com eles próprios, com o outro e com o mundo.

Em conformidade com os princípios pedagógicos do Ensino Médio, contextualização36, cultura e sujeito são elementos enfatizados nesta Matriz. A cultura situa os sujeitos no tempo e no espaço, abrindo possibilidades de apropriação, produção ou construção de conhecimentos a partir da vinculação entre

os saberes e as experiências dos estudantes e os conhecimentos historicamente produzidos. Dessa forma, o ensino de arte reforça e amplia os lugares dos sujeitos no mundo, quando cumpre o papel de levá-los a compreender culturas, para se identificarem com e/ou se reconhecerem nelas.

O sentido de pertencimento cultural e o alargamento da compreensão de si, não apenas como objeto da história, da educação, da sociedade, mas também como sujeitos-autores nesses processos são dimensões que as experiências estéticas agregam à vida dos estudantes, e, desse modo, permitem a eles tecerem seus projetos de vida, nos âmbitos profissionais, afetivos, acadêmicos e tantos outros.

Referenciais sobre as artes podem ser construídos nas diversas experiências humanas, em diferentes ambientes, dentro e fora da escola: Um estudante do Ensino Médio pode, por exemplo, integrar o grupo musical e/ou teatral da igreja, grafitar os muros do bairro, visitar museus ao navegar pela internet, assistir apresentações de dança na escola e filmes no cinema ou na TV... Contudo, essas aprendizagens, dispersas ou fragmentadas, devem ser sistematizadas, aprofundadas, compreendidas criticamente, para que os estudantes possam ampliar e incorporar suas experiências em arte aos seus projetos de futuro. É à escola que "confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se puseram a sonhar" (Paiva, 2004, p. 216).

As ações compreender criticamente, contextualizar[37] e produzir, já consagradas como abordagem metodológica no ensino de arte, assumem, nesta matriz, o caráter de competências[38] a serem desenvolvidas pelos estudantes, sendo que ao contextualizar ou compreender criticamente ou produzir representações simbólicas, eles estarão aptos a mobilizar recursos cognitivos para interagir com os mais diversos artefatos, das diferentes culturas, educando os

---

36 Princípio pedagógico estruturador do currículo do Ensino Médio: "aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade". (DCNEM, 1999, p.91).

37 Nesse sentido, a contextualização se refere à Proposta triangular e não à "contextualização" enquanto princípio pedagógico estruturador do currículo do Ensino Médio.

38 "Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar

sentidos, produzindo significados e influenciando modos de perceber e ler o mundo. Em conformidade com as orientações curriculares para o Ensino Médio, devem ser construídas,

> de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências [...] realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural. (PCNEM, 2000, p. 51)

Essa perspectiva de ensino por competências não implica focar a formação dos estudantes em questões utilitárias, pragmáticas, com vistas ao mercado de trabalho, uma vez que as dimensões de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural, aventadas nos PCNEM como conjuntos de competências, enfatizam a humanização dos indivíduos como cidadãos "inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis" (2000, p. 50), dentro dos princípios da ética e do respeito pela diversidade. De acordo com o PCN+ Ensino Médio, algumas competências possuem um caráter "mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico". (2002, p.16)

Assim, é importante repensar o que a arte ensina, como ela integra idéias e sentimentos, imaginação e jogo. Refletir, a partir das dinâmicas do tempo atual, como as artes falam e questionam identidades, posições de sujeitos, modos de interação social, sabendo-se que podem tanto distinguir quanto excluir sujeitos e agrupamentos. Nesse sentido, esta matriz enfatiza experiências e vivências com artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais minoritários, suscitando discussões, reflexões e interpretações críticas em torno de especificidades ligadas, por exemplo, ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe trabalhadora, da cultura juvenil e das pessoas com necessidades especiais, extrapolando as aprendizagens para além do universo branco, masculino e europeu, que tradicionalmente dominaram os currículos escolares e, mais especificamente, os temas e focos de estudo das artes. No

---

a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta." (DCNEM, 1999, p. 87).

sentido de enfrentar os desafios de desestabilizar essas hegemonias culturais, ressalta a coexistência de múltiplas e diferentes representações simbólicas.

O presente documento está estruturado em tópicos, temas e eixos temáticos[39], que são os conteúdos básicos comuns à organização geral do Ensino Médio. Nesta dimensão, as questões conceituais e metodológicas aqui anunciadas estruturam-se por meio de um desenho circular, que coloca em evidência a grande competência – contextualizar, compreender criticamente, produzir – a ser construída pelos estudantes, seguida dos tópicos considerados mais significativos. Esses tópicos podem ser trabalhados de forma não seriada, de acordo com a pertinência de cada eixo temático, sendo retomados, inclusive, aqueles já explorados no Ensino Fundamental, com novas ênfases, entendendo-se que o conhecimento jamais é estanque quando lhe são conferidos novos significados. Nesse sentido inserem-se, entre os tópicos, reticências que sugerem ampliações a serem feitas a partir do diálogo entre professores e estudantes.

Quanto aos temas, contemplam a especificidade de cada área artística, no sentido de articular e dialogar com os tópicos privilegiados. É a partir dos temas que se estabelecem as diferentes leituras sobre os artefatos culturais, permitindo-se situá-los em seus diferentes aspectos descritivos e interpretativos.

Por fim, os eixos temáticos – corpo, ambiente, tecnologia, memória e projeções - estão de acordo com o princípio pedagógico do Ensino Médio interdisciplinaridade[40], cujo intuito é estabelecer a integração entre as demais áreas. Nesse sentido, foram pensados em razão de sua abrangência e flexibilidade para se adequarem às propostas interdisciplinares. Tratando-se de eixos temáticos, não é interessante estabelecer definições fechadas, sendo exatamente este o

---

39 Tópico: conteúdo, *stricto sensu*; unidade menor ou ponto principal a ser trabalhado em sala de aula para se alcançar as competências delineadas.
Tema: assunto direcionador ou maior, específico a cada área artística, no qual se encaixam os tópicos.
Eixos temáticos: organizadores do conhecimento específico da disciplina em torno de uma ideia ou tema geral, que não se fecha no interior da disciplina, abrindo possibilidades para o trabalho interdisciplinar.

40 "possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação". (DCNEM, 1999, p. 88).

propósito que lhes confere sentido: o de ampliar, além das delimitações dos campos do saber, as possibilidades de articulação. Contudo, aqui se destacam, à guisa de exemplificação, algumas definições de caráter genérico: a) Corpo: as manifestações do corpo como linguagem, tema, conteúdo, instrumento, suporte, nas expressões artísticas; diálogo com o natural, o artificial, o biológico, o simbólico, o cultural; b) Ambiente: abordagem do ambiente como suporte e como representação. O ambiente pode ser o espaço da galeria, do teatro, da rua, o virtual, o natural, as áreas urbanas e/ou ainda a sua representação numa imagem técnica ou fixa; c) Tecnologia: os modos de fazer arte, com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, em diálogo com os meios tradicionais de produção artística. d) Memória: narrativas, acontecimentos, lugares, gestos, sons, imagens, personagens, compondo histórias de vida e patrimônios culturais. A memória cultural permite aos sujeitos e às populações o sentimento de identidade. e) Projeções: planejamento do futuro, projetos de vida, orientação profissional no campo da arte de acordo com os interesses e aptidões de cada sujeito e como resultado do processo de desenvolvimento de competências; rompimento com limitações ideológicas, sociais, econômicas, estruturais.

É por meio da interrelação entre os diversos elementos que constituem o desenho desta matriz, tendo os sujeitos – estudantes, professores, gestão escolar, comunidade - na centralidade, que se estabelecem os mecanismos da compreensão crítica, do fazer artístico e da contextualização dos artefatos culturais. Contudo, o sujeito principal é o estudante, e é a partir de seus saberes e interesses que se devem mobilizar a construção dos conhecimentos. Assim, a sua forma circular sinaliza uma abordagem dinâmica e aberta, podendo movimentar-se para todos os lados, criando e recriando experiências ao longo do Ensino Médio. Sinaliza, ainda, que conhecimentos e sujeitos estão em circulação, movem-se e podem retomar pontos de partida a partir de ângulos diferenciados.

Quanto às questões relacionadas à avaliação, uma aprendizagem significativa implica diferentes mecanismos e devem obedecer a critérios claramente definidos pelo professor em diálogo com os estudantes, de forma processual e contínua, tendo em vista a sintonia entre o trabalho pedagógico em

desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas. Para Hoffmann,

> O processo avaliativo acompanha o caráter dinâmico e espiralado da construção do conhecimento, assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção. A relação professor/aluno, via avaliação, é complexa e multidimensional à medida que representa, permanentemente, enviar e traduzir mensagens por ambas as partes. Cada um deles estará sempre interpretando o que ouve e o que observa do outro, tanto em relação ao processo de aprender, quanto ao próprio conteúdo de aprendizagem. (2008, p. 79)

Os registros textuais, imagéticos, sonoros e audiovisuais são excelentes instrumentos avaliativos, pois permitem a reflexão sobre as experiências cotidianas no espaço escolar, ampliando a visão sobre o processo ensino e aprendizagem. Dentre esses instrumentos, destacam-se, como exemplo: 1) Provas escritas, que contribuem para verificar a apropriação dos aspectos técnicos e conceituais trabalhados; 2) Autoavaliação, escrita ou oral, individual ou em grupo, na qual o estudante reflete sobre o que aprendeu e sobre suas atitudes no decorrer das aulas; 3) Diário de bordo, que consiste em anotações escritas ou registros audiovisuais sobre as experiências educativas, visando refletir sobre questões tais como: O que aprendeu? Como aprendeu? Quais desafios enfrentou? Que novas ideias surgiram? 4) Portfolio, que permite visualizar, analisar e avaliar tanto o processo quanto o produto final das aprendizagens, pois o estudante, ao longo da sequência didática, constrói ou organiza uma pasta a partir de suas reflexões, textos, entrevistas, informações visuais e sonoras sobre o assunto em discussão; 5) Ensaios, que permitem ao estudante manifestar sua opinião crítica acerca de um tema, produção, ou processo de criação; 6) Mostras de artes visuais, dança, música e teatro, que possibilitam avaliar o resultado final do processo, em seus aspectos formais e conceituais, bem como vivenciar outras dimensões da esfera artística, tais como curadorias, organização e divulgação, que envolvem os circuitos artísticos.

Conforme fica evidenciado, as questões aqui descritas referem-se à avaliação formativa; o que se deve enfatizar, nesse contexto, é que esse tipo de avaliação represente de fato um rompimento com os processos classificatórios e somativos, que, em vez de cumprirem a finalidade de acompanhar o

desenvolvimento dos estudantes, servem-se como instrumento de aferição de resultados para aprovação e reprovação. O verdadeiro sentido da avaliação formativa ocorre em função da assimilação de fatos, conceitos, comportamentos e atitudes, numa perspectiva de mediação. Conforme Hoffmann,

> Mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo, em primeiro lugar; como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos? Como os alunos leem, escutam, interpretam as mensagens do professor? (2008, p. 102)

É preciso, sobretudo, que os instrumentos e aspectos da avaliação sejam interagentes, considerando-se que, apesar de serem diversos, representam etapas de um mesmo processo. Por exemplo, o fato de construir um portfolio não representa, por si mesmo, um mecanismo de avaliação; faz-se necessário retomá-lo em diversos momentos, discuti-lo, promover, por meio dele, autoavaliações, reflexões coletivas, questionamentos, produções textuais.

Concluindo a parte introdutória deste documento, é importante ressaltar que o mesmo apresenta demandas que devem ser priorizadas em função de sua implementação, na prática, no *chão da escola.* Essas demandas incluem, além das questões já mencionadas, a atualização dos arte educadores por meio da formação continuada em serviço e de seu acesso ao capital cultural e simbólico – visitas a museus, galerias, ensaios de grupos de dança, peças teatrais, concertos, encontros de corais, bandas e outras manifestações culturais, em conjunto com os estudantes – ; a estruturação das escolas com equipamentos, materiais e espaço físico, como salas-ambientes e recursos didático-pedagógicos específicos de cada área; a inclusão, no projeto pedagógico das escolas, de momentos coletivos para avaliação, trocas de experiências e planejamento participativo para elaboração de projetos conjuntos com outras áreas, dentro do princípio da interdisciplinaridade.

Na seguência, apresentam-se as especificidades de cada área da arte, que orientam seus respectivos desenhos curriculares.

Ensino de Artes Visuais

A matriz de artes visuais para o Ensino Médio propõe desenvolver o processo ensino e aprendizagem em diálogo com a cultura dos sujeitos envolvidos, considerando a realidade local e ampliando os conhecimentos a partir das visualidades que permeiam os seus cotidianos. Para isso, foca em questões relacionadas à arte e à imagem, com suas múltiplas possibilidades educativas, narrativas e estéticas. Suas proposições educativas se concentram em vivências que integram diversificados tópicos, tais como audiovisual, bordado, colagem, desenho, design, escultura, fotografia, grafite, gravura, instalação, máscara, modelagem, objeto, pintura, plumária e tecelagem, que devem ser construídas, reconstruídas e ampliadas de acordo com as propostas que surgirem nas especificidades de cada contexto escolar.

A perspectiva é fundamentar culturalmente os conhecimentos sobre as visualidades históricas, contemporâneas, cotidianas, possibilitando a construção das competências de compreender, produzir e contextualizar essas visualidades. Para tanto, orienta a realização de experiências estéticas ligadas não somente às formas tradicionais de arte, mas também às imagens, por exemplo, da publicidade, da ficção, das intervenções urbanas, com seus significados presentes no contexto dos indivíduos.

Os temas abstrato e figurativo, bidimensional e tridimensional, pictórico e linear são pensados no sentido de permear a compreensão de todos os tópicos, a partir da análise de diferentes aspectos da linguagem visual: formas, cores, volume, linhas, manchas, planos, instigando diferentes olhares sobre processos criativos e interpretativos, em variados suportes. Esses temas não devem ser vistos como oposições binárias, mas como complementares e interdependentes para a compreensão dos artefatos culturais.

Os eixos temáticos corpo, ambiente, projeções, tecnologia e memória, são conceitos plenos de significados, capazes de mobilizar aprendizagens específicas no campo das visualidades e, ao mesmo tempo, promover a interação com outras áreas do conhecimento.

Para se tomar um exemplo prático de como relacionar os diferentes conteúdos da matriz, ou seja, tópicos, temas e eixos temáticos, pensados a partir do sujeito em relação com a cultura, podem-se observar o tópico 'escultura': A história da arte informa que a escultura já estava presente na pré-história, de onde se encontram registros como o da Vênus de Willendorf, corpo (eixo temático) de mulher com formas esféricas, simbolizando a fartura e a fertilidade. Essa composição, portanto, pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como figurativa, linear e tridimensional (temas). Na contemporaneidade, a mesma Vênus é representada, por exemplo, na pintura (tópicos) 'Mulher' do artista Kooning, de forma dissolvida em pinceladas fortes, sendo essa uma composição bidimensional, pictórica e figurativa. Daí percebe-se que o mesmo tópico – escultura – pode ser estudado a partir de diferentes temas e eixos temáticos, relacionado também com outros tópicos. Compreende-se, portanto, que não é possível, em arte, trabalhar os conteúdos da matriz de forma isolada: Todos os itens relacionam-se entre si, numa dinâmica plena de interpretações.

Ainda exemplificando a partir do eixo corpo, dentre as inúmeras dimensões que esse eixo possa alcançar, é possível estabelecer relações entre as inovações estéticas causadas por influência da mídia e as que pertencem à identidade estabelecida pela cultura, como as mulheres girafa na Tailândia, que apresentam pescoços alongados pelo uso de colares-argolas como adorno. Entre algumas tribos indígenas, pode-se também observar a deformação corporal, gerada pela implantação de adornos, por exemplo, os lábios alongam-se demasiadamente e as orelhas estendem seu tamanho com peças verticais e circulares.

Essas práticas são também adotadas por tribos urbanas, algumas mais outras menos extravagantes: tatuagens, implantes, cortes de cabelo, lipoesculturas. Em relação a essas práticas culturais, está a *body art,* cujas experimentações consistem nas intervenções do artista sobre o próprio corpo, gerando imagens que chocam, instigam, afetam os sujeitos. As experimentações estéticas corporais estão, também, aliadas aos avanços tecnológicos, que influenciam suas modificações conforme interesses diversos. Assim, provocam reações identitárias

de acordo com os valores, interesses, desejos, história de vida e tradições dos indivíduos e da sociedade.

O ensino das artes visuais a partir da imagem propõe comunicar os diferentes significados e suas relações interculturais, sendo aqui propostos enfoques sobre manifestações e produções artísticas de diferentes universos identitários: as culturas juvenil, afro-descendente, indígena; o universo homossexual, feminino, da classe trabalhadora, dos idosos, dos portadores de necessidades especiais, sabendo-se que é necessário democratizar os conhecimentos artísticos para além das possibilidades pré-configuradas, presentes nos livros de história da arte, e para tanto buscar imagens pouco exploradas no âmbito da educação formal. Essas proposições estabelecem conflitos, no sentido de aproximar os estudantes do objeto da aprendizagem, provocando identificações e gerando a construção de conhecimentos significativos.

Recorrendo a outro exemplo por meio de um eixo temático, 'memória', o que se propõe é inventariar experiências no tempo e no espaço, investigar e discutir versões históricas, sociais, narrativas que foram construídas e estereotipadas, emergir saberes que foram ignorados e que interrogam, preocupam, afetam e interessam aos sujeitos, em seus movimentos individuais e coletivos. Por meio da memória é possível estabelecer relações com o presente, influenciando ideais de futuro. Dessa forma, podem-se investigar temporalidades, em que as memórias valorizam e conferem identidade aos sujeitos.

Articulando o eixo memória ao tópico 'fotografia', hoje presente em todos os contextos industrializados, sobretudo com o advento das tecnologias digitais41, fazendo parte da vida da maioria das pessoas como prática comum em eventos sociais, políticos, familiares, escolares, de modo geral, percebe-se então que o registro fotográfico foi e é responsável por capturar trajetórias ligadas a diversos âmbitos culturais, construindo memórias individuais e coletivas. As imagens, capturadas por câmeras analógicas e digitais, reveladas sob papel fotográfico e

41 Poderíamos também abordar, neste aspecto da tecnologia digital o tópico **audiovisual** fazendo *links* com o eixo **tecnologia** e também **ambiente,** relacionando os temas **bidimensional, figurativo,** dentre outras possibilidades.

armazenadas em álbum brochura, podem ser figurativas, pictóricas e bidimensionais, mas podem também adquirir outras configurações, de acordo com a intenção de quem as produz.

A fotografia, na contemporaneidade, não se limita ao registro de eventos, mas está presente no cotidiano dos sujeitos, principalmente dos estudantes, em que as câmeras fotográficas analógicas foram substituídas por celulares, câmeras digitais e outros aparelhos que propiciam a visualização imediata, sendo reveladas em papel ou transpostas para os ambientes virtuais: *blogs, orkut, messenger,* e, nesse sentido, o professor de arte tem um campo fecundo de propostas educativas contextualizadas, a partir da fotografia.

Por meio destas múltiplas possibilidades, a proposta é que professores e estudantes sejam protagonistas de sua educação visual, explorando formas de olhar, interpretar e tecer significados para, a partir daí, ampliar suas sensibilidades para o universo imagético que está em constante dinamismo. Finalmente, a partir da interação produtiva com as imagens, espera-se que estes sujeitos possam estar conscientes de suas identidades plurais e móveis, gerando competências de solidariedade, respeito e intercâmbio com toda a diversidade cultural.

Ensino de Dança

A dança, na educação, é área de conhecimento, de expressão, um modo cognitivo-afetivo de se relacionar com o ambiente, pensá-lo, entendê-lo, senti-lo. Tem como objeto de estudo um corpo que dança e que deve ser entendido como um todo em suas relações, construindo pontes entre dança, educação e sociedade.

Possibilitar ao estudante do Ensino Médio a compreensão da dança é permitir a apropriação de seus conhecimentos a partir de uma concepção generalista e multidisciplinar – que envolve as variadas dimensões da educação do corpo e possíveis campos de intervenção profissional – ao mesmo tempo em que amplia as questões unilaterais do indivíduo. Neste nível de ensino, o estudante deve ter contado com o universo da mídia e das tecnologias, dialogando com a diversidade e pluralidade cultural em que se encontra inserido como jovem, trabalhador(a), estudante.

Ao ensinar danças, pretende-se a formação de um corpo pensante e criador, considerando que a contemporaneidade exige, cada vez mais, um repertório corporal ampliado que estabeleça relações com a tecnologia e a cultura juvenil. As produções de diferentes coreografias, com seus diversos elementos, representam possibilidades de expandir valores culturais, contribuindo no diálogo com a diversidade social, étnica, identitária, sexual, a partir do próprio indivíduo.

O olhar contemporâneo constitui uma vertente a ser privilegiada nesta matriz do Ensino Médio, e, neste sentido, procura valorizar o repertório da juventude, construindo uma relação dialética com as diferentes manifestações da dança no cotidiano da cultura juvenil, permitindo ao estudante ampliar a capacidade de se representar, compreender e intervir no mundo da dança. Cabe ao professor lançar mão dos elementos da cultura juvenil, apropriar-se deles e compreender que o corpo do estudante não está isento de história. Para compreender criticamente, contextualizar e vivenciar a produção, nesta área de conhecimento, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que levem o estudante a refletir sobre as diversas experiências corporais, sobre a influência da mídia na construção do estereótipo corporal padronizado e sua individualidade e comunicação com outros corpos e outras culturas.

Enquanto suporte teórico do ensino de arte, a Estética se consolida como dimensão da sensibilidade, da percepção, das sensações e emoções suscitadas pelas diversas leituras de mundo. A partir de critérios estéticos estabelecidos culturalmente (belo/feio, harmonia/desarmonia, satisfação/insatisfação...) determinam-se os relacionamentos sociais, as formas de expressar, pensar e sentir de cada indivíduo. Conforme Porpino, Almeida & Nóbrega,

> A dança, como vivência estética e desvelamento da plasticidade corpóreas, propõe-nos situações de ensino e aprendizagem que podem ser percebidas como descortinadoras de uma concepção de educação mais humana (2003, p.225).

Ao ampliar e diversificar as possibilidades de desenvolvimento estético, o processo ensino e aprendizagem da dança se torna mais significativo, mais

consciente e consequentemente mais espontâneo, tanto na arte de dançar quanto nas experiências cotidianas.

O diálogo da dança com as emergentes tecnologias oferece oportunidades para novas maneiras de ver, criar, entender e participar artisticamente. Segundo Miranda (2000), a tecnologia pode ser vista como sendo a conversação atual entre a arte e os princípios científicos, a interação entre a criatividade e as ferramentas que podem ser utilizadas para alargar as habilidades e sentidos do universo cultural dos estudantes.

> Na contemporaneidade, a dança, como as outras artes, trilha este novo caminho possibilitado pelo advento das tecnologias. Sensores, câmeras e microcâmeras filmadoras, vídeos, holografia, software e hardware específicos, laser, scanner e tantos outros elementos entram em cena para coexistirem e coevoluirem com essa linguagem estritamente do corpo. Mais do que novas máquinas, são reflexos de novas ideias e conhecimentos (Santana, p. 119, 2002)

Diante dessas premissas, pode-se falar em tecnologia arte educacional, ou seja, uma tecnologia destinada a auxiliar o professor em seus objetivos, utilizando uma variedade de recursos e equipamentos, como TV, retroprojetor, DVD, filmadora, programas de dança digital e de criação de *web,* celulares, computadores, internet, *webcam* e outros, permitindo a exploração das potencialidades das danças com a utilização desses meios. Assim, a apropriação da tecnologia nos diferentes tipos de dança, sejam populares, cênicas, performances e outras, favorece a compreensão da linguagem híbrida da dança, numa abordagem contemporânea.

A competência maior desta Matriz – compreender criticamente, contextualizar e produzir – mobiliza e organiza os tópicos, temas e eixos. Os tópicos abrangem os vários tipos de danças, sendo organizados pelos temas. Tomam-se como temas os princípios do movimento, articulados a partir das quatro estruturas coreológicas, pois estas abarcam qualquer tipo de dança e se adaptam perfeitamente aos propósitos em questão, fornecendo instrumentais ao processo ensino e aprendizagem.

Rudolf Laban (1879-1958), pensador do movimento humano que pesquisou a arte do movimento e teve suas investigações aplicadas à dança e a outras áreas do conhecimento, foi o grande pensador da abordagem coreológica. Laban defendia que a formação em dança incentiva uma atenção clara e precisa, gerando apreciação e prazer até sobre os mais simples movimentos. Valerie Preston-Dunlop (apud. Marques, 1992, p. 06), expandiu os estudos de Laban focalizando quatro estruturas coreológicas - o dançarino, o movimento, o som e o espaço geral que, juntos, podem formar qualquer tipo de dança. A coreologia revela o que não é visível, estrutura repertórios, exercícios de improvisação e técnicas de dança, possibilitando analisar a natureza do movimento e construir significados sobre ele (Faria et al., 2009, p.47-50).

Os temas, então, se fundamentam na linguagem do movimento, articulada a partir da adaptação das quatro estruturas coreológicas, definidas para este documento como movimento, som e silêncio, espaço e corpo dançante. Propõem-se, por meio dessas estruturas e na conexão entre elas, tópicos geradores de ações pedagógicas que compõem todas as danças, como: dança de salão, ciranda, dança contemporânea entre outras. Com as habilidades e conhecimentos desenvolvidos a partir desses tópicos, os estudantes serão capazes de recriar danças mais complexas, com mais clareza de sua estrutura, incluindo aspectos interessantes no processo de elaboração da composição, tais como: células, repetições, variações, sucessão (ex.:ABA, AB...), cânone, unimoto, simetria, assimetria, entre outros.

Os eixos temáticos - corpo, ambiente, projeções, tecnologias e memória - são conceitos plenos de significados, capazes de mobilizar aprendizagens específicas no campo da dança e, ao mesmo tempo, promover a interação com outras áreas do conhecimento.

Concluindo, propõe-se trabalhar a dança como expressão e cognição, de modo a possibilitar abordagens diversas em relação ao corpo social, político e cultural, ao improvisar e elaborar composições coreográficas. Salienta-se que não se deve privar o adolescente ou adulto das importantes descobertas que o processo criativo em dança propicia e se constitui em desafios e desejos expressivos de cada fase da vida humana.

Ensino de Música

O som é o fundamento natural da música. Assim sendo, a perspectiva deste documento curricular é permitir aos sujeitos – professores e estudantes – a organização e percepção do som, a compreensão das sonoridades existentes e a organização dos parâmetros sonoros, levando-os a experimentarem, refletirem e fruírem esteticamente música e sons.

Neste documento, a música reflete concepções de um ensino pós-moderno em artes, pois defende a ideia de currículo múltiplo que, por meio de conceitos estruturantes, possibilite diferentes formas de relacionar tópicos aos temas sugeridos, na observância de um ensino pautado na aquisição de competências (produzir, contextualizar e compreender criticamente música e sons), que aqui sinalizam uma opção metodológica.

Consideram-se, como conceitos estruturantes, *formas de registro*, *estruturação e arranjo* e *parâmetros do som*, que são conceitos que estão presentes na música, independente de gênero ou estilo. O primeiro conceito leva a pensar em distintas formas de registro sonoro-musical, que vão do gráfico ao áudio, esperando-se que os estudantes sejam aptos a registrar suas próprias idéias musicais. O segundo conceito observa os parâmetros do som, considerados nesta proposta como a altura, a intensidade, o timbre e a duração, que podem ser trabalhados separadamente e/ou em combinação com os demais, a partir da audição e experimentação dos mesmos. O terceiro e último conceito permite refletir sobre variadas formas e estruturas musicais presentes nas diferentes culturas, propiciando experiências com diversas combinações sonoras e modos de organizá-las.

Com foco na estrutura desta matriz curricular, apresentam-se a seguir, de forma elucidativa, temas e tópicos que são específicos da linguagem musical e que dialogam entre si e com os eixos temáticos. Os temas propostos são: música em cena; música e mídia, música de protesto; hibridismo musical e produção musical.

Música em cena: Nesta temática, trabalha-se a música que é usada e composta para uma cena dramática, bem como as reconstituições artificiais dos ruídos que acompanham a ação, quer sejam no teatro, cinema, rádio ou televisão.

Música e mídia: A modalidade 'música e mídia' abarca dois conceitos principais: a) O de comunicação e transmissão de informações diversas a usuários; b) O de *media* capturadas (vídeo, áudio, fotografia) e *media* sintetizadas (texto, gráfico, animação). Deste modo, "Música e Mídia" envolvem as manifestações musicais em suas relações com os meios de comunicação usados para divulgação da cultura atual como rádio, TV, CD, DVD, Internet etc.

Música de protesto: A música de protesto é uma categoria que engloba músicas compostas com a intenção de chamar a atenção do ouvinte para um determinado problema de sua atualidade. Tais problemas podem envolver os aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesse tipo de música a intenção é utilizá-la como forma de 'abrir os olhos da humanidade' para perceberem as questões que afligem o mundo, como guerra, discriminação e opressão.

Hibridismo musical: Considera-se como hibridismo musical a mistura de diferentes gêneros e estilos musicais, bem como a relação da música com diferentes manifestações artísticas e midiáticas. Exemplo: *mangue beat* e *drum'n bossa* no primeiro caso e instalações sonoras no segundo.

Produção musical: Aborda todo e qualquer tipo de organização sonora composta, incluindo a criação de arranjos, a engenharia de gravação e até mesmo a escrita do material sonoro.

Os tópicos selecionados podem ser ampliados ou selecionados de acordo com o tema, incluindo combinações não especificadas, mediante a necessidade da aprendizagem musical, sendo que a sua seleção é feita de modo autônomo e de acordo com a iniciativa dos sujeitos. Sugerem-se como tópicos: paisagem sonora; vídeo clipes; instalações sonoras; era dos festivais; sonoplastia; trilha incidental e

sonora; movimento hip hop; tropicália; coro cênico; música de propaganda; improvisação e arranjo; musical e ópera.

Para que os sujeitos contextualizem, produzam e compreendam criticamente músicas e sons, os tópicos devem ser elencados a partir de um tema específico, e, ao mesmo tempo, articulados com o eixo temático que melhor favoreça o diálogo entre os conhecimentos musicais e os de outras áreas do saber. Os eixos temáticos - corpo, ambiente, projeções, tecnologias e memória - são conceitos plenos de significados, capazes de mobilizar aprendizagens específicas no campo da dança e, ao mesmo tempo, promover a interação com outras áreas do conhecimento.

Para que esta proposta seja viva e significativa, faz-se necessário que o professor(a) seja pesquisador(a), aberto(a), sensível às contribuições de seus estudantes e sua época, unindo diálogo e pesquisa para que os sujeitos possam construir suas histórias e identidades por meio dos processos pedagógicos desenvolvidos ao longo de suas ações na escola.

Ensino de Teatro

> Continuar não é ficar no passado nem sequer enquistar-se no presente, mas movimentar-se, ir além, inovar, porém renunciando ao pulo e ao salto e a partir do nada, muito ao contrário, fincar os calcanhares no passado, descolar-se do presente, *pari passu*, um pé após o outro à frente, pôr-se em marcha, caminhar, avançar.
>
> *José Ortega Y Gasset (1999, p.07)*

Neste mundo de constantes reformulações de saberes e conhecimentos, o "novo" de ontem pode se tornar impróprio para o hoje e não se aplicar à formação do indivíduo do amanhã. Nessa perspectiva, busca-se organizar uma proposta curricular que não se torne estanque, mas que se apresente como um mapa que aponte possibilidades de escolhas para os sujeitos da ação educativa. O caminho concreto e as experiências que dele resultarão são especificidades de uma relação didático-pedagógica mediada por estes sujeitos, ou seja, professores, estudantes, comunidade escolar, que serão os pesquisadores e responsáveis pela elaboração

de novos conhecimentos. Neste sentido, são os saberes e interesses dos estudantes que servirão como referenciais para desencadear os processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se, aqui, que o território de que trata o universo simbólico teatral nesta proposta é o da representação cênica. Conforme afirma Ingrid Koudela, a transformação de um recurso natural em um "processo consciente de expressão e comunicação" é a base do teatro na educação. Segundo ela, "a representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade" (2001, p. 78). Isto ocorre porque a competência para representar algo ou a si mesmo diante do outro[42] exige a mobilização de uma complexa rede de capacidades comunicacionais que falam diretamente às necessidades humanas de agir em coletividade. Portanto, diante de uma cena artística, seja no teatro, na televisão, na publicidade, no cinema ou no rádio, os sujeitos são, ao mesmo tempo, espectadores e artistas coautores convidados a mergulhar na imensidão de elementos significantes que inundam os seus sentidos. Esses elementos somente chegam até os sujeitos porque, independente do modo de veiculação, é a ação humana como base da representação cênica, que, estabelecendo o jogo, lhes permite jogar. A representação cênica, por essa perspectiva, está para o teatro tal qual a "visualidade" está para as artes visuais e a "sonoridade" para a música.

Buscando corresponder às competências relacionadas ao ensino de teatro e aos princípios pedagógicos do ensino médio, na perspectiva da contextualização e interdisciplinaridade, os eixos temáticos que permeiam esta matriz curricular: corpo, ambiente, projeções memória e tecnologia, não pressupõem somente relações com o campo da representação cênica, mas ampliam o diálogo com outras instâncias do conhecimento, ao abrirem possibilidades diversas de abordagem dos objetos de estudos nas demais disciplinas.

A partir desse olhar, os eixos temáticos promovem um fluxo contínuo e ampliado de ações significativas de ensino e aprendizagem, pelas quais os sujeitos da ação educativa se transformam, influenciando uns aos outros, possibilitando

42 Aspecto que determina o caráter cênico

maior reflexão e compreensão do homem quanto à sua origem, seu meio social, sua cultura, sua história, enfim, como sujeitos de sua própria existência, capazes de interferir e modificar o seu meio.

Assim, é possível compreender os eixos corpo, ambiente, projeções memória e tecnologia a partir da perspectiva teatral, seja pela análise de um personagem, pelo estudo da diversidade cultural dos espectadores ou ainda pela observação das atitudes dos colegas de cena.

Do mesmo modo, é possível verificar a diversidade das influências e as construções humanas a partir da cena ou de uma leitura gráfica. A análise de uma escritura dramática medieval, por exemplo, permite imaginar as possibilidades de ser e existir daquela sociedade: como esse artefato cultural foi construído ou como influenciou a humanidade futura? Que resquícios culturais chegaram aos dias atuais? Que influências teve o autor para registrá-lo ou para inventá-lo?

Ao se pensar, por exemplo, no eixo temático corpo, percebe-se que na representação cênica é elemento fundamental, visto que o corpo é o principal recurso expressivo do ator e objeto de mediação entre expectador e obra. Dessa forma, na ação pedagógica desenvolvida, os sujeitos terão a possibilidade de investigar o comportamento do expectador diante de uma cena, ou seja, de que forma seu corpo reage aos estímulos dessa cena?

Para que se construam competências acerca da representação cênica, torna-se necessária a escolha de tópicos e temas relacionados a ela, visto que, para que se tenha clareza do conceito de representação cênica, é fundamental que se compreenda os seus modos artísticos de processamento (tópicos) e os elementos descritivos e conceituais que a constituem (temas). Como sugestões de tópicos, destacam-se o teatro de máscaras, teatro de bonecos, teatro de sombras, teatro de objetos, o teatro textocêntrico[43], o teatro físico[44]·, o teatro musical[45],

[43] Segundo Roubine (1998 p. 46), na grande explosão da tecnologia teatral, em finais do séc. XIX, por mais que se diversificassem as formas de abordagem da cena, o texto literário reinava livremente como centro de toda a concepção da obra teatral.
[44] Pantomima, Mímica clássica, Teatro físico.
[45] Ópera, Opereta *e Musica.*

dança-teatro46, danças dramáticas47, teatro de popular, contação de histórias, circo, performance e audiovisual. Contudo, o universo das representações cênicas não se resume aos exemplos citados: sua amplitude está representada por reticências, no gráfico que sintetiza este documento, que pressupõem que outros tópicos podem ser suscitados como focos de estudo.

É importante ressaltar, ainda, que os tópicos não devem ser abordados de forma fragmentada, aleatória, desvinculada de um diálogo consistente. Nesse sentido, apresentam-se os temas ator e público, registro cênico, caracterização e espaço cênico, como elementos constitutivos e articuladores do conhecimento:

Ator e público: são os pilares da representação cênica, de modo que sem eles não há o que ver ou o que ser visto. Sob esta temática, pode-se transitar facilmente na análise de como ator e público atuam por diferentes aspectos: corporais, vocais, gestuais, cinéticos, formação cultural, profissional, gosto, fruição estética, olhar crítico, concepção de direção e muitos outros.

Registro cênico: diz respeito ao modo de como se podem registrar ideias, argumentos e artefatos culturais. Enquanto no teatro, por exemplo, encontra-se a dramaturgia de texto e a dramaturgia cênica, no cinema existe o argumento, o roteiro, o *storyboard* e o próprio filme. Outras formas de registros são HQs e Fotonovelas.

Caracterização e espaço cênico: referem-se à plasticidade da cena. O figurino e a maquiagem caracterizam o ator dando-lhe identidade e forma. O espaço da cena é dimensionado quantitativamente pela cenografia (largura, altura e profundidade) e qualitativamente pela iluminação e sonoplastia (atmosfera e tempo).

É importante observar, na organização pedagógica, que a escolha de qualquer eixo temático, tópico ou tema leve em consideração o interesse dos

46 CYPRIANO, Fábio. Pina Baush. São Paulo: Cosac Naify, 2005. Termo cunhado pelo alemão Kurt Jooss (1901-79), na década de vinte. Mais tarde difundido por sua aluna Pina Baush.
47 Congadas, as Folias e Reisados; os Ranchos de animais, Danças de roda e outros.

estudantes, na perspectiva de revitalizar suas diferentes interpretações, dúvidas, saberes, e, a partir dessas questões, sistematizar e ampliar seus conhecimentos referentes à representação cênica. Assim, levá-los a compreender que a *representação* do humano e tudo que dele decorre é o elemento fundamental da linguagem teatral.

Desse modo, buscam-se preservar a autonomia e as singularidades nos diálogos entre professores, estudantes e comunidade escolar. As competências a serem construídas são voltadas para compreensão, construção de conceitos, superação de pré-conceitos e eliminação de fronteiras nos modos de percepção, produção e contextualização da representação cênica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. ***Inquietações e mudanças no ensino da Arte*****.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 15, de 01 de jun. de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***Parâmetros Curriculares Nacionais*****: ensino médi**o. Brasília, 1999. Edição com volume único.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

CYPRIANO, Fábio. *Pina Baush*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

Educação, Adolescência e Culturas Juvenis: diferentes contextos. *Caderno Cedes*. Vol. 22, nº 57, São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FARIA, MAMEDE, FERNANDES, et al. **Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades.** In: GOIÁS. Secretaria de Educação – Seduc. *Currículo em debate*: Matrizes curriculares. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009

FUSARI, F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T**. Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GASSET, J. Ortega. Y. **A Ideia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999, p.07

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Ed.10. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

MARQUES, I**.** ***Movimento de reorientação curricular*** **– educação artística, visão aérea** 2/ 7 Dança. São Paulo: Gráfica CONAE, 1992.

MARTINS, R. (org.) ***Visualidades e Educação*****.** Goiânia: FUNAPE, 2008.

MIRANDA, R. ***Dança e tecnologia*** in Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

PAIVA, Jane. **Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino médio ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

PORPINO, K. O.; ALMEIDA, M. C.; NOBREGA, T.P. **Dança e educação: interfaces entre corporeidade e estética** in *Diálogos Possíveis*: revista da Faculdade Social da Bahia. FSBA. Vol. 2, Edição especial (Fev/Ago, 2003) Salvador, 2003.

ROUBINE, J. J. ***A linguagem da encenação teatral***. 1880 -1980. Tradução e apresentação, Yan Michalski. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

SANTANA, I. ***Corpo aberto*****: Cunningham, dança e novas tecnologias**. São Paulo: Educ, 2002.

REFERENCIAL CURRÍCULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO (Versão Preliminar)

Luís César de Souza[48]
Marineide Rodrigues Soares[49]
Maria Antônia J. de Morais[50]
Maria de Lourdes Sousa Morais[51]
Orley Olavo Filemon[52]
Pricila Ferreira de Souza[53]
Wálisson Francisco de Lima[54]

INTRODUÇÃO

O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabeleçam uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola, pela ação dos sujeitos que a constroem no seu dia a dia e interferem na vida social. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didático-pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada.

Uma das grandes expectativas dos professores de Educação Física, quando se prepara um documento curricular, é a definição de uma grade de conteúdos e sua sequência didático-pedagógica, ou seja, o *que ensinar, como ensinar e quando ensinar* é o eixo da expectativa em geral.

[48] Mestre em Educação, Fac. Educação - UFG
[49] Especialista em Treinamento Desportivo
[50] Graduação em Educação Física
[51] Especialista em Saúde Pública - IAPA
[52] Mestrando em Estudos Sócio-ambientais
[53] Graduação em Educação Física
[54] Especialista em Docência Universitária/UEG

Definir um conceito único para a Educação Física não é tarefa fácil, pois a teoria e a prática da disciplina resultam de diferentes contextos e diferentes interesses dos sujeitos ao longo da história. Pode-se ilustrar essa problemática por meio das seguintes questões: Educação Física é esporte? Educação Física é atividade física? Educação Física é educação do movimento? Educação Física é educação pelo movimento? Ou Educação Física é educação sobre o movimento?

Construção histórica da educação física

A Educação Física brasileira na escola revela, no decorrer de sua história, pelo menos três momentos em sua constituição. No primeiro, no século XIX, sob a influência dos médicos-higienistas, ela foi solicitada a disciplinar e educar o corpo por meio de hábitos saudáveis de higiene. No segundo, na primeira metade do século XX, predominantemente sob influência dos militares, a Educação Física foi destinada a aprimorar a raça brasileira pelo desenvolvimento de corpos saudáveis e fortes para a defesa da pátria. E o terceiro momento, iniciou-se na segunda metade do século XX, quando ela foi fortemente influenciada pela esportivização que se disseminava pelo país, isto é, a Educação Física, especialmente a escolar, passou a ser considerada o berço de desenvolvimento de atletas, portanto, sinônimo de esporte.

Essa esportivização, que em verdade poderia ser anunciada como paradigma esportivista, dadas suas proporções, ainda predomina na prática da maioria dos professores de Educação Física e é reforçada diuturnamente pelos instrumentos e mecanismos (in)formativos da sociedade contemporânea. Com isso, não raro observamos, por exemplo, os meios de comunicação, e entre eles o altíssimo poder de persuasão da indústria cultural, “cobrarem” dos professores de educação física escolar o desenvolvimento da base esportiva da nação, tendo como finalidade última a formação de atletas de alto rendimento.

No contexto atual, mesmo diante da predominância do modelo esportivista, professores e estudiosos da área têm buscado construir concepções didático-pedagógicas que superem as práticas tradicionais, rompendo com repetições

mecânicas de exercícios e técnicas em si mesmas, as quais exigem do educando a mera execução de atividades que visam o condicionamento e a aptidão física.

> "A ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica passível de ser conhecido no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado". (Bracht, 1999).

Se considerarmos que a educação moderna caracteriza-se pelo esforço em "transmitir", de forma interdisciplinar e contextualizada, às próximas gerações aquilo que a humanidade tem produzido e acumulado de significativo, tanto no âmbito científico quanto artístico e cultural, é possível afirmar que a Educação Física constitui-se numa *prática social* que tem como foco de atuação o movimento humano. Sendo assim, no Ensino Médio, ela deve trabalhar e tematizar conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela humanidade no âmbito da *cultura corporal*.

Por que ressignificar Educação Física na escola?

Mesmo reconhecendo diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio (Coem) afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino da prática esportiva. Assim, um outro diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivistas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático-pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada.

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerada sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos acumulados pela humanidade no âmbito da cultura

corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a serem trabalhados pela Educação Física.

De quais conteúdos, então, deve tratar a Educação Física no Ensino Médio? Partindo do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, pois é possível destacar pelo menos cinco temas abrangentes de conhecimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica.

Como esses temas podem ser trabalhados no ensino médio?

Os recursos metodológicos e as atividades para tematizar e vivenciar esses conhecimentos devem ser construídos pelo professor e se diversificam numa variedade de possibilidades conforme exigem as finalidades do trabalho e as características dos alunos. O desafio posto é ressignificar as práticas tradicionais redirecionando seus conceitos e relacionando-as à cultura da comunidade. Nesse sentido, os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem basear-se numa concepção científica de mundo, despertar o interesse do jovem e desenvolver possibilidades e aptidões para que ele possa conhecer a natureza e a sociedade em que vive, com a finalidade de nela atuar criticamente. Assim, os professores de Educação Física devem oportunizar aos alunos do Ensino Médio a vivência de atividades corporais diversificadas para ampliar a possibilidade de estabelecerem relações individuais e sociais através do movimento, adquirindo mais autonomia nas situações vivenciadas e assumindo uma postura crítica diante delas, visando a uma participação ativa na elaboração e na prática das atividades corporais.

Conhecer técnicas é dispensável aos alunos do Ensino Médio? A resposta é negativa. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo,

afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar o pensamento e a prática pedagógica em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas e contextualizadas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança, do fundamento de um esporte. Portanto, a técnica deve ser ensinada ao aluno do Ensino Médio, mas ao ensiná-la o professor deve promover uma transformação didático-pedagógica e submetê-la aos princípios da formação humana.

Inserida na área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", a Educação Física deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Assim, pelo menos dois princípios devem orientar a prática pedagógica da Educação Física: *inclusão* e *participação coletiva*. Significa que qualquer que seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, devem ser evitadas a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada.

Outro elemento que justifica a Educação Física na escola, sobretudo no Ensino Médio, é a importância de compreender criticamente o "corpo" e suas contradições na sociedade contemporânea. Não precisa ser especialista para observar que as gerações atuais vivem privações em relação ao *se movimentar*, especialmente nas grandes cidades. Essas privações redefinem nessas gerações a orientação espaço-temporal, as relações interpessoais, os hábitos, a personalidade etc. Isso pode ser ilustrado pela baixa autoestima de pessoas que, diante dos padrões de estética e beleza dominantes na sociedade contemporânea, sentem-se não-bonitas, inseguras e, em casos extremos, preconceituosamente hostilizadas. Numa perspectiva ampliada, a discussão sobre o corpo constitui temática de primeira ordem, especialmente porque a aula de Educação Física, pela sua organização peculiar, possibilita de modo mais explícito a manifestação das contradições da personalidade humana.

Finalidades da Educação Física

Não se deve esquecer de que a Educação Física é privilegiada com a possibilidade de se trabalhar, de forma lúdica e prazerosa, atividades distintas como a formação de bons hábitos para a manutenção da saúde e prevenção a determinadas doenças, especialmente aquelas de caráter cárdio-respiratório. Seus benefícios são inegáveis, desde que as atividades sejam bem orientadas e respeitem os limites e possibilidades cognitivas, afetivas e corporais. Nos aspectos corpóreos, pode desenvolver e aperfeiçoar a força, o tônus muscular, a resistência, a agilidade, a flexibilidade, a elasticidade, a velocidade, a coordenação motora, o ritmo e o equilíbrio, melhorando as funções do coração, da respiração, da circulação, da digestão etc. Nos âmbitos cognitivo e afetivo, pode fomentar valores e qualidades tais como: vontade, coragem, atenção, concentração, reflexos, percepção, integração social, trabalho em equipe, além de possibilitar o alívio de tensões frequentemente provocadas pela vida em sociedade.

No âmbito da linguagem não verbal, os gestos e as posturas são formas de comunicação e apresentação de uma pessoa. É, portanto, a expressão da própria identidade que, muitas vezes, todos conhecem, mas ela própria não percebe, mesmo porque não há espelho diante de cada pessoa para que sejam observadas as posturas e ações em todos os aspectos: físicos, morais, intelectuais, sociais e culturais. As diversas atitudes manifestadas pelos alunos nas aulas de Educação Física podem ser tematizadas com o intuito de estimular a força de vontade em prosseguir acertando na formação de sua identidade para atuar na sociedade, modificando-a e contribuindo para uma vida melhor e mais justa.

Por fim, importa reconhecer que nenhuma disciplina do currículo escolar deve reduzir a finalidade do trabalho pedagógico a si mesma, o que inclui a Educação Física. Por isso, os objetivos, os conhecimentos e conteúdos, os recursos metodológicos e a avaliação devem estar voltados para finalidades mais abrangentes. Se considerarmos a necessidade de superar as contradições inerentes à sociedade contemporânea e reconhecermos que a educação em geral cumpre o papel de preparar as próximas gerações para superarem essas

contradições, especialmente por meio de uma formação rigorosamente histórica, cultural e crítica, não poderemos reduzir a Educação Física ao ensino anacrônico do esporte ou defendê-la como sinônimo de atividade física para promoção da saúde apenas, mas a partir de uma perspectiva ampliada, deveremos apoiar e construir meios de trabalho, observando os fins mais abrangentes de uma formação verdadeiramente humana.

Construção dos conteúdos básicos comuns

Partindo dos princípios e orientações acima, a equipe pedagógica da Coem procurou subsidiar o trabalho pedagógico do professor pela elaboração de *conteúdos básicos comuns* para a disciplina de Educação Física. Para tanto, foram pensadas diferentes possibilidades de selecionar e organizar os conteúdos, a partir de orientações didático-pedagógicas gerais e referencial teórico que visa a reflexão permanente sobre a prática docente. Os conteúdos básicos comuns da Educação Física foram gerados a partir de competências que se pretende que o aluno do Ensino Médio construa e desenvolva. Para Kunz (2005):

> "A Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva de "saber fazer", mas incluem as competências social, linguística e criativa, sempre de forma crítica. Essa abordagem é uma abordagem que está mais inclinada com o desenvolvimento integral do aluno. Não se trata apenas dos aspectos físicos, mas principalmente de suas compreensões de mundo e de contexto relacionadas".

Como as competências não se reduzem a uma ou outra série, elas foram pensadas para todo o Ensino Médio, o que permite, ou talvez seja realmente necessário, que o professor esteja atento a elas ao longo dos três anos desse nível de ensino. Essas competências podem ser desenvolvidas pela escolha de um ou mais dos cinco grandes temas (dança, esporte, jogo, ginástica e luta) e de um ou mais tópicos a eles vinculados. Importante destacar que o trabalho do professor não precisa se limitar a esses tópicos, uma vez que a partir das peculiaridades da escola, dos alunos e da comunidade, outros tópicos podem ser incluídos aos temas. Os eixos temáticos, no caso específico da Educação Física, indicam a possibilidade de trabalho interdisciplinar, ou seja, pela escolha de um

eixo temático, de um tema e de um ou mais tópicos a ele vinculado(s), abrem-se várias possibilidades de se planejar o trabalho pedagógico para as aulas de

3. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. **4. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.**	**1. Sociedade, esporte e lazer** **2. Corpo, saúde e beleza** **3. Manifestações culturais e artísticas** **4. Mídias e indústria cultural** **5. Contemporaneidade e organização comunitária**	**Ginástica** **Jogos**	• **Ginástica geral (espontânea, em espaços públicos etc)** • **Capacidades físicas e suas especificidades** • **A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos** • **O alongamento para os diferentes grupos musculares** • **Benefícios biológicos, psicológicos e sociais da ginástica** • **Exercício físico, posturas e saúde** • **Ginástica competitiva (olímpicas e não-olímpicas)** • **Atividade física irregular e risco de lesões/contusões** • **Esforço, intensidade e frequência da atividade física** • **Academias de ginásticas: *marketing* e padrões de beleza** • **Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino** • **Estresse, atividade física e qualidade de vida** • **Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde** • **Envelhecimento e limites do corpo** • **Obesidade, alimentação e atividade física** • **Alimentação desequilibrada: anorexia e bulimia** • **Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização** • **Alterações do organismo durante e depois da atividade física** • **Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e atividade física** • **Razões e implicações do uso de anabolizantes para o corpo "ideal"** • **Fratura e reabilitação no idoso** • **Jogos e brincadeiras no meio líquido** • **Origem, contextualização histórica e classificação** • **Lutas orientais *versus* lutas ocidentais** • **A capoeira enquanto jogo popularmente praticado** • **Elementos técnicos da capoeira** • **A esportivização da capoeira** • **Vivência crítica e emancipada do judô** • **Movimentos específicos (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas** • **Movimentos acrobáticos** • **Organização/participação em torneios esportivos ou não-esportivos** • **Apresentação em espaços públicos** • **Prática indiscriminada das lutas e violência**

Educação Física.

Conteúdos Básicos Comuns

Competências	Eixos temáticos	Temas	Tópicos
1. Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal. **2. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.**	**1. Sociedade, esporte e lazer** **2. Corpo, saúde e beleza** **3. Manifestações culturais e artísticas** **4. Mídias e indústria cultural** **5. Contemporaneidade e organização comunitária.**	**Esporte**	• **Contextualização histórica e classificação** • **Esporte "da" *versus* esporte "na" escola** • **Esporte de rendimento *versus* esporte de participação** • **A profissionalização do esporte de alto rendimento** • **Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva conhecida e escolhida pelos alunos** • **Vivência crítica e emancipada do esporte** • **O esporte praticado como lazer** • **O esporte como direito social** • **Estatuto do torcedor** • **Competição esportiva e competição na sociedade capitalista** • **Normas e regras oficiais** • **Normas e regras adaptadas** • **Exigências físicas, técnicas e táticas** • **Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade)** • **Fratura e reabilitação no desporto** • **Esporte, saúde e doping** • **Efeitos do doping no organismo e seus males à saúde** • **Ginástica geral (espontânea, em espaços públicos etc)** • **Capacidades físicas e suas especificidades** • **A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos** • **O alongamento para os diferentes grupos musculares** • **Benefícios biológicos, psicológicos e sociais da ginástica**

5. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. **6 – Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação humana, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas individuais ou coletivas, que sejam humanizadoras e saudáveis.** **7. Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.**	**1. Sociedade, esporte e lazer** **2. Corpo, saúde e beleza** **3. Manifestações culturais e artísticas** **4. Mídias e indústria cultural** **5. Contemporaneidade e organização comunitária.** **1. Sociedade, esporte e lazer** **2. Corpo, saúde e beleza** **3. Manifestações culturais e artísticas** **4. Mídias e indústria cultural** **5. Contemporaneidade e organização comunitária**	**Lutas** **Dança**	• **Origem, contextualização histórica e classificação** • **Lutas orientais *versus* lutas ocidentais** • **A capoeira enquanto jogo popularmente praticado** • **Prática indiscriminada das lutas e violência** • **Atividades rítmicas e identidade cultural** • **Expressão corporal e linguagem não-verbal** • **Expressão corporal e regionalismo** • **Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço** • **Percepção do corpo no espaço e no tempo rítmico** • **Danças e relações de gênero** • **A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos** • **Possibilidades corporais de portadores de necessidades especiais** • **Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (tensão, relaxamento e explosão)** • **Passos e combinação de movimentos simples** • **Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares** • **Confecção de fantasias e adereços**

Conteúdos Básicos Comuns

1°. Conjunto de possibilidades

Competência: Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal.

Eixo temático: Sociedade, esporte e lazer.

Tema: Esporte - Handebol, Basquete, Voleibol, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros

Tópicos: Contextualização histórica e classificação

- Esporte "da" *versus* esporte "na" escola
- Esporte de rendimento *versus* esporte de participação
- A profissionalização do esporte de alto rendimento
- Teoria e prática de uma modalidade de esporte individual e ou coletiva conhecida e escolhida pelos alunos
- Vivência crítica e emancipada do esporte
- O esporte como direito social
- Estatuto do torcedor
- Competição esportiva e competição na sociedade capitalista
- Normas e regras oficiais
- Normas e regras adaptadas
- Exigências físicas, técnicas e táticas

Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade):

Fratura e reabilitação no desporto

Esporte, saúde e doping

Efeitos do doping no organismo e seus males à saúde

2°. Conjunto de possibilidades

Competência: Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.

Eixo temático: Corpo, saúde e beleza

Tema: Ginástica - ginástica geral, ginástica de academia, ginástica localizada, ginástica competitiva (olímpica e não-olímpica), ginástica aeróbica, ginástica artística, hidroginástica, caminhada, práticas circenses e outras

Tópicos: Características e finalidades

- Ginástica geral (espontânea, em espaços públicos etc.)
- Capacidades físicas e suas especificidades
- A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos
- O alongamento para os diferentes grupos musculares
- Benefícios biológicos, psicológicos e sociais da ginástica.
- Exercício físico, posturas e saúde
- Atividade física irregular: risco de lesões/contusões
- Esforço, intensidade e frequência da atividade física
- Academias de ginásticas: *marketing* e padrões de beleza
- Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino
- Estresse, atividade física e qualidade de vida
- Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização
- Alterações do organismo durante e depois da atividade física
- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde
- Envelhecimento e limites do corpo
- Obesidade, alimentação e atividade física
- Alimentação desequilibrada: anorexia e bulimia
- Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física

- Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo “ideal”
- Fratura e reabilitação no idoso

3°. Conjunto de possibilidades

Competência: Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.

Eixo temático: Sociedade, esporte e lazer.

Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos aquáticos, jogos de outras culturas e outros

Tópicos: Jogos tradicionais

- Jogos e brincadeiras e a história da humanidade
- A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras
- O lúdico como princípio educativo
- Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações
- Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras
- Jogos cognitivos, dramáticos e criativos
- Valores e relações interpessoais nas práticas corporais
- Vivência crítica e emancipada do lazer
- Implicações da urbanização para o brincar
- Jogos e brincadeiras no meio líquido

4°. Conjunto de possibilidades

Competência: Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.

Eixo temático: Contemporaneidade e organização comunitária

Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.

Tópicos: Contextualização histórica e classificação

- Lutas orientais *versus* lutas ocidentais
- A Capoeira enquanto jogo popularmente praticado
- Elementos técnicos da Capoeira
- A esportivização da Capoeira
- Vivência crítica e emancipada do Judô
- Movimentos específicos (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas
- Movimentos acrobáticos
- Organização/participação em torneios esportivos ou não-esportivos
- Apresentação em espaços públicos
- Prática indiscriminada das lutas e violência

5°. Conjunto de possibilidades

Competência: Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.

Eixo temático: Manifestações artísticas e culturais

Tema: Dança - Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima e outras

Tópicos: Atividades rítmicas e identidade cultural

- Expressão corporal e linguagem não-verbal

- Expressão corporal e regionalismo
- Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço
- Percepção do corpo no espaço e no tempo rítmico
- Danças e relações de gênero
- Possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos
- A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (tensão, relaxamento e explosão)
- Passos e combinação de movimentos simples
- Composição e apresentação coreográficas de músicas eruditas e populares
- Confecção de fantasias e adereços

6°. Conjunto de possibilidades

Competência: Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação humana, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis, sejam individuais ou coletivas.

Eixo temático: Mídias e indústria cultural

Temas: Ginástica e Esporte

Tópicos: Mídia e influência nas práticas corporais

- Mídia, indústria esportiva e consumo
- Influência da mídia nas regras e práticas esportivas
- Indústria cultural e academias de ginástica
- Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização
- Ginástica laboral (educação física no trabalho)
- Ginástica de “conscientização corporal” (técnicas alternativas, relaxamento)
- O esporte praticado como lazer

- Esportes radicais (skate, patins, bicicleta)
- Atividades circenses
- Práticas corporais e espaços públicos
- Práticas corporais e organização comunitária
- O esporte na perspectiva da inclusão/exclusão dos sujeitos

7°. Conjunto de possibilidades

Competência: Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.

Eixos temáticos: Sociedade, esporte e lazer / Manifestações artísticas e culturais

Temas: Esporte, Ginástica, Dança, Luta e Jogo

Tópicos: Cultura corporal, conceitos e contextualização histórica

- Diferentes manifestações da cultura corporal
- Predomínio da cultura esportiva na escola
- O esporte enquanto processo de trabalho e *locus* de atuação profissional
- Sociedade de consumo, cultura juvenil e concepção de corpo
- Diferenças individuais e preconceitos
- Cultura corporal, mundo do trabalho e participação política
- Cultura corporal e meio ambiente

Indicações de fontes para estudo e pesquisa

Constitui atitude indispensável à transformação didático-pedagógica da educação física escolar o hábito do estudo e a cultura da pesquisa. Para tanto, na intenção de complementar essa proposta curricular, relacionamos a seguir alguns livros, revistas periódicas e sites para o professor iniciar e/ou enriquecer seu acervo bibliográfico com o intuito de fundamentar-se teórico-metodologicamente. Ressaltamos, ainda, que a aquisição, criação e circulação de publicações que ampliem a comunicação entre os professores estimulam a reflexão e a produção de conhecimento pedagógico inovador.

Referencias

Livros

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação física e filosofia:** a relação necessária. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: *esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BRUHNS, Heloisa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luis. **O corpo e o lúdico:** ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus,1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DERMEVAL, Saviani. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GO TANI, et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988

HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

KUNZ, Elenor***. Educação física:*** ensino e mudanças. Ijui: Unijui, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijui: Unijui, 1994.

LUCKESI, Cipriano***. Avaliação da aprendizagem escolar***. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho**. Lazer e educação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1990.

MASCARENHAS, Fernando***. Lazer como prática de liberdade***. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Sávio Assis. **A reinvenção do esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Eustáquia Salvadora & VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.) **Trilhas e partilhas:** educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura – 1997.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás**: séculos XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas-SP: Papirus, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Revistas

Pensar a Prática (ISSN: 1415-4676)
Revista da pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física - UFG
Telefone: (62) 3521-1141
E-mail: ppratica@fef.ufg.br

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (ISSN:0101-3289)
Editada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp
Telefone: (19) 3788-7550
E-mail: cbce@fef.unicamp

Revista Paulista de Educação Física (ISSN: 0102-7549)
Editada pelaEscola de Educação física e Esporte da USP
Telefone: (11) 3818-3092
E-mail: reveefe@edu.usp.br

Motriz – Revista de Educação Física (ISSN: 1415-9805)
Editada pela Escola de Educação Física , Unesp – Rio Claro
Telefone: (19) 526-4160
E-mail: motriz@rc.unesp.br

Revista Movimento (ISSN: 0104-754X)
Editada pela Escola de Educação Física, Universidade Federal do RGS
Telefone: (51) 3316- 5829
E-mail: ppgcmh@ufgs.br

Revista Motus Corporis (ISSN: 1413-9111)
Editada pela Universidade Gama Filho, RJ
Telefone: (21) 2599-7187
E-mail: editora@ugf.br

Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (ISSN: 1413-3482)
Editada pela Universidade Estadual de Londrina, PR
Telefone: (43) 323-5682
E-mail: achour@onda.com.br

Sites

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: www.cbce.org.br

Núcleo Brasileiro de Dissertação e Teses: www.nuteses.ufu.br

Boletim Brasileiro de Educação Física: www.boletimef.org

Centro Esportivo Virtual: www.cev.org.br

Observatório da Juventude: www.fae.ufmg.br/juventude

Relação entre atividade física e saúde: www.saudeemmovimento.com.br

Canal esportivo de televisão: www.spn.com.br

Federação Paulista de Futebol: www.futebolpaulista.com.br

Olimpíadas Especiais Brasil: www.olimpiadasespeciais.com.br

Copa do Mundo de 2002: fifaworldcup.yahoo.com

Confederação Brasileira de Ginástica: www.cbginastica.com.br

Meninos e meninas: www.scielo.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** / Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** / Parecer CEB 03, 26 de junho de 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 3,** 26 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***PCN + Ensino Médio*:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRACHT, Valter. **A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física.** Caderno do Cedes – Unicamp, Campinas. 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992

GOIÁS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Goiás** / Lei Complementar Nº 26, 28 de dezembro de 1998.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. ***Parecer Pleno Nº 07*, 07 de Julho de 2006**.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. ***Resolução Nº 04*, 07 de Julho de 2006.**

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____ . **Didática da Educação Física II,** Ijui, Editora Unijui, 2005.

NETO, Amarílio Ferreira. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: UFES – Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física:** ensino médio / vários autores. Curitiba: SEED, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

Referencias curriculares – componentes integrantes das Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Versão preliminar

REFERENCIAL CURRICULAR DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO

Nília Oliveira Santos Lacerda[55]
Nyuara Araújo da Silva Mesquita[56]
Thaiza Montine Gomes dos Santos Cruz[57]

Durante a Idade Média, floresceu a chamada alquimia, uma mistura de Ciência, Arte e Magia, na qual se inseria a Química, dentre outras ciências. Um dos objetivos da alquimia era a transformação de qualquer metal em ouro. Os alquimistas acreditavam que todos os metais eram, na realidade, ouro, o "metal perfeito", em estado de impureza. Esforçavam-se para descobrir uma fórmula mágica que pudesse transformar todo metal em ouro. Era a busca pela Pedra Filosofal. Outro sonho dos alquimistas era a fabricação do "Elixir da Longa Vida". Esse elixir curaria todas as doenças e conservaria a juventude (Chassot, 1995).

No século XVI, o suíço Theophrastus Bombastus Paracelsus propôs que a alquimia deveria se preocupar principalmente com o aspecto médico em suas investigações, isso ficou conhecido como Iatroquímica. Segundo ele, os processos vitais podiam ser interpretados e modificados com o uso de

[55] Professora P-IV da Secretaria de Educação de Goiás, autora da Elaboração Curricular de Química para a Secretaria de Educação de Goiás. Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Ciências da Natureza pela UnB, em Ensino de Química pela UEG e em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvendo pesquisa na área de Educação Química. *nilliaprof@mal.com*, *nilia.quimica@gmail*.

[56] Professora do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG) atuando na área de formação de professores de Química para o Ensino Básico. Licenciada, bacharel e mestre em Química pela UFG. Doutoranda do Instituto de Química da UFG desenvolvendo pesquisa na área de Educação Química. autora da Elaboração Curricular de Química para a Secretaria de Educação de Goiás. Atuou como professora de Química da Secretaria de Educação do Estado de Goiás durante dez anos. *nyuara@quimica.ufg.br*

[57] Professora P-III da Secretaria de Educação de Goiás, autora da Elaboração Curricular de Química para a Secretaria de Educação de Goiás. Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás, em Ensino de Química pela UEG. *paqtine@yahoo.com.br*, *quimilokos_professora@hotmail.com*

substâncias químicas. Sua contribuição no diagnóstico e no tratamento de algumas doenças foi digna de nota. Os últimos anos do século XVI e o transcorrer do XVII firmaram os alicerces da Química como Ciência, com a publicação do livro *Alchemia,* do alemão Andreas Libavius. Nos séculos XVIII e XIX , os trabalhos de Lavoisier, Berzelius, Gay-Lussac, Dalton, Wöhler, Avogadro, Berthelot, Kekulé e tantos outros deram origem à chamada Química Clássica. No século XX, com o grande avanço tecnológico, presenciou-se uma vertiginosa evolução do conhecimento químico. Modernas técnicas de investigação foram desenvolvidas, utilizando conceitos de Química, Física, Matemática, Computação e Eletrônicas (VANIN, 2005).

Pode-se considerar que aprender Química é também aprender sobre a natureza dessa ciência, seus processos e seus métodos (Mortimer e Machado, 2007). A ciência faz parte da construção humana e, dessa forma está sujeita à influência de fatores sociais, econômicos e culturais de seu tempo. Assim sendo, não pode ser considerada um “corpo de conhecimentos acabado”, mas sim dinâmica. Suas teorias estão sempre sujeitas a refutações e esse processo influenciado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo aparecimento de novos fatos (Mortimer e Machado, 2007).

As questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da ciência química nas escolas brasileiras passaram a ter mais enfoque a partir de 1925 com a inclusão desta disciplina de forma obrigatória no currículo (Lopes, 2007). É importante ressaltar que até meados dos anos cinquenta, ensinar química nas escolas significava ensinar fatos e princípios, mesmo estando este ensino desvinculado da realidade do aluno. No período pós Segunda Guerra, houve a valorização do ensino de ciências ligado ao desenvolvimento científico e tecnológico.

No Brasil, foram adotadas propostas de ensino que refletiam as mudanças curriculares para o ensino de ciências realizadas nos Estados Unidos. De acordo com tais reformas, o ensino de ciências e, mais especificamente de química, deveria estar centrado na experimentação com objetivo de incentivar a formação de jovens cientistas. Problemas com a

tradução dos manuais preparados em língua estrangeira e a falta de preparo dos professores para trabalhar com métodos experimentais na abordagem conceitual da química dificultaram a implantação dessa proposta.

A partir da década de setenta, a LDB de 1971 promulgada sob a égide do regime militar, trouxe a concepção educacional de um ensino voltado para o desenvolvimento de uma mentalidade pragmática em que houve a valorização do ensino médio profissional. Em decorrência desta visão, a LDB de 1971 tinha o objetivo não manifesto de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores por meio da habilitação profissional no nível médio de ensino (Lopes, 2007, p.89).

Esse enfoque à educação profissional gerou um descompasso na educação secundária, pois esta acabou por perder sua identidade já que os cursos profissionalizantes eram obrigatórios, no entanto, a formação ofertada era deficitária já que muitas escolas ofereciam os cursos técnicos por força de lei sem atentarem às reais necessidades do educando. Por fim, formava-se um aluno que não tinha qualificação para o exercício de uma profissão. Nesse contexto, as disciplinas de caráter científico, como a Química, tornaram-se desvinculadas da realidade, adquirindo aspectos eminentemente conteudistas que em pouco contribuíam para a formação do estudante como profissional ou como cidadão.

A Lei 9394/96 estabeleceu mudanças significativas para a educação brasileira já que os contextos sociais e econômicos haviam mudado o regime de governo e, consequentemente, as perspectivas em torno da educação. A partir dos direcionamentos da nova lei, surgem documentos orientadores da educação nacional que passam a se constituírem como diretrizes para implementação de uma nova proposta de ensino para a educação básica. Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais para o ensino fundamental (Brasil, 1998). Em 1999, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) que assumiram a função de instituir as orientações legais para esta etapa da educação básica e orientar a construção curricular de uma nova

proposta para o Ensino Médio contrapondo-se ao currículo conteudista e fragmentado em torno do qual se organizava a educação escolar no Brasil desde a década de 70.

A reforma curricular da educação básica, em curso desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem buscado adequar o Ensino Médio às atuais tendências educacionais que têm como principais eixos mobilizadores a interdisciplinaridade e a contextualização (Brasil, 1999; Brasil, 2002; Brasil, 2006). As diferentes formas de ver, conceber e falar sobre o mundo podem ser pensadas como diferentes formas de conhecimento, que correspondem a diferentes realidades. Entre essas há uma que se apresenta como realidade por excelência: aquela da vida cotidiana (Mortimer-Machado, 2007).

Neste cenário de mudanças, a concepção da química como disciplina do currículo escolar tem passado por diversas alterações que objetivam promover um ensino significativo e contribuir para a formação da cidadania relacionando a informação química ao contexto social (Santos e Schnetzler, 2003).

Para alcançar tal intento, torna-se necessário refletir sobre quais as reais prioridades do educando, ou seja, de que maneira se pode construir um currículo focado e planejado a partir do aluno e do contexto social em que este se encontra inserido. Definir tais prioridades requer uma análise detalhada tanto dos conteúdos químicos que possibilitem uma abordagem conceitual no Ensino Médio, quanto das metodologias que viabilizem a concretização desta construção conceitual.

Neste caminho de elaboração de um referencial curricular para o ensino de Química no Estado de Goiás, adota-se a concepção desta ciência como resultante de uma atividade humana sujeita a condicionantes sociais, econômicos e culturais. Sob este enfoque, o processo ensino-aprendizagem só se torna efetivo ao se priorizar, em ambiente didático, a construção dialógica do conhecimento, compreendendo-se este como um processo dinâmico e partilhado pelos sujeitos que o (re) elaboram.

A partir deste pressuposto, evidencia-se a ideia de valorização das diferentes formas de pensar o mundo adotando-se como um dos princípios orientadores da elaboração deste referencial a noção de perfil epistemológico em que os indivíduos, em vez de construir uma única e poderosa ideia, podem apresentar maneiras diferentes de pensar, ou seja, um perfil conceitual dentro dos domínios específicos (Driver *et al*, 1999). Desta forma, defende-se a postura de se levar em conta a realidade e as concepções que os estudantes trazem para a escola para conduzir de forma coerente o processo de construção do saber científico. Ressalta-se que, nas atuais tendências de reorientação curricular, levar em conta a realidade não significa aceitar essa realidade, mas dela partir, partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo (Cortella, 2004).

Ainda atendendo às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a questão da inserção do estudante no mundo do trabalho também é considerada como fator relevante na construção da presente proposta. Ao se destacar este aspecto, toma-se a escola como instituição social que intenta significar os instrumentos culturais junto às crianças, adolescentes e jovens. Neste processo de significação, as ferramentas relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) configuram-se como instrumentos importantes e facilitadores da mediação de relações significativas entre o universo da química e o mundo do trabalho.

Ao se pensar em uma abordagem do conhecimento químico que possibilite o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa e cidadão preparado para participar de uma sociedade complexa como a atual faz-se a opção pela caracterização deste conhecimento como estratificado em três níveis, a saber: fenomenológico, teórico e representacional (Machado, 2004).

Os aspectos fenomenológicos incluem a dimensão macroscópica do conhecimento químico enquanto que os aspectos teóricos relacionam-se ao mundo microscópico e aos modelos explicativos para a ocorrência dos fenômenos. Não menos importante é o aspecto representacional do

conhecimento químico, pois ao se levar em conta que a Química é uma ciência simbólica e socialmente negociada (Driver *et al*, 1999), torna-se necessário um sistema de significação que possibilite a compreensão das relações entre as teorias e os fenômenos. Essa dimensão se dá no nível representacional.

No presente documento, propõe-se que os níveis do conhecimento químico sejam trabalhados de forma não necessariamente linear, mas de maneira a constituírem-se como conhecimentos pertinentes e significativos ao estudante, abandonando práticas pedagógicas conteudistas e desvinculadas da realidade dos alunos.

Relacionar o conceito ao contexto é um dos objetivos do ensino de Química atual. Salienta-se, no entanto, que a contextualização, em termos do conteúdo químico, não deve estar restrita à valorização do cotidiano somente em termos de questões concretas e imediatas da vida do aluno (Lopes, 2002). O conceito de cotidiano precisa assumir um caráter mais político e social abrangendo situações em que o indivíduo se constitua como parte de um processo, ao mesmo tempo local e global, de utilização consciente e de produção dos saberes tanto científicos quanto escolares.

Um último ponto a ser enfatizado na exposição da fundamentação teórica e dos caminhos que orientam esta proposta relaciona-se ao aspecto interdisciplinar como elemento constitutivo do currículo escolar. Sob este ponto de vista, a interdisciplinaridade não deve existir como imposição à atividade docente, mas torna-se significativa e eficaz quando assumida como postura de trabalho e de reflexão sobre a prática pedagógica.

A organização do currículo por competências foi considerada adequada ao desenvolvimento da presente proposta por permitir um diálogo maior entre o professor e os conteúdos por ele selecionados sem, necessariamente, engessar ou limitar as direções que o educador químico pode tomar. Tal escolha torna-se possível ao utilizar o conceito de competências sugerido por Berger (1999) segundo o qual estas se caracterizam como esquemas mentais

de caráter sócio-afetivo ou psicomotor, utilizadas para estabelecer relações com sujeitos, objetos e situações

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – QUÍMICA

Competências Gerais – os alunos do Ensino Médio deverão estar aptos a:

- Ler e interpretar textos diversos e textos químicos com enfoque histórico, científico e tecnológico, tornando-se capaz de expressar-se oralmente com clareza e elaborar textos adequados para descrever fenômenos e situações relacionadas a contextos socioeconômicos, científicos e/ou cotidianos, de forma que a leitura e a interpretação contextualizada de textos desenvolvam sua capacidade crítica.
- Compreender, interpretar e utilizar diferentes formas de representação, como símbolos, fórmulas e equações químicas, tabelas, gráficos, esquemas para a resolução de questões práticas e/ou teóricas.
- Relacionar os três níveis do conhecimento químico: fenomenológico, representacional e teórico aumentando, assim, o grau de compreensão e relação micro e macroscópico.
- Reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos explicativos para situações-problema elaborando estratégias de enfrentamento de questões, na tentativa de encontrar soluções para as mesmas.
- Aplicar as tecnologias de informação e relacioná-las ao conhecimento químico tornando-o uma segura orientação para a vida cotidiana e associar tais tecnologias às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida em uma perspectiva interdisciplinar, fazendo da ciência uma referência fundamental para a vida.
- Compreender a ciência como construção humana, entendendo como ela se desenvolve, relacionando o desenvolvimento científico e tecnológico com a transformação da sociedade para diagnosticar e analisar questões sociais e ambientais, reconhecendo o sentido histórico da química e da tecnologia e suas influências, seja na vida pessoal ou

social, nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento.

TÓPICO 1:

- Panorama histórico da Química
- Ciência, química, tecnologia e sociedade.
- Propriedades das substâncias
- Separação de materiais

TEMA 1 : DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA QUÍMICA E AS CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS.

EIXO TEMÁTICO 1 : Ciência, Tecnologia e Sociedade

TÓPICO 2:

- Modelos e teorias
- Modelos atômicos
- O átomo, suas partículas e subpartículas
- Elementos químicos
- A lei periódica

TEMA 2: MODELOS ATÔMICOS E A PERIODICIDADE QUÍMICA

EIXO TEMÁTICO 2: Constituição da matéria

TÓPICO 3:

- Ligações químicas
- Geometria e polaridade
- Funções inorgânicas

-Reações Químicas – Classificações e equações

TEMA 3: INTERAÇÕES QUÍMICAS

EIXO TEMÁTICO 3 : Sistemas terrestres - biosfera, litosfera, hidrosfera e atmosfera

TÓPICO 4:

- Grandezas e unidades
- Leis das reações químicas
- Balanceamento e estequiometria de equações químicas
- Dispersões
- Concentração e diluição de soluções

TEMA 4: CÁLCULOS QUÍMICOS E DISPERSÕES

EIXO TEMÁTICO 4 : Sob medida

TÓPICO 5:

- Termoquímica
- Cinética química
- Equilíbrio químico

TEMA 5: TRANSFORMAÇÕES FÍSICO-QUÍMICAS DOS MATERIAIS

EIXO TEMÁTICO 5 : Energia e aspectos dinâmicos das transformações

TÓPICO 6:
- Histórico da química do carbono
- Propriedades dos átomos de carbono
- Cadeias carbônicas
- Funções orgânicas e regras básicas de nomenclatura, características e aplicações.
- Polímeros naturais e sintéticos

TEMA 6 : A QUÍMICA DO CARBONO
EIXO TEMÁTICO 6 : Carbono – vida e atividades humanas

TÓPICO 7:
- Propriedades dos metais
- Ligação metálica e ligas metálicas
- Oxidação-redução
- Pilhas e eletrólise

TEMA 7 : ELETROQUÍMICA
EIXO TEMÁTICO 7 : Metalurgia – metais pesados e o meio ambiente

TÓPICO 8:
- Átomo: do modelo clássico ao modelo quântico
- Radioatividade: histórico e conceitos básicos
- Emissões radioativas
- Fissão e fusão nuclear
- Acidentes nucleares
- Aplicações da radioatividade

TEMA 8 : MODELO QUÂNTICO E RADIOATIVIDADE
EIXO TEMÁTICO 8 : Radioatividade – desenvolvimento e aplicações

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. ***PCN+ do Ensino Médio*****:** orientações educacionais complementares aos PCN. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p.87-111.

_____.Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias, volume 2. Brasília, MEC/SEB, 2006.

BERGER, Ruy. **Os eixos estruturantes do ENEM e da reforma do ensino médio** (notas sobre a apresentação). I Seminário Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1999.

CHASSOT, A. I. ***Alquimiando a química*****.** Revista Química Nova na Escola, nº 1, maio, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.

DRIVER, Rosalind *et al***. Construindo o conhecimento científico na sala de aula**. *Química Nova na Escola*, nº 9, maio, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas***.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

LOPES, Alice Casimiro**. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 80, setembro, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia***.* Ijuí-RS: Editora Unijuí*,* 2007.

MACHADO, Andréa Horta. **Aula de química: discurso e conhecimento**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. **Química para o Ensino Médio: Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano** – *Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A**. Ciência, tecnologia e sociedade**: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, p. 71-74, 2007.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: UnB. 2008.

SANTOS, W. L. P. dos; MÓL, G. de S.; SILVA, R. R. da; CASTRO, E. N. F de; SILVA, G. de S; MATSUNAGA, R. T.; FARIAS, S. B.; SANTOS, S. M. de O.; e DIB, S. M. F. **Química e sociedade**: uma experiência de abordagem temática para o desenvolvimento de atitudes e valores.*Química Nova na Escola*, n. 20, p. 11-14, 2004.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S** (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2000.

SANTOS, W. L. P, dos. E Colaboradores. **Química e sociedade***: guia do professor.* São Paulo: Nova Geração, 2000.

_____. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências**. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

_____. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social**: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora UnijuíÍ 1997.

TEIXEIRA, P. M. M. **A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-social e do movimento CTS no ensino de ciências**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. ***A realidade* do mundo da ciência**: um desafio para a história, a filosofia e a educação científica. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 191-211, 2005.

VANIN, J. A. **Alquimistas e químicos***: o passado, o presente e o futuro*. São Paulo: Moderna, 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO

André Luiz Oliveira[58]
Adriano Fonseca Silva[59]
Maria Helena da Silva[60]
Wisley João Pereira[61]

Este é um documento que visa nortear o trabalho dos professores e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes. Não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, e sim oferecer aos professores de física juntamente com os alunos das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas, sejam estes bimestrais, semestrais ou anuais, conforme as características e identidades verificadas pela própria diversidade da unidade escolar.

Todavia, um currículo constitui um documento orientador das ações na sala de aula e o seu sucesso reside na vontade expressa dos professores em implementá-lo. No século passado, muitas reformas educativas foram propostas, mas o seu sucesso em alterar o modo como a Ciência é ensinada ou aprendida foi diminuto, o que levou Harold Zacarias, a dizer que: “é mais fácil para os americanos colocar um homem na Lua do que introduzir mudanças no ensino e aprendizagem das ciências”. Com efeito, os professores, ao transformar o currículo oficial em currículo de ensino, podem pôr em causa todos os esforços da reforma educativa. Torna-se, por isso,

[58] Professor Licenciado pela UFG, especialista em ensino de ciências pela UFG e professor do Colégio de aplicação da UFG.

[59] Professor licenciado pela PUC- Goiás, especialista em ensino de ciências pela UNB e professor do CPMG Ayrton Senna.

[60] Professora licenciada pela UFG e Técnica pedagógica da Coordenação do Ensino Médio do Estado de Goiás - COREM.

[61] Professor Licenciado pela UFG e Técnico pedagógico da Coordenação do Ensino Médio do Estado de Goiás - COREM.

necessário discutir as orientações curriculares para que ela comece a fazer sentido aos professores que a estão a implementar.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentaram a construção destas diretrizes solicitam dos professores o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático. É preciso lembrar que o currículo deve abordar as rápidas mudanças na vida social e na ciência, diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica:

> "Revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social". (CNE – Conselho Nacional de Educação; "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 1998).

Também Martins (2003) considera que:

> "Nas décadas de oitenta e noventa do século XX foi emergindo uma consciencialização crescente sobre a necessidade de promover, de forma eficaz, uma formação geral dos cidadãos no domínio das Ciências e Tecnologias, não apenas em saberes específicos de conteúdo, mas, sobretudo, sobre a relevância do conhecimento científico e tecnológico como dimensão imprescindível para a compreensão dos problemas do mundo e para a construção de propostas de resolução que permitam minorá-las" (p. 5).

Sabemos que nos últimos anos a sociedade como um todo passou por rápidas e grandes mudanças, influenciadas pelo desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Estas por sua vez, levaram o sistema educativo a repensar seus paradigmas e incluir em seu sistema uma nova dinâmica de modo a adaptá-la às novas circunstâncias.

Nessa tentativa de refletir no espaço escolar essas transformações do mundo atual, propostas educacionais como, as Orientações Curriculares, os PCNs e PCN+, introduziram no ambiente escolar um novo vocabulário, que inclui palavras como contextualização, interdisciplinaridade, competência e habilidade. Essas palavras vieram pouco a pouco se tornando mais claras no

aspecto geral, mas continua sendo difícil traduzi-las em sala de aula. E nem poderia ser diferente, é fácil falar, mas difícil fazer.

A prática escolar não ocorrerá por documentos ou decreto, e sim pelo trabalho dos professores, em suas salas de aula, nas mais diversas formas. Dependerá também da discussão, atuação e diálogo de todas as partes envolvidas, constituindo um processo coletivo, onde as trocas de saberes e o desejo do professor de aprender com professor, com aluno e do aluno, com o professor sejam evidenciados no processo da aprendizagem.

Dessa forma, a Física deverá tornar-se um novo corpo, voltado para constituição de um saber significativo e de integração social, distanciando dos mitos e das realidades antigas. Tão importante quanto conhecer os princípios fundamentais da Física é saber como chegamos a eles, e porque acreditamos neles. Não basta ter conhecimento científico sobre a natureza; também é necessário entender como a ciência funciona, pois só assim as características e limites deste saber podem ser avaliados. Assim, o ensino de Física deve enfatizar a compreensão de conceitos e a aplicação deles às situações concretas, e desestimular práticas como a memorização de fórmulas e sua utilização repetitiva em exercícios numéricos artificiais.

Os alunos aprendem de forma muito mais eficiente se o que lhes for ensinado estiver baseado no que eles já sabem. Logo, o empenho dos professores em encontrar abordagens mais interessantes e motivadoras para os estudantes, na sala de aula, levam-nos a uma aquisição de conhecimento que cresce de forma lógica e ordenada, tornando-se mais profundo, e não apenas mais extenso, a cada passo. Como costumava dizer Pyotr Kapitza, prêmio Nobel de Física de 1978 por seu trabalho em física de baixas temperaturas: "Ninguém pode ser feliz se não escolher uma profissão que seja também o seu hobby” .

Sabe-se que ao entrar em contato com a Física, os estudantes já trazem concepções sobre o mundo natural que são razoáveis e úteis a eles. Em alguns casos essas concepções diferem significativamente dos conceitos e

princípios físicos que se deseja ensinar, e atuam como barreiras a um aprendizado efetivo. O reconhecimento e explicitação desses conflitos devem ser parte fundamental da prática pedagógica no ensino escolar. Sendo assim, é importante que o ensino de Física esteja articulado ao de Matemática, Geografia, Química, Biologia, entre outras disciplinas, de modo a dar aos estudantes uma visão integrada sobre elas e de como elas podem contribuir, cada uma à sua maneira, para o estudo comum de problemas concretos.

O estudo da Física coloca os alunos da escola média frente a situações concretas que podem ajudá-los a compreender a natureza da ciência e do conhecimento científico. Em particular, eles têm a oportunidade de verificar como é fundamental para a aceitação de uma teoria científica que esta seja consistente com evidências experimentais. Isso lhes permitirá distinguir melhor entre ciência e pseudociência, e fazer sua própria avaliação sobre temas como astrologia e criacionismo. Eles poderão também reconhecer as limitações inerentes à investigação científica, percebendo que existem questões fundamentais que não são colocadas nem respondidas pela Ciência.

A inclusão da Física no currículo do Ensino Médio dá aos estudantes a oportunidade de entender melhor a natureza que os rodeia e o mundo tecnológico em que vivem.

A física seria, portanto, um meio e não um fim, e passa a ser vista como um instrumento para a compreensão do mundo. Todavia, não se podem reduzir, segundo os PCNs+, os conhecimentos a serem aprendidos na física a uma dimensão pragmática, mas entendê-los “dentro de uma concepção humanista abrangente, tão abrangente quanto o perfil do cidadão que se quer ajudar a construir” (Brasil, 2002, p.61).

Ao propor uma abordagem temática, os PCNs+ ressaltam que os objetivos educacionais do trabalho pedagógico orientado por competências terão que ser bem claros, a fim de não reduzir os temas ao tratamento dos conteúdos disciplinares específicos. Para tanto, as escolhas de conteúdos deverão ser criteriosas, para poderem atingir os objetivos amplos desejados. A principal

intenção da estratégia didática apoiada em temas estruturadores se sustenta na crença de que “os temas de trabalho, na medida em que articulam conhecimentos e competências, transformam-se em elementos estruturadores da ação pedagógica, ou seja, em temas estruturadores” (Brasil, 2002, p.69). E, com vistas a associar competências e conhecimentos e oferecer subsídios para a organização dos conteúdos a ensinar, os PCNs+ sugerem para a Física os seguintes temas:

Tema 1: Movimento, variações e conservações (unidades temáticas: fenomenologia cotidiana, variação e conservação da quantidade de movimento, energia e potência associados aos movimentos, equilíbrios e desequilíbrios);

Tema 2: Calor, ambiente e usos de energia (unidades temáticas: fontes e trocas de calor; tecnologias que usam calor: motores e refrigeradores; o calor na vida e no ambiente; energia: produção para uso social);

Tema 3: Som, imagem e informação (unidades temáticas: fontes sonoras, formação e detecção de imagens, gravação e reprodução de sons e imagens, transmissão de sons e imagens);

Tema 4: Equipamentos elétricos e telecomunicações (unidades temáticas: aparelhos elétricos, motores elétricos, geradores, emissores e receptores);

Tema 5: Matéria e radiação (unidades temáticas: matéria e suas propriedades, radiações e suas interações, energia nuclear e radioatividade, eletrônica e informática);

Tema 6: Universo, Terra e Vida (unidades temáticas: Terra e sistema solar, o Universo e sua origem, compreensão humana do Universo).

Podemos admitir que a principal compreensão dada à noção de competências pelos PCNs e PCNs+ é a ampliação dos objetivos educacionais para além da aquisição de conteúdos e informações, o que é necessário, mas não suficiente para um novo olhar e uma melhor compreensão do mundo de

nosso tempo. A pretensão é que as competências sejam qualificações amplas oferecidas pela escola, de modo que os saberes disciplinares estejam a serviço da cultura e da visão de mundo. Isso dá um novo sentido ao aprendizado da física e implica uma concepção de educação, pois nos remete à questão já colocada anteriormente: o que a física pode fazer pelos alunos? E qual é a física que devemos ensinar?

Por outro lado, fica claro que para responder essas perguntas é necessário contemplar as características que formam o espaço escolar, e perceber que os objetivos esperados/almejados pelos nossos alunos ao ingressarem nesta etapa da educação básica não são alcançados e estão em dissonância com que a escola lhes oferece. Sendo assim, as perguntas que se estabelecem também neste cenário da vida do aluno são: Quais conteúdos devem ser ensinados? Quais são as competências e habilidades que os alunos precisam ter? Quais são os critérios de seleção de tais conhecimentos? A quem esse currículo se destina? Que homem se pretende formar?
Diante desses questionamentos, essa proposta curricular não tem a finalidade de produzir um mero receituário para ser seguido à risca, mas tornará um valioso ponto de partida para a transformação do fazer pedagógico no ensino da Física.

Por que ensinar Física?

Pare e observe o mundo ao seu redor, questione-se sobre ele, tire as suas conclusões e confronte-as com as outras. Ao fazer isso, estará, certamente, tendo uma atitude filosófica.

Galileu, Newton e outros grandes cientistas tinham algo em comum com as crianças de nossas classes: a curiosidade. Pois, elas experimentam, criam hipóteses, errando e acertando; com isso faz a ciência evoluir. O ensino somente se realiza e merece este nome se for eficaz, se fizer o aluno de fato aprender. Nosso trabalho como professor, portanto, é direcionar as atividades propostas aos alunos para que haja aprendizagem, na disciplina Física, desafiando e provocando nossos alunos a fazerem e refazerem a descoberta

com experimentos de baixo custo, usando materiais do dia a dia; aprendendo conceitos de Física e criando as aulas através dos seus experimentos. Carvalho afirma que:

> "Estudando os trabalhos de 'epistemologia genética', coordenados e sistematizados por Piaget, tomamos conhecimento das pesquisas que mostram como os jovens, constroem o conhecimento Físico do mundo que os cerca e como, nessa construção, elas vão elaborando explicações causais dos fenômenos Físicos. Sendo assim, os trabalhos coordenados por Piaget sobre a "psicogênese dos conceitos Físicos e as sistematizações feitas por Piaget e Garcia nos deram a base teórica para tentarmos entender as dificuldade dos alunos durante o ensino e a aprendizagem do conhecimento Físico nas sala de aula". (Piaget e Garcia, 1973)

Criam-se, assim, desafios que estimulam o espírito cientifico dos alunos, desafiando-os e provocando-os, levando-os a fazer e refazer descobertas e a aprender conceitos de Física. Após anos de experiência nas escolas públicas, percebemos a necessidade de se elaborar um programa de Física para os alunos de Ensino Médio. Um dos objetivos desse programa é criar um verdadeiro atelier científico e tecnológico, um ambiente instigante no qual os alunos sejam estimulados a trabalhar em equipe e a desenvolver novas idéias, associando conceitos básicos a projetos práticos. Um ambiente adequado que atenda aos requisitos necessários para se ter uma aula dinâmica e conectada com o mundo vivencial do aluno, no qual ele seja construtor do próprio conhecimento. O que é positivo nas atividades é que elas não são apenas contemplativas. Cada uma pede a solução de um problema, sua descrição, análise e registro por escrito.

Não existe um trabalho de ensino se os alunos não aprendem a participar dos experimentos desenvolvidos. É necessário que se tenha consciência de que, a ação do professor durante o ensino é responsável pela ação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. O ensino através dos experimentos deve potencializar a aprendizagem. Ambos precisam ser entendidos como unitários porque estão interligados, dependem um do outro. Ao contrário do que a maioria das pessoas pensa, fazer ciência não é uma atividade especial, acessível apenas a alguns alunos dotados de inteligência "superior" ou "especial".

Observando-se dessa forma, educar é, também, um processo de autodescoberta em que a mensagem e seu significado refletem a visão de mundo do educador. Para o professor imbuído da visão de ciência viva, até o mais simples material serve de elemento motivador para aprendizagem. E é com esses materiais simples que realizamos os experimentos. A falta de recursos, de um laboratório ou de qualquer outra infraestrutura física pode desacelerar nosso trabalho, mas não se constitui num elemento que venha radicalmente parar o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica nas escolas públicas. O problema é a compreensão de que ensinar Física é fazer, participar da construção do conhecimento físico ligado à vida do aluno.

Construção Dos Conteúdos Básicos Comuns

Partindo desses pressupostos, as orientações abaixo são princípios gerais que se aplicam a todos os conteúdos da disciplina. O que se deseja não é enunciar um conjunto de regras como o descrito anteriormente, mas oferecer ao professor de Física subsídios para uma reflexão sobre sua prática docente durante os três anos em que o sujeito aluno caminhar no Ensino Médio.

- O ensino de Física deve enfatizar a compreensão de conceitos e a aplicação deles às situações concretas, e desestimular práticas como a memorização de fórmulas e sua utilização repetitiva em exercícios numéricos artificiais.

- Os alunos aprendem de forma muito mais eficiente se o que lhes for ensinado estiver baseado no que eles já sabem. O ensino de Física deve ser planejado de forma que o conhecimento dos estudantes possa crescer de forma lógica e ordenada, tornando-se mais profundo, e não apenas mais extenso a cada passo.

- Ao entrar em contato com a Física, os estudantes já trazem concepções sobre o mundo natural que são razoáveis e úteis a eles. Em alguns casos essas concepções diferem significativamente dos conceitos e princípios físicos que se deseja ensinar, e atuam como barreiras a um

aprendizado efetivo. O reconhecimento e a explicitação desses conflitos devem ser parte fundamental da prática pedagógica no curso de Física.

- A introdução de conceitos abstratos deve partir da análise de situações concretas, de preferência ligadas à experiência cotidiana dos alunos. Isso não apenas facilita a aprendizagem desses conceitos, mas principalmente estabelece uma ponte entre o mundo da teoria e aquele vivenciado pelos estudantes.

- Demonstrações em sala de aula e atividades de laboratório permitem que os estudantes compreendam melhor os conceitos físicos e os fenômenos aos quais eles se aplicam, e façam experimentos que coloquem a teste as teorias que lhes foram apresentadas. Estas atividades dão aos alunos familiaridade com aparelhos e procedimentos de medida, desenvolvendo habilidades que são de grande importância para estudos posteriores ou para a inserção no mundo do trabalho.

- Simulações em computador podem ajudar os estudantes a formar modelos mentais de conceitos abstratos ou de fenômenos de difícil visualização. Mais importante ainda, o computador permite que os estudantes tenham acesso a instrumentos de modelagem matemática poderosos e fáceis de usar. Com isso eles podem desenvolver e explorar seus próprios modelos de fenômenos físicos, tornando-se participantes mais ativos na construção de seu conhecimento. Existem programas de modelagem de ótima qualidade, gratuitos, com documentação e material de apoio em português, e que podem ser obtidos via Internet.

- O material de estudo que os alunos utilizam fora de sala de aula não pode restringir-se a anotações de caderno e apostilas. É essencial a uma aprendizagem sólida de Física que os estudantes usem sistematicamente um livro-texto, e que este não seja apenas uma coleção de fórmulas e problemas retirados de exames vestibulares.

- Uma grande quantidade de material didático de boa qualidade está disponível na Internet. Esses recursos são de fácil acesso e podem complementar o material de estudo usado na escola.
- É importante que o ensino de Física esteja articulado ao de Matemática, Química e Biologia, de modo a dar aos estudantes uma visão integrada dessas disciplinas e de como elas podem contribuir, cada uma à sua maneira, para o estudo comum de problemas concretos.

- Também é importante que os estudantes tenham uma perspectiva histórica do desenvolvimento da Física, de modo a perceber como estruturas sociais, econômicas e culturais podem influenciar, e ser influenciadas, pela evolução da Ciência. Eles devem aprender a ver o conhecimento passado dentro de seu contexto histórico, e não de forma depreciativa à luz do conhecimento atual.

Quais as competências que os alunos do ensino médio devem desenvolver por meio do componente curricular de física?

- O conhecimento dos conceitos e princípios da Física deve capacitar os alunos do Ensino Médio para se situarem diante dos fenômenos naturais, compreendendo-os e explicando-os. Dessa forma, o aluno deve familiarizar-se com os procedimentos básicos de medida, registros de dados e com instrumentos de medidas mais comuns. Isso permitirá a ele ser capaz de estimar o valor de grandezas físicas em situações práticas do cotidiano.

- Os alunos do Ensino Médio devem compreender que os métodos da Ciência Física não devem ser os únicos a ser usados para explorar os múltiplos aspectos do mundo em que vivemos. Devem saber reconhecer o papel que outras ciências tais como a Filosofia, a História e as Artes desempenham na descoberta e interpretação de universos tão importantes ao ser humano quanto o dos fenômenos físicos.

- O aluno deverá entender que a Física tal como as outras ciências estão presentes no seu dia a dia, compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, aplicando-os a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas tanto na física terrestre como na física celeste.

- Os alunos do Ensino Médio devem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Devem ser capazes de aplicar essa compreensão na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

- Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

- O aluno do Ensino Médio deverá enfocar as diferentes fontes e transformações da energia, relacionando energias hidrelétrica e mecânica a energias nuclear e potencial e, ainda, à energia térmica como a todas as outras, considerando o meio ambiente em seus aspectos físicos, as suas grandezas mensuráveis e o significado da intervenção humana.

- O educando deverá identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade, compreendendo o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais, utilizando-se de instrumentos adequados para medidas, de determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

Conteúdos Básicos Comuns

Competências	Eixos temáticos	Temas	Tópicos
• O aluno deverá entender que a Física tal como as outras ciências estão presentes no seu dia a dia, compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, aplicando-os a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas tanto na física terrestre como na física celeste. • Os alunos do E. M. devem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Devem ser capazes de aplicar essa compreensão na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida. • Os alunos do E.M. devem compreender que os métodos da Ciência Física não são os únicos que devem ser usados para explorar os múltiplos aspectos do mundo em que vivemos. Devem saber reconhecer o papel de outras ciências tais como a Filosofia, a História e as Artes desempenham na descoberta e interpretação de universos tão importantes ao ser humano quanto o dos fenômenos físicos.	**1.** No Conceito Certo	**Procedimentos básicos de medida e sua importância na sociedade**	➢ Compreender os conceitos e as propriedades físicas existentes na natureza. ➢ Saber utilizar símbolos e métodos científicos na publicação de resultados experimentais. ➢ Identificar através de gráficos e expressões matemáticas as linguagens da física. ➢ Compreender as áreas de atuação da Física em sentido amplo. ➢ Analisar os padrões de medidas antigos e atuais utilizados na construção do Sistema Métrico e Internacional.
		A Física e os segredos da investigação científica	➢ Compreender a história e filosofia da Física, (conceito de modelo científico, transformação da matéria de Aristóteles, alquimia, modelo atômico de Dalton e Thompson, e experiência de Rutherford, etc.). ➢ Identificar as principais mudanças das grandes revoluções científicas. ➢ Distinguir as implicações filosóficas da física clássica e da moderna. ➢ Determinar as dimensões atômicas, espectro eletromagnético, modelo de Bohr, conceito de quantum e números quânticos, levando em conta a evolução do pensamento científico e como ele interfere na humanidade. ➢ Compreender a Física no mundo contemporâneo e identificar as vantagens e desvantagens, em termos de impactos ambientais. ➢ Conhecer a história da Física no Brasil através da biografia de alguns cientistas brasileiros.

Competências	Eixos temáticos	Temas	Tópicos
• O aluno deverá entender que a Física tal como as outras ciências estão presentes no seu dia a dia, compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, aplicando-os a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas tanto na física terrestre como na física celeste. • Os alunos do E. M. devem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Devem ser capazes de aplicar essa compreensão na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida. • O aluno do Ensino Médio deverá enfocar as diferentes fontes e transformações da energia, relacionando energias hidrelétrica e mecânica a energias nuclear e potencial e, ainda, à energia térmica como a todas as outras, considerando o meio ambiente em seus aspectos físicos, as suas grandezas mensuráveis e o significado da intervenção humana.	**2.** Força e Movimentos	A física dos esportes	➢ Velocidade, deslocamento, curva da bola, atrito, empuxo, pressão, centro de gravidade, equilíbrio, centro de massa, rarefação do ar, queda livre, inércia, elasticidade, tempo de reação, resistência do ar.
		A física celeste	➢ Leis de Kepler ➢ Compreendendo os Satélites ➢ Gravitação Universal ➢ Leis de Newton ➢ Quantidade de movimento, força e impulso ➢ Energia Mecânica e suas conservações

Competências	Eixos temáticos	Temas	Tópicos
• O conhecimento dos conceitos e princípios da Física deve capacitar os alunos do Ensino Médio para se situarem diante dos fenômenos naturais, compreendendo-os e explicando-os. Dessa forma, o aluno deve familiarizar-se com os procedimentos básicos de medida, registros de dados e com instrumentos de medidas mais comuns. Isso permitirá a ele ser capaz de estimar o valor de grandezas físicas em situações práticas do cotidiano. • Os alunos do E. M. devem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Devem ser capazes de aplicar essa compreensão na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida. • O educando deverá identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade, compreendendo o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais, utilizando de instrumentos adequados para medidas, de determinação de amostras e cálculos de probabilidades.		**A musicalidade da Física**	➢ O som e suas propriedades ➢ Ondas e seus fenômenos. (Efeito Doopler, eco, reverbação, etc.) ➢ Acústica – Oscilações Harmônicas ➢ Cordas Vibrantes ➢ Eletromagnetismo em rádios, televisão, fax, internet
		Luz, Câmara e Ação	➢ A interação luz-matéria e o seu percurso nos colocam diante de duas óticas: a física e a geométrica ➢ A física das cores, fenômenos relacionados à luz visível como: reflexão, refração, absorção, dispersão, interferência, difração e polarização ➢ Instrumentos ópticos, como: máquina fotográfica, retroprojetores, projetores, luneta, telescópicos, microscópio, olho humano, fibras ópticas, lentes e espelhos ➢ Dualidade onda – partícula. Teoria corpuscular de Newton e a teoria ondulatória de Huygens ➢ Interferência ondulatória, espectro eletromagnético e alguns efeitos quânticos

Competências	Eixos temáticos	Temas	Tópicos
• Os alunos do E. M. devem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Devem ser capazes de aplicar essa compreensão na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida. • O aluno do Ensino Médio deverá enfocar as diferentes fontes e transformações da energia, relacionando energias hidrelétrica e mecânica a energias nuclear e potencial e, ainda, à energia térmica como a todas as outras, considerando o meio ambiente em seus aspectos físicos, as suas grandezas mensuráveis e o significado da intervenção humana. • Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.	**4.** O Meio Ambiente e a Revolução Científica	**Grandes Transformações na Natureza**	➢ Calor, suas aplicações cotidianas e propriedades ➢ Máquinas térmicas e frigoríficas. (Trabalho, entropia, Leis da termodinâmica, rendimento etc.) ➢ Definição de energia e de alguns tipos de energia: solar, nuclear, potencial, cinética etc. ➢ Efeito estufa, camada de ozônio, El niño, poluição e impactos ambientais, causas e conseqüências ➢ Conservação de energia e os princípios de funcionamento de algumas fontes de energia: hidrelétrica, termoelétrica, célula solar, catavento, petróleo, alimento, esterco, máquina a vapor e outros

- Física na Escola, revista dedicada aos professores do Ensino Médio, editada pela Sociedade Brasileira de Física. Versões eletrônicas dos artigos estão disponíveis na Internet, em www.sbfisica.org.br

- Revista Brasileira de Ensino de Física, revista dedicada aos professores do Ensino Médio e Superior, editada pela Sociedade Brasileira de Física. Versões eletrônicas dos artigos estão disponíveis na Internet, em www.scielo.br ou www.sbfisica.org.br.

- Caderno Brasileiro de Ensino de Física, revista dedicada aos professores do Ensino Médio e Superior, editada na Universidade Federal de Santa Catarina. Os resumos dos artigos estão na Internet, em Server. fsc.ufsc. br/ccef/.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resolução CEB/CNE/MEC de 26 de junho de 1998.

- PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEMTEC, 2002).

- KAWAMURA, M.R.G. e HOSOUME, Y. . A Contribuição da Física para um Novo Ensino Médio, Física na Escola, v. 4, n. 2, pp. 22-27 (2003).

- National Science Education Standards, National Research Council (U.S.), disponível em books.nap.edu/html/nses/.

- Projeto Escola e Cidadania – PEC, material didático voltado para o Ensino Médio produzido segundo os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, editado pela editora do Brasil – EB.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer nº 15/98 e nº 03/98. Brasília 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 1999.

DEMO, P**.** ***Avaliação qualitativa***, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos*.* **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, Roque. **Construtivismo e ensino de ciências.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar***.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T.. **Globalização e interdisciplinaridade** (o currículo integrado). Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes** – *o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Martins, M. I. (2003). **Literacia científica e contributos do ensino formal para a compreensão pública da Ciência**. Lição Síntese apresentada para provas de agregação em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PEC - **Projeto Escola e Cidadania**, material didático voltado para o Ensino Médio produzidos segundo os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, editado pela editora do Brasil – EB.

M.R.G. Kawamura e Y. Hosoume. **A Contribuição da Física para um Novo Ensino Médio***,* Física na Escola, v. 4, n. 2, pp. 22-27 (2003).

EXPERIMENTOS - REFERENCIAL CURRICULAR DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Associações de Resistores

Objetivo

Este experimento se presta a dois tipos de abordagem:

Para os alunos que nunca viram como funciona uma associação de resistores, o objetivo é tão somente ilustrar o papel dos resistores num circuito elétrico e também a forma como esses resistores podem ser arranjados dentro do circuito. Pois eles se comportam de maneira diferente quando se muda o tipo de arranjo. Os dois tipos de arranjo possíveis, com dois resistores, serão ilustrados e comparados neste experimento: são o arranjo ou associação de resistores em paralelo e em série.

Já para aqueles alunos, que já estudaram ou estão estudando eletricidade, nosso interesse é reverter uma concepção bastante comum, porém incorreta que os alunos têm. É comum entre eles a ideia de que uma bateria de tensão constante, como uma pilha comum, libera, para qualquer tipo de circuito, a mesma corrente. Ou seja, grande parte dos alunos acha que uma bateria libera uma corrente constante, o que não é verdade. Na realidade uma bateria libera para o circuito uma corrente apropriada, que depende da necessidade de cada circuito.

Contexto

Os resistores de um circuito podem ser combinados em paralelo ou em série. Quando a combinação é feita em paralelo temos que a tensão (ou diferença de potencial elétrico) entre os terminais das resistências será a mesma, mas a corrente elétrica que percorre o circuito é dividida entre as resistências, de forma que a corrente elétrica total é a soma das correntes que

passam pelos resistores. Já na associação em série, temos que a corrente entre os terminais das resistências será a mesma, mas a tensão sobre o circuito é dividida entre as resistências, de forma que a tensão total é a soma das tensões em cada resistor. Porém não se engane: a corrente elétrica fornecida pela bateria é diferente nos dois casos.

Quadro do Material

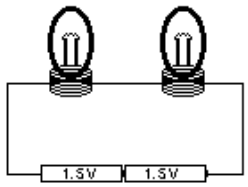
Item	*Observações*
Duas lâmpadas de lanterna (1.2V ou 1.5 V)	Se não houver lâmpadas pequenas, poderão ser utilizadas outras lâmpadas, mas a voltagem da bateria deve ser condizente com a voltagem das lâmpadas, ou seja, não pode ser muito inferior, pois corre-se o risco de as lâmpadas não acenderem, e nem muito superior, para não queimá-las.
Duas pilhas de 1.5 V	
Fios para conexão	

Montagem em Série e em Paralelo

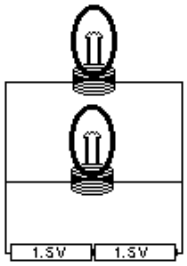
- Una duas pilhas de 1.5 V. Se você não possui um suporte apropriado, prenda as pilhas sobre uma mesa com fita adesiva, de tal modo que o polo negativo de uma esteja em contato com o positivo da outra. Prenda também com fita adesiva os fios nos polos positivo e negativo das pilhas.
- Ligue com fios todos os polos da associação de pilhas e lâmpadas de acordo com os esquemas das figuras a e b.

Esquema Geral de Montagem:

a)



b)



Motor Elétrico

Objetivo

Neste experimento, vamos construir um sistema simplificado de motor de corrente contínua. Trata-se de uma aplicação de grande importância de eletricidade e magnetismo.

Contexto

O motor elétrico funciona com base na repulsão entre imãs, um natural e outro não-natural, neste nosso exemplo.

Ideia do Experimento

O ímã não-natural neste experimento é uma bobina.

O conveniente de se usar ímãs não naturais num motor elétrico é a possibilidade de se manipular (inverter) os polos magnéticos.

O funcionamento deste motor elétrico pode ser explicado em alguns passos (acompanhe pela figura abaixo):

- Num primeiro momento, os fios raspados estão em contato com as tiras e a corrente elétrica cria um campo magnético na bobina. Esta bobina por ter liberdade de rotação entra em movimento, para se livrar da repulsão do ímã comum, que está fixo à sua frente.

- Em um quarto de volta, a bobina está parcialmente em contato com as tiras e o campo magnético começa a perder sua força. Não deixando assim que a atração do polo sul da bobina pelo polo norte do ímã comum seja forte o suficiente para frear o movimento.

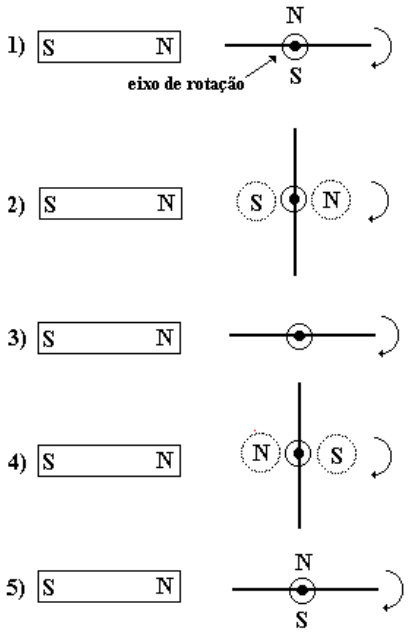
- Quando a bobina completa meia volta, começaria o processo inverso. Ou seja, deveria existir um campo atrativo entre a bobina e o ímã. Mas isso só aconteceria se os contatos estivessem ligados. Esse contato não é estabelecido, pois, essa atração frearia ou cessaria o movimento adquirido no primeiro momento.

- Completando-se mais um quarto de volta, o contato com as tiras começa a se restabelecer, e o campo magnético a ganhar força. Neste momento

a bobina começa a ser repelida pelo ímã comum. Dado o movimento que a bobina já possui, o motor ganha nova aceleração.

- Volta-se à posição inicial e o ciclo recomeça.

- Assim o processo continua periodicamente, enquanto existir corrente elétrica passando pela bobina.



Quadro do Material

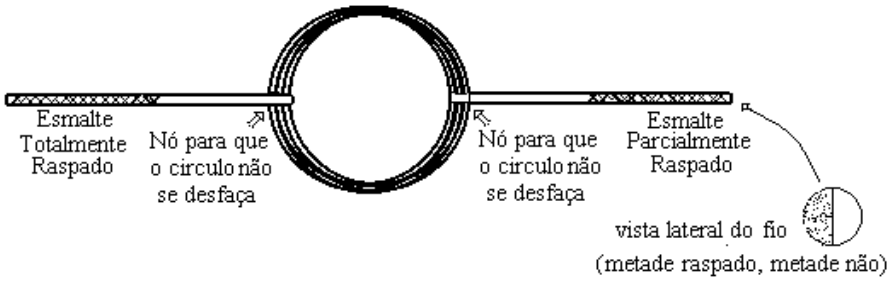
Item	Observações
Um pedaço de fio de cobre esmaltado	Aproximadamente um metro de fio (nº26). Pode ser encontrado em casa de materiais elétricos ou eletrônicos ou então retirados de enrolamentos elétricos velhos.
Tiras de lata	Neste experimento foram utilizadas presilhas de lata das pastas de cartolina que são vendidas em papelarias.
Pilhas	Acrescentar pilhas, ligadas em série, conforme a necessidade da montagem.
Ímã	Quanto mais intenso for o campo magnético, melhor. Pode ser retirado de alto-falantes velhos ou encontrado em lojas de ferro-velho.
Pedaço de madeira	Servirá como base para a montagem.

Montagem

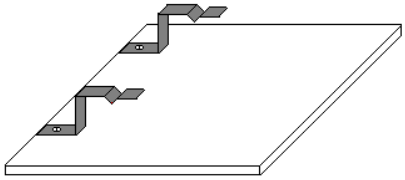
- Para fazer a bobina, enrola-se o fio de cobre num cano ou qualquer outro objeto cilíndrico, com cerca de 3 cm de diâmetro. Deve-se deixar

livre duas pontas de aproximadamente 2 cm de comprimento, em cada extremidade.

- A raspagem do esmalte do fio de cobre nas extremidades deve ser feita da seguinte maneira: primeiro, deve-se raspar com uma lâmina todo o esmalte de uma das extremidades, dando uma volta completa. Na outra extremidade, só é raspado o esmalte de meia volta do fio. Isso porque, em um plano, ambas extremidades estão raspadas e em contato com as tiras, dando contato para a passagem de corrente elétrica. E, consequentemente, no outro plano, somente uma das extremidades em contato com as tiras estará raspada, não permitindo assim a passagem de corrente elétrica e não gerando campo magnético em torno da bobina.

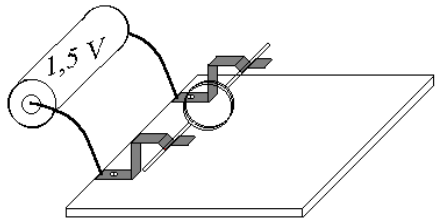


- Para fazer os suportes da bobina, utilizam-se tiras de lata, dando-lhes o formato indicado na figura a seguir e prendendo-as a uma base de madeira;



- Coloque a bobina sobre o suporte, verificando se ela pode girar livremente. Se isso não ocorrer, alinhe as extremidades da bobina de modo que elas fiquem bem retas e opostas e veja se as depressões nos suportes estão em linha reta, no mesmo nível e do mesmo tamanho.

- Ligue com fios de cobre cada uma das lâminas do suporte a uma extremidade da(s) pilha(s), prestando atenção para não deixar a faixa esmaltada das extremidades da bobina em contato com o suporte.

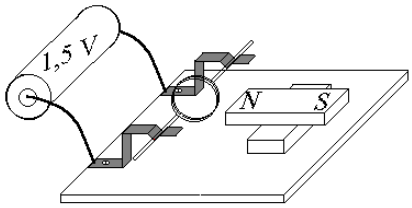


- Posiciona-se um ímã sobre um suporte qualquer de forma que fique aproximadamente na mesma altura da bobina. Se o contato com a pilha for estabelecido e a bobina não girar, talvez seja preciso, no início, girar a bobina manualmente (dar um empurrãozinho).

Comentários

- Dada a simplicidade do motor, para funcionar, ele é dependente das dimensões e materiais usados. Portanto, algumas tentativas talvez sejam necessárias até que o motor funcione adequadamente.
- Outra característica deste motor é que há determinadas combinações de formas diferentes de se ligar os polos da bateria às tiras e mesmo da posição da espira sobre as tiras. Mas algumas poucas tentativas devem levar a uma das combinações corretas.

Esquema Geral de Montagem:



Propagação de calor por condução

Objetivo

O objetivo do experimento é mostrar a propagação de calor por condução, utilizando um bom e um mal condutor de calor.

Contexto

A propagação de calor pode ocorrer de três modos: por condução, convecção e irradiação. Enquanto a propagação por irradiação se dá mesmo

na ausência de matéria (vácuo), a propagação por condução exige o contato entre os objetos que trocarão calor e a propagação por convecção envolve a movimentação da matéria. Quando colocamos uma panela com água no fogo para esquentar, podemos observar a propagação de calor dos três modos. Por condução: o calor do fogo se propaga para a panela que está em contato com ele; este calor se propaga também por condução para a água, que está em contato com a panela. Por convecção: a água que está em contato com o fundo da panela se aquece, sua densidade diminui (fica mais leve) e ela sobe, enquanto a água fria da superfície (mais pesada) desce para o fundo. Por irradiação: se tirarmos a panela do fogo e aproximarmos a mão de seu fundo, sentiremos um aumento de temperatura. O calor sentido não chegou por condução (pois não havia contato) nem por convecção (pois o ar quente sobe), pois a radiação independe da existência ou movimentação de matéria para se propagar. Outro exemplo de propagação por irradiação é a energia térmica do sol, que chega até nós pela propagação através do espaço, que é quase um vácuo perfeito. Neste experimento veremos a propagação de calor por condução e também a resistência oferecida a esta propagação por dois materiais diferentes: um fio elétrico e um palito de madeira.

Ideia do experimento

A ideia é mostrar a propagação de calor por condução através de dois materiais diferentes: um fio elétrico, que conduz bem o calor, e um palito de madeira, que conduz mal o calor. Para isso, pingamos gotas de vela com espaçamento constante no fio e no palito. Em seguida, aquecemos uma das extremidades do fio. As gotas de vela vão se derretendo conforme o fio vai se aquecendo. Ou seja: conforme o calor vai se propagando no fio, as gotas de vela vão se derretendo. O mesmo não acontece quando aquecemos uma das extremidades do palito, pois a madeira não conduz calor tão bem quanto o metal. Portanto, quando se aquece uma das extremidades do palito, as gotas de vela não derreterão do mesmo modo como derreteram quando o fio foi aquecido.

Quadro do material

Item	Observações
Fio de cobre	Fio elétrico de aproximadamente 15 centímetros de comprimento e de 2 ou 3 milímetros de diâmetro
Palito de madeira	De dimensões similares ao fio elétrico; em algumas regiões do país encontra-se na forma de espetinhos para churrasco
Vela	Vela comum
Fósforo ou isqueiro	Para acender a vela
Lata	Lata de refrigerante
Prego e martelo	Para furar a lata
Papel alumínio	Para enrolar o local onde o fogo entrará em contato com o palito de madeira

Montagem

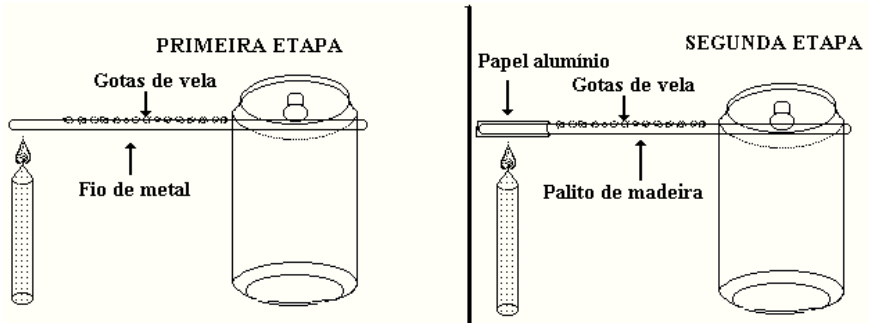
- Faça um furo próximo à borda superior da lata de tal forma que o palito e/ou fio passe pelo furo.
- Pingue algumas gotas de vela sobre o fio, com espaçamentos aproximadamente iguais.
- Espere alguns segundos para que a parafina (vela) endureça sobre a superfície do fio.
- Acenda a vela na extremidade do fio.
- Após alguns segundos, percebe-se o resultado: a parafina começará a derreter, começando do ponto mais próximo de onde o fio está sendo aquecido até a outra extremidade.
- A seguir repita o procedimento acima para o palito.

Comentários

- Se a lata não parar em pé devido ao peso do fio, coloque água ou areia dentro da lata para equilibrar o peso.
- Tenha cuidado ao manusear a vela quando acesa.
- Se vela for maior do que a lata, então corte um pedaço dela para que fique do mesmo tamanho da lata.

- Utilize uma folha de papel sulfite ou similar por baixo do esquema do experimento para que a parafina não suje a mesa que está sendo utilizada.
- Ao realizar a experimento com o palito, cubra com papel alumínio a parte que estará em contato com a chama para evitar que esta pegue fogo.
- Durante a execução, ou no término do experimento, nunca toque na superfície do fio, pois ela estará aquecida podendo causar queimaduras.
- Os pingos de vela são usados para que não seja necessária a utilização do tato para sentir a propagação de calor.
- Pode-se fazer este experimento com duas latas, aquecendo o fio e o palito ao mesmo tempo.

Esquema de montagem



Convecção de ar aquecido

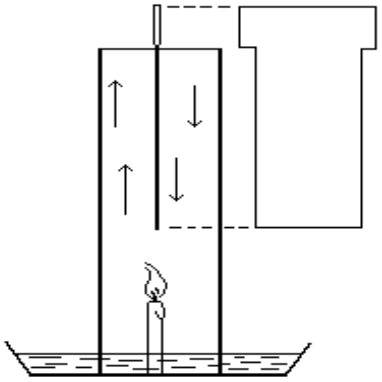
Objetivo

Ilustrar a convecção do ar aquecido por uma vela.

Descrição

Use um tubo cilíndrico de vidro ou plástico transparente. O desenho dá uma ideia das dimensões relativas das várias partes. Coloque uma vela sobre o centro de um prato fundo ou caçarola. A vela pode ser fixada pelo método

tradicional de pingar um pouco de cera quente. Ponha água no prato, acenda a vela e coloque o cilindro. A água veda a entrada de ar pela parte de baixo do tubo. Com pouco tempo, a vela apaga. Retire o tubo e acenda a vela novamente. Recoloque o tubo e ponha um cartão cortado em forma de T, como mostra a figura. Dessa vez, a vela não apaga. Por que não?



Material

- Um tubo de vidro ou plástico transparente;
- Uma garrafa grande de água mineral cortada no topo pode servir;
- Uma vela não muito grande;
- Um T feito de papelão ou cartolina;
- Prato fundo ou caçarola.

Dicas

O lado por onde o gás de combustão sobe é determinado por diferenças na geometria do arranjo. Verifique se pode prever o resultado antes de fazer a experiência. Faça um pouco de fumaça para visualizar as correntes ascendente e descendente. Use um canudo de refresco (de papel) queimado na ponta como fonte de fumaça. Não use cigarros, pois pega mal na Feira.

PROPOSTA PRELIMINAR DO CURRÍCULO DE BIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Elizabeth Batista Ribeiro[62]
Elza Maria Monteiro[63]
José Eustáquio Dias da Silva[64]
Keffn Karine Arantes Andrade[65]
Lilian Rodrigues Rios[66]
Marco Antônio de Paula Teixeira[67]
Mariluzi Santos de Lima[68]
Nilcineth Ferreira de Oliveira[69]
Ranib Aparecida dos Santos Lopes [70]
Rodrigo da Silva [71]
Telma Alves Ferreira Brito [72]

62 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura em Biologia.
63 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas.
64 Professora da rede – Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos, Licenciatura e Bacharel em Ciências Bioloógicas
65 Professor da rede – Colégio Estadual Professor Joaquim Carvalho Ferreira, Licenciatura em Ciências Biológicas
66 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura em Física, Mestre em Educação em Ciências e Matemática - UFG.
67 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Planejamento Educacional.
68 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Biologia Geral e em Psicopedagogia.
69 Coordenação Laboratórios de Ciências da Natureza- SEDUC, Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialista em Ensino de Biologia
70 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Ciências da Natureza.
71 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura em Química, Mestrando em Ciências Moleculares- UEG.
72 Dupla de Desenvolvimento Curricular - SEDUC, Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestre em Ecologia e Produção Sustentável – PUC - Goiás.

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa

- **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

- **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

- **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O ensino de Biologia pretende:

- Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade essencialmente humana;
- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo benefícios e riscos à vida e ao ambiente;
- Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
- Reconhecer e utilizar diferentes linguagens - verbal, escrita, corporal, artística - para descrever, representar, expressar e interpretar fenômenos e processos naturais ou tecnológicos;
- Combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para a coleta, a organização, a comunicação e a discussão de fatos e informações;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, à matéria, à transformação, ao espaço, ao tempo, ao sistema, ao equilíbrio e à vida;
- Formular questões diagnosticar e propor soluções para problemas reais, a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes de sentido cultural e social, desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento. ao sistema, ao equilíbrio e

à vida;

- Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.
- Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.
- Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.
- Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.
- Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.
- Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.
- Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.
- Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.
- Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.
- Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou
- econômicas, considerando interesses contraditórios.
- Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.
- Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o

ambiente, sexualidade, entre outros.

- Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.
- Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.
- Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.
- Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.
- Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.
- Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.
- Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.
- Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Matriz de referência para o ENEM

Biologia

- **Moléculas, células e tecidos** – Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese protéica.

Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento/biotecnológico.Biotecnologia/e/sustentabilidade.

- **Hereditariedade e diversidade da vida** - Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sangüíneos, transplantes e doenças auto-imunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade/biológica.

- **Identidade dos seres vivos** - Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariontes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução/humana./Biotecnologia/e/sistemática.

- **Ecologia e ciências ambientais - Ecossistemas**. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia.

Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.

- **Origem e evolução da vida** – A biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.

- **Qualidade de vida das populações humanas** – Aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira: caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência; obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LORENZ, Konrad. 1992. **Os oito pecados mortais da civilização**. Lisboa: Litoral Edições. 103 p.

HOBSBAWM Eric. 2001. **Era dos extremos – O breve século XX**. 2ª edição, 21ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. 598 p.

DIAMOND, Jared. **Colapso – como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. Rio de Janeiro: Editora Record. 685 p.; 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação média e tecnologia. FILHO R. L. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Biologia.** Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. COSTA V. R., COSTA. E. V. **Biologia.** Brasília: 2006 volumes 6

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1ed. São Paulo:Saraiva,1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, 2006.Volume 2.

BRASIL. MEC. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. SEMTEC, PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2002.

TAVORA J. **Prática de ensino de biologia.**São Paulo:Harbra Ltda.1996.

www.cwb.matrix.com.br/biologia/apresentação.htm.

BRASIL. MEC. **Ensino Médio Inovador**- Brasília : Ministério da educação , Secretaria de Educação básica 2006 135p.(orientações curriculares para o ensino médio:volume 2). 2009.

BRASIL. MEC . Matriz de Referências do ENEM 2009 ; Ministério da educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

REFERENCIAL CURRÍCULAR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO (Versão Preliminar)

Projeto do Programa de Filosofia para o Ensino Médio[73]

Filosofia: por que e para quê

A Filosofia, desde seu início, busca a compreensão do mundo tal como ele é e do mundo que o homem, como ser histórico e social, construiu. Por seu caráter essencialmente interdisciplinar, a Filosofia permite compreender o papel que as demais ciências têm não só na compreensão como na transformação do mundo e da sociedade. A Filosofia teve sempre como objetivo compreender o mundo do homem e seus problemas na história, mas,

[73] Projeto preparado pelo professor Gonçalo Armijos Palácios e entregue à Superintendência de Educação em setembro de 2005

também, o de propor soluções para os problemas do homem e do Estado. O filósofo nunca se limitou a meramente contemplar a realidade, mas quis pensá-la com o objetivo de agir nela e tanto se transformar como transformá-la – o que atesta o exemplo de Sócrates. Nisso consiste a possibilidade de o aluno de Filosofia não unicamente entender sua inserção na sociedade como visualizar, reconhecer e interiorizar suas responsabilidades éticas para agir ativa, crítica e construtivamente nela.

Hoje, a formação do indivíduo, para o exercício de sua cidadania, passa pela compreensão do complexo de relações sócio-econômicas que o afetam, o que não ocorre sem o conhecimento da imbricação entre as ciências, por um lado, e entre as ciências e o mundo em que o homem vive, por outro. É a Filosofia, por sua natureza abrangente, que permite essa compreensão totalizante e estrutural. Não compreendemos o ser humano unicamente pelo que foi, fez e chegou a ser, mas pelo que pensou e pensa de si mesmo, da sociedade e do o mundo em que vive.

A Filosofia e seu caráter interdisciplinar

Justamente por ser a disciplina que está por trás do nascimento das outras ciências é que a Filosofia permite pôr em prática o espírito dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à interdisciplinaridade e transversalidade dos estudos no Ensino Médio e que visa formar integralmente os jovens. Por isso a Filosofia permite, de maneira privilegiada, a integração do estudante com seu mundo e com os vários conhecimentos desse mundo.

Além de a Filosofia ter dado lugar à maioria das ciências, ela renasce dentro de cada uma delas cada vez que estas chegam aos seus próprios limites e precisam questionar seus métodos, seus resultados e procuram novas vias de desenvolvimento – o que tem ocorrido desde o final do século 19 com a crise dos paradigmas científicos modernos. O fim dos paradigmas, para usar um termo de Thomas Kuhn, exige a reflexão filosófica sobre fundamentos, métodos e o próprio estatuto epistemológico das ciências.

Assim, dentro do espírito pedagógico, didático e reformador da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o presente programa é, também, inovador, pois termina com o ensino historicista, segmentado e desenraizado do estudo tradicional de Filosofia.

Respondemos, então, às perguntas sobre o porquê e o para quê: (1) porque ela não só permite um estudo abrangente e ao mesmo tempo aprofundado da origem das questões que deram lugar aos demais saberes, como contribui para a identificação e compreensão dos problemas sociais, econômicos e ambientais decorrentes do progresso científico e tecnológico – problemas que, por sua vez, encontram suas raízes no próprio processo histórico. (2) Além de responder a pergunta sobre o porquê, ela serve para entender e avaliar as soluções que estão sendo propostas para resolver os desafios atuais, consequência da própria organização do Estado e da revolução científica, tecnológica, política e econômica que o mundo está atravessando. A Filosofia pode permitir ao aluno, por exemplo, entender de forma cabal as consequências da globalização e avaliar criticamente as propostas de solução dos problemas globais que estão sendo discutidos em livros, revistas, jornais, nos meios eletrônicos de comunicação, entre eles a internet, e nos fóruns internacionais, como o Fórum Social Mundial. Numa palavra, a Filosofia é a disciplina privilegiada para entender a interface entre o científico e tecnológico, por um lado, e o político, econômico, cultural e histórico, por outro.

Por sua peculiaridade, a Filosofia pode mostrar o caráter provisório – ou seja, histórico – das próprias teorias científicas nas ciências naturais e a superação por novas teorias e leis, assim como a transformação das teorias sobre o homem, o Estado, a sociedade e a cultura. Está aqui o incentivo e o estímulo teórico para que o estudante desperte em si o espírito crítico e criativo – uma das mais importantes diretrizes no espírito da transformação no Ensino Médio das Leis de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa particularidade da Filosofia, por sua vez, encontra solo fértil no espírito transformador e não conformista dos jovens que querem, naturalmente, integrar-se ao mundo transformando-o e

incorporando-se a ele de uma outra maneira. A Filosofia permite direcionar positiva e criativamente essa tendência normal do jovem de não necessariamente acatar e aceitar passivamente o que se lhe impõe, mas recebê-lo de forma crítica. Dessa forma, ele é levado a perceber que, como mostra a história da ciência e da sociedade, há formas alternativas de pensar e de se construir a sociedade.

A Filosofia, à diferença das ciências particulares, permite entender o caráter dinâmico e histórico do progresso científico e dos vários estágios sócio-econômicos. Contrariamente ao que ocorre com outras disciplinas, que devem mostrar os resultados da ciência de forma particular e como definitivos, à Filosofia cabe mostrar o caráter histórico e geral da própria lei, tanto no campo das ciências naturais como das ciências humanas.Pois se há progresso científico – e histórico – há mudança, e se houve mudança é porque nas ciências naturais foram abandonadas ou profundamente modificadas determinadas leis e teorias científicas, assim como foram superadas teorias e concepções nas ciências humanas.

A Filosofia e seu caráter específico

A Filosofia tem um campo próprio que de modo algum pode ser tratado por outras ciências e que diz respeito a tudo o que de transcendente e transcendental interessa ao ser humano. Entre os temas que compõem esse campo temos os problemas dos valores (o bem e o mal, a questão do belo), do justo e o injusto, do conhecimento e da ciência, das formas válidas e inválidas de raciocínio, das possíveis formas de existência dos entes, da origem da linguagem, da relação entre palavra e mundo, palavra e valor, palavra e sociedade etc. Não menos importante é o problema da existência de Deus e, relacionados com ele, os da liberdade e felicidade humanas. São todos aqueles problemas que interessam ao ser humano de uma perspectiva transcendente e essencial e cujas soluções permitem que ele se integre de maneira consciente e responsável no mundo em que vive.

Ementa

Fornecer elementos para a compreensão da leitura dos textos filosóficos, o reconhecimento dos problemas filosóficos – tanto os que se originam da própria circunstância individual e social do aluno quanto aqueles contidos nas outras áreas da atividade humana, como nas ciências, nas artes e na literatura – e dar subsídios para que, com sua própria reflexão e com os conhecimentos filosóficos adquiridos, o estudante possa se integrar na comunidade de forma crítica e ativa, reconhecendo os desafios que devem ser superados para o exercício pleno de sua cidadania

Objetivos:

- Levar os alunos a compreenderem as várias concepções de filosofia que apareceram ao longo da história deste ramo do conhecimento, partindo da variedade de posicionamentos do pensamento contemporâneo.
- Permitir que o aluno entenda e esteja em condições de discutir criticamente os problemas e as soluções dos diversos problemas filosóficos (éticos, políticos, epistemológicos, metafísicos).
- Mostrar as interfaces entre a filosofia e as ciências, evidenciando a interdisciplinaridade inerente ao saber, para possibilitar a compreensão do aluno da relação íntima entre os problemas das diversas áreas de estudo e a filosofia.
- Estabelecer a relação íntima entre os vários sistemas econômicos e políticos e as ideias filosóficas que cada um desses sistemas gerou, permitindo que o estudante entenda a dimensão sócio-histórica do pensamento.
- Tratar da relação entre os valores éticos e estéticos, por um lado, e as correspondentes transformações da sociedade com o objetivo de mostrar ao estudante a origem concreta dos valores tanto éticos como estéticos.
- Mostrar o processo de transformação desde o antigo conceito grego de episteme ao conceito moderno e contemporâneo de conhecimento como “poder”, “fazer” e “transformar”.
- Apontar os vínculos estreitos entre as artes (incluindo a literatura, a poesia e o teatro) e as ideias filosóficas.

- Trabalhar a geograficidade filosófica do saber, isto é, a relação entre o desenvolvimento humano nas diversas regiões e as manifestações culturais dos diversos povos, considerando-se as artes, a literatura e a filosofia.
- Refletir sobre a relação entre filosofia e linguagem.
- Motivar e incentivar a reflexão crítica do aluno, de um ponto de vista filosófico, sobre os mais variados aspectos da vida atual, da política, da ciência e das instituições sociais para que compreenda melhor sua inserção como ser comunitário e saiba de suas responsabilidades como ser pensante e como cidadão.

Conteúdo programático

(Nota: este programa é pensado não para ser trabalhado na sua íntegra, mas para fornecer opções aos professores. Os autores que não estão incluídos, os professores podem incluí-los, a lista não pretende ser exaustiva. Cada problema, historicamente, foi tratado por muitos autores, mas cabe ao professor da disciplina escolher quais seriam mais interessantes ou pertinentes de acordo com os interesses dele e da turma que trabalhe. É impossível trabalhar todos os textos sugeridos, por isso, o programa não fecha, mas abre as possibilidades pedagógicas e didáticas de cada escola e de cada professor.)

1. Filosofia: as diversas concepções

1.2. Divergências clássicas: Heráclito/Parmênides; Platão/Aristóteles; Santo Agostinho/Santo Tomás; Cartesianismo/Empirismo; Filosofia Analítica/Filosofia Continental.
1.3. Convergências: Platão/Descartes; Aristóteles/Empirismo; Kant/filósofos analíticos; Descartes/Husserl.
1.4. Desenvolvimentos paralelos e dissidências: Niilismo, Marxismo, Nietzsche, Pragmatismo, Existencialismo.

2. Conhecimento: divergências e aproximações

2.1. Divergências clássicas: Racionalistas (platonismo, cartesianismo)/Empiristas (Aristóteles, Ockham, Francis Bacon, Locke, Hume, Berkeley).
2.2. Posições convergentes: Criticismo kantiano.
2.3. Conhecimento cientifico: Popper, Kuhn, Feyerabend.

3. Justiça e Estado

3.1. Divergências clássicas: Platão/Aristóteles.
3.2. Teóricos do Estado (Renascença e modernidade): Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau.
3.3. Teorias alternativas: Hegel, Marx.
3.4. Teorias contemporâneas: Rawls.

4. Ética. Discussão das oposições e coincidências das mais influentes teorias éticas.

4.1. Platão, Aristóteles, Epicuro, Santo Agostinho, Santo Tomás, Kant, Marx, Stuart Mill, Nietzsche, Dewey, Wittgenstein, Rawls, MacIntyre.

5. Linguagem.

5.1. Discussão dos textos clássicos sobre linguagem: Crátilo, Platão; e Retórica, Aristóteles; realismo e nominalismo medieval: Ensaio sobre a origem das línguas, Rousseau; Tractatus, Investigações Filosóficas Wittgenstein,; e Filosofia e o Espelho da Natureza, Rorty.

6. Filosofia e Arte.

6.1. Discussão dos temas sobre o belo em que a Filosofia se cruza com as artes. Recomenda-se a utilização de textos clássicos (como o de Aristóteles: Arte Retórica e Arte Poética. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993), mas, de preferência, as declarações dos próprios grandes artistas sobre sua obra em coleções como Vida e Pensamentos, da Martin Claret.

Metodologia

1. Temático-problemática

A metodologia deve se integrar aos objetivos e ser temático-problemática. Noutras palavras, não deve partir do passado e de textos antigos, mas da apresentação, dentro dos grandes temas, de problemas como são discutidos no pensamento contemporâneo e que os alunos, de início, vão tentar resolver. Só assim, depois de introduzidos os problemas dentro dos vários temas, os estudantes entram em contato com os filósofos que discutem esses assuntos no presente. E só a partir da contextualização do problema, é que se parte para o estudo dos pensadores de outras épocas, o que permite perceber a estreita relação entre os modos como aparecem e são resolvidos os problemas e a as condições históricas específicas de cada filósofo.

2. Dialógica

Os problemas devem ser discutidos em sala de aula, permitindo e incentivando que o aluno se manifeste livremente, provocando com isso os diversos posicionamentos, estimulando a pluralidade de opiniões e habituando o aluno ao respeito pela opinião alheia.

3. Interdisciplinar e transversal

Coordenar as discussões dos problemas com os temas que vão sendo tratados nas outras disciplinas, para que, por exemplo, quando o professor de História tratar do período moderno, o estudante possa discutir as teorias filosóficas que a modernidade nos legou: liberalismo, empirismo, racionalismo, mecanicismo etc. Mostrar, assim, o caráter interdisciplinar do saber e a relação de dependência entre os temas das diversas áreas do saber.

Recursos

Os professores contam com novos elementos para a introdução e desenvolvimento dos diversos temas e problemas filosóficos. Não unicamente

o texto clássico, impresso, ou os textos que existem na internet em quantidade e qualidade, mas filmes, vídeos, obras de teatro, painéis, debates etc.

Avaliação

A avaliação não pode se restringir à prova escrita, mas deve incluir a elaboração dos conteúdos discutidos em sala de aula e que incorporam os diversos recursos utilizados ao longo da disciplina, por meio de apresentações orais, textos produzidos pelos alunos, painéis e inclusive pequenas peças de teatro.

Indicações bibliográficas

(Recomendam-se, também, os textos da Coleção *Os Pensadores*)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

BORNHEIN, Gerd A.(Org.). **Os Filósofos Pré-Socráticos***.* São Paulo: Cultrix, 1999.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1989.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a Filosofia***.* São Paulo: Atual, 2002.

CORBISIER, Roland. **Introdução à Filosofia***.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia***.* Ser, Saber e Fazer. São Paulo: Saraiva, 1997.

FEITOSA, Charles***. *Explicando a Filosofia com Arte****.*** Rio de Janeiro : Ediouro, 2004.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LLANOS, A. **Introdução à dialética***.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MANON, Simone*.* **Platão***.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARITAIN, Jacques. **Elementos de filosofia 2**: a ordem dos conceitos - lógica menor. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

MEUNIER, Mário. **Nova Mitologia Clássica**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento Antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1971

REZENDE, Antonio. (Organizador) **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Textos de História da Filosofia

CHATELET, François. **História da Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CORDON, Juan Manuel Navarro y MARTINEZ, Tomás Calvo. **História da Filosofia**. Os Filósofos e os Textos. Lisboa: Edições 70, -.

DURANT, Will. **História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. (Coleção *Os Pensadores*)

JERPHAGNON, Lucien. **História das grandes filosofias.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

PADOVANI, Umberto e CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1990

SCIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia.** Trad. Luís Washington Vita. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

VERGEZ, André e HUISMAN, Denis***. História dos Filósofos,*** trad. Do francês por Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.

Dicionários recomendados

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo : Loyola, 2000.

REFERENCIAL CURRÍCULAR DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO (Versão Preliminar)

Autoras:
Dalma Soares Texeira[74]
Ione Apolinário Pinto[75]
Mariacilene de Bessa Freitas[76]

Coautoras:
Maria de Fátima de Araújo Godinho [77]
Marilda Costa Valente Brito[78]
Niransi-Mary da S. Rengel Carraro 3 [79]

74 Graduada em Geografia- Especialização em Geografia do Brasil-Mestranda em Educação- PIII- Núcleo do Desenvolvimento Curricular/ Suebas
75 Graduada em Geografia- Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental- PIII- Técnico Pedagógica/ COREM
76 Bacharel em Geografia- Especialista em Administração Educacional- PIV- Técnico Pedagógica/ COREM
77 Licenciada em Geografia- Especialista em Ciências Sociais- PIV- Desenvolvimento Curricular/ Suebas
78 Bacharel em Geografia- Especialista em Planejamento Educacional- PIV Desenvolvimento Curricular/ Suebas
79 Bacharel e Licenciada em Geografia- Mestre em Geografia - PIV- Desenvolvimento Curricular/ Suebas

A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Um pouco da história

A geografia surgiu a partir das indagações dos filósofos gregos antigos que tentavam compreender os fenômenos naturais e suas conseqüências para os grupos humanos e para o espaço. Consolidou-se como ciência no século XIX, influenciada pelo positivismo, em um dilema entre duas tendências por um lado, como ciência dos lugares e, por outro, como ciência da sociedade. Nesse momento de definições de campo epistemológico e de afirmação da identidade científica, o recurso ao positivismo foi fundamental.

No final do século XIX e inicio do século XX o surgimento e o fortalecimento de outras concepções de ciência foram surgindo e influenciando profundamente a geografia, que chegou ao final do século XX e início do século XXI, com interesses renovados.

A partir da segunda metade do século XIX o Brasil apresentava todas as condições para uma ampla disseminação do discurso geográfico e para sua institucionalização no campo do saber nacional. Mesmo sem uma rigorosa objetivação ou racionalização científica, as teses da Geografia conheceram certo destaque no país.

No período do fim da Monarquia e instauração da República uma nova visão de identidade e reordenação do espaço começou a adquirir lugar, predominando aqui, a visão do país como um espaço a se ganhar, ou manter. Essa visão acompanhou o período de forte dinamismo no avanço das frentes pioneiras que adentraram em diversas partes do território nacional.

O período da institucionalização da Geografia no Brasil se revela bastante interessante para explicar questões propostas, tanto pelo exame dos elementos que objetivou naquele momento, quanto por contraste, para lançar luz sobre sua não objetividade anterior. Surgiram os aparatos institucionais direcionados a essa disciplina, principalmente a partir da década de 1930, como a organização dos cursos universitários de Geografia no Rio de Janeiro e em São Paulo, a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em

1935, a criação pelo Estado do Conselho Nacional de Geografia (CNG) em 1937, posteriormente Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em1939.

O movimento de autolegitimação do trabalho científico, gera a figura do especialista e com ele o argumento de autoridade. Então, a reflexão sobre o espaço passa a se legitimar. É importante lembrar que a primeira batalha dessa comunidade no Brasil, foi contra o ensaismo dominante no meio intelectual. A estrutura social do país torna-se mais complexa ao longo das primeiras décadas, devido ao incremento da urbanização, trazendo desafios teóricos a enfrentar.

Porém a institucionalização da disciplina proporcionou novas qualidades à legitimação de seu discurso, ultrapassou as formas de representação política tradicional, que se apresentava na instabilidade das décadas de 1920 e 1930. De acordo com Mota (1976), o viés ideológico contaminou o debate teórico, acirrou-se em muito a luta ideológica presente no pensamento brasileiro, multiplicando-se as vertentes teóricas em disputa pela construção de uma hegemonia.

O Estado Novo foi um período de intensa formulação oficial de políticas territoriais explicitas (Costa, 1988). Pode-se dizer que neste período foi criado o aparelho de Estado no Brasil (Draibe, 1985). Surgia então uma nova geografia do país, uma nova construção simbólica da identidade nacional, onde o nacional é expressamente estatal e oficial. O período também foi rico no que se refere à representação do espaço, com uma ampla discussão de ideologia geográfica, temática objeto de estudo de Silveira (1984); Oliven (1984 e 1989); Carvalho (1984).

As últimas décadas do século XX são marcadas por debates no pensamento filosófico e cientifico, devido ás transformações no mundo e na organização da sociedade. A renovação do ensino de geografia no Brasil começou no final da década de 1970, se estendendo até meados da década de 1980 refletindo fortemente no ensino de geografia em Goiás.

A ligação do eixo sul-sudeste a Goiás e a circulação dos novos conceitos e dos novos propósitos da geografia, num primeiro momento se restringiram às instituições acadêmicas como a Universidade Federal de Goiás e os seus campus em Catalão e Jataí e a Universidade Católica de Goiás. Apenas a partir da década de 1990 é que as inovações se projetaram com maior visibilidade no interior de Goiás, e de forma diferenciada em conformidade com as ligações das diferentes regiões de Goiás com os centros universitários.

A Geografia e seu objeto

A geografia através do estudo do espaço geográfico busca compreender tanto as permanências e as regularidades das formações sociais, quanto às mudanças e as transformações que se estabelecem no embate das ações humanas. Procura entender a dinâmica social e espacial que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial), implicando na vivência, no cotidiano e na sociabilidade humana e desafia o ensino de geografia em todos os seus graus, séries e escalas. De acordo com Castrogiovanni:

> O objeto principal do estudo em geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem (Castrogivanni, 2003, pág.07)

A Geografia não pretende apenas identificar e ou caracterizar os elementos que compõem o espaço, mas a partir desse passo inicial conhecer como os elementos se arranjam e influenciam suas características e as dos grupos sociais que o habitam. Mas para se fazer análise do espaço geográfico, há que se considerar e utilizar conceitos/categorias que permitam o exercício do trabalho científico: paisagem, lugar, região, território. Além desses conceitos/categorias a geografia precisa recorrer a outras ciências que permitam maior entendimento e/ou conhecimento dos processos e fenômenos

que analisam, e sua representação e/ou descrição, como a Cartografia, a Climatologia, a Geologia, a Geomorfologia, a Sociologia e a História, entre outras, ciências essenciais ao estudo geográfico. A compreensão do espaço será mais rica à medida que for realmente contemplada a espacialização cartográfica, sua ligação histórica com o território e com o lugar amparados pela aprendizagem das categorias básicas da geografia na abordagem de todos os temas.

Portanto, hoje se vê uma Geografia de temas diversos, de crises e conquistas e reflexões sobre as novas relações socioeconômicas. Assim pode-se concluir que estamos vivendo uma geografia globalizada, de diferentes visões e interesses, que demanda varias várias metodologias para ser trabalhada, e que pode ser mudada dia a dia,com base nos acontecimentos cotidianos e globais. Um conjunto de fatos, eventos associados às inovações científicas e tecnológicas nos ensinam que há novos agentes e novos propósitos na construção do espaço, tornando-o mais complexo e, em decorrência disso, o espaço geográfico como objeto de estudo da geografia, se torna mais decisivo na existência humana (Currículo em Debate*: Direito à educação- Currículo e práticas culturais.* Caderno 3, 2006)

Porque Geografia no Ensino Médio?

A geografia, assim como as outras disciplinas/ciências constantes da matriz curricular do Ensino Médio, tem a função de ajudar a compreender a realidade a partir do seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Assim como as outras ciências ela não pode se distanciar do seu objeto, pois ao fazer isso corre o risco de se confundir com outra ciência e de se descaracterizar, perdendo assim o seu significado e importância.

Partindo desse objeto, o espaço geográfico, o educando ao estudar geografia, perceberá quais as configurações do espaço em que vive, podendo identificar, descrever, localizar, caracterizar e relacionar os elementos que o compõem, assim como, identificar o papel e a importância de cada um desses elementos e estabelecer relações. Perceber que o espaço geográfico é

resultado da relação entre a sociedade e a natureza, adquirindo consciência do seu papel de sujeito capaz de agir nesse espaço para que ele se torne cada dia melhor e mais adequado às necessidades dos grupos sociais, de modo a atender as singularidades e necessidades de todos.

Para que isso ocorra, de acordo com Castrogiovani (2003), é necessário a criação de diferentes estratégias que permitam que o educando aprender de forma ativa, e, aos poucos, ampliar os conceitos prévios estendendo-os aos raciocínios mais complexos, assumindo uma postura ética de comprometimento coletivo.

A proposta metodológica adotada valoriza o saber prévio do educando, aproveitando seus saberes e sua experiência de vida. Assim, torna-se necessário que a escola não perca de vista a necessidade de conhecer o educando reconhecendo seus anseios e as características fundamentais da realidade em todas as dimensões. Assim é preciso compreender a escola como um espaço de indagação permanente.

Ao analisar as mudanças ocorridas no espaço geográfico deve-se primeiramente procurar entender os fenômenos que as produzem e reproduzem, bem como as relações que elas tem com os processos e fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais, e a forma como isso afeta os indivíduos, os grupos sociais e a sociedade como um todo. Estas transformações não surgiram aleatoriamente e sim foram construídas ao longo do tempo e têm conseqüências que afetam toda a sociedade.

Com isso a importância da Geografia na Matriz Curricular do Ensino Médio se funda na necessidade de ampliar os conceitos da ciência geográfica, orientando para a formação de cidadãos para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, procurando entender as contradições e os conflitos existentes no espaço geográfico em toas as suas dimensões e extensões. Nesse processo de ensino/aprendizagem é necessário que o professor (a) e o estudante desenvolvam competências e habilidades, para que possam comparar analisar, relacionar conceitos, como processo

necessário para a construção do conhecimento. Segundo Cavalcante (1998), “O ensino de geografia é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor”.

As transformações no espaço geográfico exigem do professor (a) discussões sobre os temas que serão trabalhados. Portanto, os Parâmetros Curriculares para a Geografia têm como objetivo articular o diálogo entre o pensar pedagógico e o pensar geográfico, visando uma reflexão sobre as contradições que existem na prática pedagógica. Partindo do pressuposto de que a aquisição e aprofundamento de conhecimentos geográficos propicia um maior interesse em conhecer o mundo. Que o (a) professor (a) repense sua ação pedagógica e realidade em que vive, destacando de forma crítica as diferenças regionais, culturais, econômicas e ambientais.

Ao construir o Projeto Político Pedagógico (PPP), é necessário que a escola insira nele todos os agentes do cotidiano escolar, levando em conta os aspectos físicos, sociais e os procedimentos pedagógicos. Uma vez construído, esse projeto deve ser vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, resultando uma prática que propicie a realização do trabalho eficaz com os estudantes e estimulando o processo de aprendizagem.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Lúcia Mariana Alves de; RIGOLIN**,** Tércio Barbosa. *Geografia geral e do Brasil.* Ática. São Paulo, 2008, 1ª. ed.

ASSOCIAÇÃO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS – AGB. *Paradigmas da Geografia*. Revista Terra Livre – 16. São Paulo, 2001.

BRASIL.MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1997.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos.Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. Mediação, Porto Alegre, 2003, 3ª ed.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. *Currículo em Debate: Currículo e práticas culturais – As áreas do conhecimento.* Caderno 3. Goiânia: SEE-GO– 2006.

_____. Secretaria de Educação – SEDUC. *Currículo em Debate:* Matrizes Curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEDUC – GO – 2008.

KRAJEWSKI**,** Angel Corrêa; GUIMARÃES, Raul Borges; RIBEIRO, Wagner Costa. *Geografia:* Pesquisa e ação. Moderna. São Paulo, 2005, 1ª. ed.

MAGNÓLIO, Demétrio; ARAÚJO, Regina. *Geografia:* a construção do mundo. Moderna. São Paulo, 2005, 1ª. ed.

MOREIRA**,** José Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia.* Spicione,São Paulo, 2008, 1ª. ed.

SILVA, Vagner Augusto. *Geografia do Brasil e Geral.* Escala Educacional, São Paulo 2005, 1ªed.

TAMDIJIAN, James Onnig; MENDES, Ivan Lazzari. *Geografia geral e do Brasil.* FTD. São Paulo. 2005, 1ª. ed.

VESENTINI, José Willian. *Geografia geral e do Brasil*. Editora Ática. São Paulo, 2008, 1ª. ed.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

CAVALCANTE, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus. São Paulo, 1998.

IVAN, Jorge; GALLO, Húbner. *O mito da explosão demográfica*. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1970.

JUNIOR, Caio Prado. *A questão agrária no Brasil.* Brasiliense, 4ª ed. São Paulo, 1987.

LACOSTE, Yves. *Geografia: Isso serve, em primeido lugar, para fazer a guerra*, Papirus. Campinas, 1997, 4ª Ed.
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* Cortez, São Paulo, 1992

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Para onde vai o ensino de Geografia? 6ª ed. São Paulo, 1998.

MARTINELLI, Marcelo. *Curso de Cartografia Temática*. Contexto, São Paulo, 1991.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica.* Hucitec, 14ª ed. São Paulo, 1995

RAMONET**,** Ignácio. *Geopolítica do caos.* Vozes. São Paulo, 1998

SANDRONI, Paulo. *Questão agrária e campesinato.* Polis. São Paulo, 1980.

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. Hucitec. 4ª ed. São Paulo, 1998.

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA - ENSINO MÉDIO			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**
1- Identificar os agentes que contribuem para a formação e configuração do espaço terrestre e a atuação de cada um destes, desenvolvendo a capacidade de analisar e caracterizar os fenômenos naturais e o papel do ser humano como agente modificador das paisagens.	• Formação e evolução do planeta Terra • Placas tectônicas • Relevo terrestre Elementos do clima e fenômenos climáticos • Formações vegetais • Águas • A ação humana nos ambientes terrestres	• Dinâmica da terra e a ação humana nos ambientes terrestres	• Terra: planeta em movimento

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**
2- Ser capaz de fazer a leitura de mapas e outras informações gráficas simples, percebendo, analisando e representando o espaço que o rodeia e os elementos que o compõem.	• Elementos do espaço geográfico • Noções de cartografia • Organização e representação do espaço • Mapas e informações gráficas como forma de representação e entendimento do mundo	• Espaço geográfico: construção e representação	• Espaço geográfico

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**
3- Ser capaz de definir o termo meio ambiente e de identificar os elementos que o	• Fatores naturais e socioeconômicos que compõem o meio ambiente • Problemas ambientais (locais,	• Ação humana: efeitos no meio ambiente	• Meio ambiente

compõe e as relações, entre eles, conceituando problemas ambientais e identificando suas causas e conseqüências	regionais, nacionais e globais) • Exploração e degradação dos recursos naturais • Evolução da preocupação ambiental (movimentos, atos, organizações, conferencias ambientais, outros) • Impacto das atividades humanas sobre o meio ambiente e a busca de soluções		

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**
4 – Conhecer a configuração atual do espaço mundial, entendendo-a como resultante de processos naturais e históricos e de arranjos socioeconômicos, sendo capaz de conceituar e caracterizar o processo de globalização/mundialização.	• Configuração e regionalização do espaço mundial • Fatores naturais que influenciam a configuração do espaço • Organização social, econômica, cultural e política dos países. • Industrialização e globalização • Revolução Técnico Cientifica • Guerras e conflitos atuais • Blocos econômicos • Dinâmica populacional • Brasil no espaço mundial • Problemas ambientais	• Globalização e Terceira Revolução Industrial e suas seqüelas: nova problemática ambiental, maior valorização do conhecimento e da força de trabalho qualificada. • Dinâmica populacional e urbanização em um mundo em transformação	• Espaço mundial: configuração, conflitos e perspectivas

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**

5- Ser capaz de caracterizar o espaço brasileiro, identificando os elementos e fenômenos naturais e socioeconômicos que o compõem.	BRASIL: • População • Industrialização e urbanização • Agentes formadores e modificadores das paisagens naturais • Migrações • Divisão (ões) regional (ais) • No continente americano e no mundo • Questões ambientais • Diversidade étnico-cultural • Organização socioeconômica • Conflitos e contradições	• Características e formação do espaço brasileiro	Brasil: Paisagens naturais e humanas

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – GEOGRAFIA			
Competência	**Tópicos**	**Tema**	**Eixo – temático**
6 - Identificar as principais características naturais, sociais, culturais e econômicas do estado de Goiás, percebendo-o como parte integrante do espaço brasileiro, e as diferenças entre Goiás e as demais Unidades da Federação; .	GOIÀS: • Ocupação do espaço • O cerrado • Localização • Caracterização física • População • Economia • Organização socioeconômica • Recursos naturais e potencial turístico • Regionalização • Aspectos étnicos e culturais • Goiás no Brasil e no mundo • Brasília e o Distrito Federal	• Goiás, um espaço a conhecer.	• Goiás, conhecer para valorizar.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Lúcia Mariana Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. **Geografia geral e do Brasil**. Ática. São Paulo, 2008, 1ª. ed.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997

KRAJEWSKI, Angel Correia; GUIMARÃES, Raul Borges; RIBEIRO, Wagner Costa – **Geografia:** pesquisa e ação. Moderna. São Paulo, 2005, 1ª. ed.

MAGNÓLIO, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **Geografia***:* a construção do mundo. Moderna. São Paulo, 2005, 1ª. Ed.

MOREIRA, José Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia.** Spicione, 2008, 1 ª. ed.

SILVA, Vaquer Augusto. **Geografia do Brasil e geral**. Educacional, 2005, 1ª. ed.

TAMDIJIAN, James Onnig; MENDES, Ivan Lazzari. **Geografia geral e do Brasil.** FTD, São Paulo 2005, 1ª. ed.

VESENTINI, José Willian. **Geografia geral e do Brasil**. Ática, São Paulo, 2008, 1ª. ed.

REFERENCIAL CURRÍCULAR DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO (Versão Preliminar)

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E PROPOSTA CURRICULAR

Lucas Pinheiro[80]
Marco Aurélio Pedrosa de Melo[81]
Maria Antônia Paula[82]
Nilda Santos Ferreira[83]

A Sociologia Brasileira no campo de discussão da sociedade teve início ainda no século XIX com produções que questionavam a dominação das raças e a constituição do nacionalismo no Brasil. No início do século XX, nos anos de 1920 e 1930, as escolas de ensino médio e ensino superior ministram as aulas de sociologia, mas o foco da crítica é a relação campo-cidade e a miscigenação do povo brasileiro. No período pós 2ª Guerra Mundial, as discussões sobre economia capitalista, e a desigualdade entre burguesia e

[80] Professor de Sociologia no Ensino Médio da Seduc/GO.
[81] Gestor de Desenvolvimento Curricular na área de Sociologia na Suebas-Seduc/GO.
[82] Professor de Sociologia no Ensino Médio da SEM-Seduc/GO.
[83] Gestora de Desenvolvimento Curricular na área de Sociologia na Suebas-Seduc/GO.

comunidades rurais mostram um país mais complexo. Ainda assim, sem mudanças ou propostas para uma educação contextualizada com os problemas sociais.

A partir da metade primeira metade do século XX, os trabalhos sociológicos têm a preocupação com pesquisas educacionais e análises para o desenvolvimento brasileiro. Porém, este trabalho foi interrompido na década de 1960 com 20 anos de um regime militar autoritário que excluiu definitivamente a formação do pensamento crítico dos alunos, com a suspensão e abolição do ensino de Sociologia nas escolas. As tentativas de uma produção sociológica discutiam a redemocratização do país e profissionalização da disciplina de Sociologia.

O reconhecimento da importância da Sociologia ressurge no final do século XX, nos anos de 1990, e início do XXI o ensino e a matriz curricular de sociologia vem se aprimorando para contemplar não só conteúdos, mas ampliar uma visão crítica e contextualizada dos acontecimentos no mundo, no Brasil e na educação e relação entre professor/aluno.

O ensino de Sociologia voltou a ser ponto de discussão da visão oficial na formação da cidadania, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Base (Lei 9.394/96). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ano 2000 fomentaram conceitos e apresentou a sociologia com papéis e atribuições que firmaram a base de investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar e explicar todos os fatos relacionados à vida social.

Para contemplar os conceitos sociológicos no processo de reorganização curricular, o CEE (Conselho Estadual de Educação de Goiás) elaborou a Resolução nº 291, de 16 de dezembro de 2005. Nessa resolução, ficou definido que o estudo da Sociologia constitui parte obrigatória do ensino fundamental e médio, sendo que, no primeiro caso, esta disciplina deve ser tratada como tema transversal perpassando todas as outras áreas.

Em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) elaborada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), propõe uma nova vertente de configuração do olhar crítico com uma perspectiva cultural.

Recentemente, os próprios órgãos governamentais deram um apoio fundamental à disciplina com a lei 11.684 de 2008, tornando-a obrigatória no Ensino Médio e favorecendo a volta dos temas e da perspectiva sociológicos para os alunos.

Todo este desenvolvimento histórico da legislação acarretou uma formulação própria da Sociologia que passa a integrar todos os níveis de educação, sendo transversalmente ou diretamente ligada aos conteúdos sociológicos que são apreendidos nas escolas de ensino Fundamental e Médio.

O capitalismo se perpetua com o objetivo de direcionar o aparato social para o processo de reprodução e consumo constante de mercadorias. A democracia formal está limitada a uma pequena parcela da humanidade. A própria transformação da história ultrapassa, hoje, a capacidade de os indivíduos se orientarem de acordo com valores que até há pouco tempo estavam estabelecidos. Como sempre ocorre nos processos de modernização, o capitalismo mundializado passa a substituir antigos por novos valores. Com o predomínio da informação no mundo contemporâneo, velhas maneiras de agir, pensar e sentir entraram em colapso. O excesso de informação domina, com frequência, a atenção dos indivíduos, o que desvia suas condições de entendimento dos fatos sociais. É preciso capacitar os indivíduos para torná-los aptos a selecionar as informações que são qualitativamente importantes para a sua vida e, assim, perceberem, com lucidez, o que acontece em seu interior e na vida social.

A Sociologia capacita seu estudioso a compreender o cenário histórico mais amplo, isto é, seu significado para a vida social do indivíduo. Permite-lhe considerar como, na agitação de sua experiência diária, frequentemente adquire uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa

agitação, a Sociologia deve se voltar para a estrutura da sociedade contemporânea e observar, no interior dessa estrutura, como são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres.

Um dos maiores desafios da Sociologia é encontrar os meios de contribuir para o exercício da cidadania em nosso país, pois, para a maioria da população, esta não é uma prática cotidiana. Essa disciplina pode contribuir significativamente para isso, na medida em que trabalha questões acerca da estrutura e das relações sociais, propiciando espaços importantes de debates que nem sempre são oportunizados aos estudantes e mesmo ao corpo docente.

A LDB 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia nessa fase da vida estudantil.

Neste momento de inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, a questão consiste em definir *o que ensinar*. Esse ponto, por sua vez, a remete a outro: *para quem ensinar*?, o que, subsequentemente, aponta para um terceiro ponto: *como ensinar*?

A maior contribuição da Sociologia para o Ensino Médio talvez não esteja apenas na formação da cidadania, o que pressupõe uma pretensa conscientização do “povo” alienado de seu modo de inserção nas relações sociais. Não se trata disso. Como disciplina no Ensino Médio, a Sociologia não realiza missão *emancipadora* alguma, nem se inscreve num projeto de transformação social. Seus objetivos são bem mais modestos, o que não implica ceticismo quanto ao alcance de seus resultados.

É possível desenvolver uma longa sequência de argumentos que fundamentem a importância da inclusão da Sociologia nos currículos de Ensino Médio. Mas seria impossível codificar as reações de espanto e curiosidade ou as mudanças sutis de percepção e linguagem produzidas nos jovens que já tiveram o privilégio do contato com ela. Nessa tarefa, a ênfase deve recair

menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos, muitas vezes de uma complexidade que não favorece a inclusão. A despeito disso, não se pode correr o risco de simplificar ou mesmo banalizar o conteúdo das Ciências Sociais. Observando-se mais os olhares de quem se encontra diante do enigma do fenômeno social, pode-se aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta de como a sua vida interliga-se a forças nem sempre visíveis, como seu pertencimento a um grupo social: não a um grupo social qualquer, mas a esse grupo com sua posição, recursos de poder e símbolos, enfim, sua cultura própria. Deve-se propiciar, assim, ao aluno a descoberta de que ele participa de uma teia de relações e a compreensão de como a sua personalidade relaciona-se à linguagem, aos gestos, às atitudes, aos valores e a uma posição na estrutura social.

Elaborar um projeto que torne possível uma abordagem sistemática da Sociologia no Ensino Médio é uma tarefa bastante desafiadora, já que, na rede de ensino, essa abordagem é inédita. Aceito o desafio de iniciar esses trabalhos, a proposta pode se voltar para um intensivo ato de investigação sobre aspectos da realidade, assim como de reflexão sobre a praticidade do ensino dessa disciplina para futuros professores nesse nível de ensino. Nesse sentido, este texto pretende discutir *o que, como e por que ensinar Sociologia no Ensino Médio*, questões essas que remetem a outros tópicos como temas e metodologias.

É possível acompanhar o surgimento e o desenvolvimento da Sociologia sob vários aspectos. Inicialmente, textos e documentos oficiais já são bastante reveladores.

Para a visão oficial, o ensino da Sociologia deve ser feito com o objetivo básico de formar a cidadania (LDB, 1996). Os Parâmetros Curriculares valorizam o papel da Ciência Social, apresentam atribuições conceituais e metodológicas para afirmar que o conhecimento sociológico tem como base investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/ explicar todos os fatos relacionados à vida social (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000). Essas

atribuições podem, inclusive, ser pensadas como fases de desenvolvimento cognitivo. Assim a Sociologia poderia auxiliar o aluno a observar, classificar, descrever e analisar os fatos sociais.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN, 2006) propõem um novo papel para a Sociologia, voltado para provocar a desnaturalização e o estranhamento.

As normativas que o MEC, CEE-GO e Seduc-GO são um avanço para construção de consciências críticas e contribuem para fortalecerem a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Mesmo assim, a LDB postula que a Sociologia forme o cidadão, mas não menciona que cidadão a sociedade supõe querer.

Mais importante do que afirmar a Sociologia como formadora do cidadão, para alguns sociólogos é de fundamental importância questionar quais valores, que ética, que tipo de conduta, de caráter, de cidadãos, enfim, queremos para a sociedade. A definição desses aspectos é imprescindível para que se possam pensar as suas tarefas.

Objeto do estudo da Sociologia

Nesse sentido, a recusa de buscar a resposta para essas questões por meio do senso comum permite definir melhor o papel da Sociologia. Isto é, recuperar a noção do agente humano conhecedor, o que implica capacitar o educando do Ensino Médio a pensar-se como indivíduo capaz de conhecer o mundo e a reconhecer-se como agente desse conhecimento.

Segue-se daí a compreensão de que a Sociologia contribui para uma apreensão mais ampla dos processos humanos e sociais. Portanto, seu papel no Ensino Médio é também o de garantir aos alunos um espaço de observação e questionamento das relações sociais e de fatos que antes poderiam não ter grande significado, tais como situações cotidianas e corriqueiras que podem fomentar grandes reflexões. O trabalho de um marceneiro ao produzir uma mesa, por exemplo, pode levar a isso. Os processos sociais que envolvem as

questões econômicas, sociais e ambientais podem fazer com que ele reflita sobre a própria situação em que está inserido. Nessas condições, é possível introduzir conceitos sociológicos relevantes, como “meios de produção”, “matéria-prima”, “relações de produção”, entre outros.

Exemplos do cotidiano podem contribuir também para que o professor de Sociologia do Ensino Médio forneça instrumentos teóricos eficazes para que o aluno compreenda o processo de mundialização do capital em sua sintonia com as sucessivas revoluções tecnológicas permitindo a ele reconhecer como esse processo reordena as dimensões políticas, econômicas e socioculturais. É de suma importância para a Sociologia desenvolver a capacidade de o educando pensar as questões sociais e individuais de um modo mais sistemático para além daquelas do senso comum. Ela fornece instrumentos e conceitos que podem ser trabalhados a partir de uma visão mais consistente. Sua busca principal pode ser, conforme Mills (1969), o desenvolvimento de uma imaginação sociológica, isto é, o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de analisar o seu cotidiano e observar as relações entre situações amplas que o envolvem, condicionam e limitam, mas também o tornam capaz de reconhecer o efeito delas em sua vida de cidadão.

A problematização da categoria “trabalho” é outro ponto importante destacado nos PCN. De acordo com eles, a análise do mercado de trabalho carrega o potencial de levar os estudantes a compreenderem o desemprego como um fator estrutural do sistema econômico como um todo, isto é, a diminuição constante de cargos em empresas do mundo capitalista ao longo dos tempos e principalmente hoje.

No capitalismo globalizado, as relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade etc.) tornaram-se, como se sabe, bastante vulneráveis, crescendo a tendência de que sejam substituídas por outras formas de organização. Lentamente passam a predominar relações informais de trabalho, sem garantia dos direitos trabalhistas.

Esse processo atual de flexibilização das relações de produção agrava-se mais ainda com a substituição da mão de obra humana por novas tecnologias digitalizadas. O mercado modifica as relações de trabalho transformando o conceito de “qualificação”. Como resultado, observa-se o recrudescimento das contradições sociais, a extrema riqueza de uma minoria contrastando com o aumento da pobreza da maioria da população, o que aumenta a emergência de conflitos irracionais.

A pergunta *por que estudar Sociologia*? leva a diferentes respostas. As relações sociais podem ser vistas como construções humanas que modificam e produzem diferentes formas de viver, agir e pensar, possibilitando que, no mundo da experiência, seja possível conhecer várias formas de vida social que recriam o ser humano em seus mais diversos aspectos e dimensões. Nesse cenário, observa-se que o ser humano estabelece diferentes e sofisticadas formas de relacionamento social. Certamente, pela Sociologia, pode-se descobrir como se dão as transformações produzidas em diferentes momentos e culturas.

Entender a sociedade e as diferentes formas de organização humana é parte essencial não somente da Sociologia, mas também do processo de autoconhecimento. Olhando a sociedade mais de perto, torna-se possível perceber que os diferentes aspectos sociais entrelaçam-se numa teia: uma teia social gigante, tecida, conforme Peter Beger (1973), pelos próprios indivíduos.

Promover uma educação de qualidade que alcance a todos se tornou um objetivo de consenso entre educadores, políticos e sociedade em geral. Essa tomada de consciência contribui para a compreensão do conceito de cidadania fundamentado em bases sólidas.

Objetivos

A elaboração do currículo mínimo de Sociologia para o Ensino Médio requer uma atenção especial e cuidadosa, já que ela está retornando como disciplina obrigatória após longo histórico de rompimento da discussão. Tendo por base a nova LDB (Lei 9.394/96), a Sociologia passa, ainda que lentamente,

a ser tomada como obrigatória também no currículo da Educação Básica, devendo ser aí contemplada inclusive por meio dos *Temas Transversais.* Para que isto se efetive na prática e na elaboração do currículo, é fundamental o diálogo com todas as demais disciplinas.

Pelo difícil caminho que a disciplina de Sociologia tem percorrido historicamente até a sua efetiva implantação, a construção de um parâmetro para seus conteúdos nos vários estabelecimentos de ensino tem sido uma problemática que deve ser colocada em discussão. Tendo em vista as novas concepções pedagógicas embasadas no construtivismo (OCN, vol. 3, p. 116), a aparente "desvantagem" da Sociologia em relação às outras disciplinas, isto é, sua implantação tardia como matéria obrigatória, pode ser encarada como positiva no contexto atual. Assim, essa nova concepção do construtivismo questiona, por exemplo, a idéia de *pré-requisito,* ou seja, a existência de uma sequencia fixa e rígida entre os conteúdos.

A Sociologia para o Ensino Médio deve contribuir para a construção de uma leitura da realidade social que ultrapasse os limites das primeiras impressões. O professor dessa disciplina deve, durante as aulas, oferecer ao estudante condições e atividades voltadas para a investigação e a compreensão científica de seu cotidiano e de sua comunidade. Num mundo cada vez mais globalizado, observa-se que vários conceitos sociológicos fazem parte do vocabulário dos estudantes sem que disso tenham consciência. A preocupação do professor deve se concentrar no refinamento cognitivo desses conceitos, contribuindo para que os alunos superem as formulações simplistas e desenvolvam a capacidade de pensar com espírito crítico. Os professores e os conteúdos de Sociologia devem contribuir ainda para que os estudantes incorporem, em seu dia adia, noções como "diversidade", "coesão social", "coletividade", "responsabilidade", "política" e 'cidadania", para que, assim, a Sociologia, possa efetivamente colaborar com a formação do pensamento do aluno de Ensino Médio, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de abstração necessária a sua análise da sociedade, de modo que ele possa elevar o seu conhecimento para além do senso comum ou das aparências. Para tanto, o professor deve trabalhar com conceito, considerando que este é

um elemento do discurso científico que sintetiza as ações sociais para explicá-las como uma totalidade. Trabalhar com conceitos propicia ainda desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a científica, no tratamento das questões sociais.

A segunda premissa para o desenvolvimento da disciplina Sociologia é o trabalho com temas. Pode-se trabalhar com os mais variados temas dependendo do interesse dos alunos, dos professores e da escola. A utilização de temas como recurso metodológico prevê a sua articulação com os conceitos, teorias e realidade social. Iniciar dessa forma o trabalho de Sociologia no Ensino Médio permite ainda evitar que os alunos sintam-se alheios à disciplina, além de permitir ao professor desencadear um processo de abordagem sociológica de forma mais simples e concreta.

A terceira e última premissa é a teoria. Pretende-se aqui que o aluno tenha uma visão geral da Sociologia e das possibilidades que ela oferece de compreensão e explicação dos fenômenos sociais, mostrando-lhe que há mais de uma perspectiva teórica para um mesmo fenômeno social. A construção do currículo mínimo visa a contemplar teoricamente as concepções doe Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, entre outros, mas sempre em conexão com a realidade, com o contexto, com os aspectos que envolvam os alunos (público jovem, em geral).

Dessa forma, o ensino de Sociologia deve fornecer um arsenal teórico-metodológico que problematize as questões sociais a partir de uma perspectiva científica apresentada pelo professor em sala de aula. Abordar a realidade social e as mudanças de posturas diante da vida, a visão e a consciência crítica perante o mundo deve estar presente no cotidiano de aprendizado da Sociologia. Este deve estimular o exercício de estranhamento e a desnaturalização. Supõe-se que para o aluno seja importante descartar, modificar, ver com outro olhar as explicações que lhe foram impostas como verdadeiras, estabelecendo novas regras do jogo de apreensão da vida em sociedade.

A disciplina Sociologia contribui para formação do homem no que se refere à consciência crítica quanto à sua função no contexto histórico social. Deve-se lembrar que homens e mulheres são seres sociais que dependem uns dos outros para viver. Pois essa sociedade incorpora velhos conceitos, com novas roupagens, novas caracterizações presentes no cotidiano humano. Deve-se priorizar a tentativa da Sociologia a partir da realidade do aluno, isto é, examinando, com categorias, como o trabalho, as classes sociais, a política, o Estado, a cultura e a ideologia manifestam-se no dia a dia. Primeiro, de forma natural e, em seguida, a partir da perspectiva sociológica, o aluno constrói uma nova visão da sociedade, que é desnaturalizada metodologicamente posto que conforme a Ciência Social. A Sociologia deve, assim, ser entendida como propiciadora e questionadora do olhar do aluno a respeito de si mesmo, de suas possibilidades e perspectivas, além de prepará-lo para o desafio de estabelecer relações sociais no ambiente em que estiver inserido. Isso deve ser feito de forma crítica, uma vez que lhe serão fornecidos métodos para que possa refletir com fundamentação teórica, por meio de um trajeto que resgate a síntese histórica da Sociologia moderna e contemporânea. A Sociologia dever ser, assim, afirmada, não como catalisadora de fatos, mas de uma perspectiva científica que gere o estranhamento.

Essa mudança de postura diante da vida permitirá que o aluno descarte as explicações do senso comum como verdadeiras e estabeleça novos critérios de entendimento e comportamento do ser social.

A multiplicidade de visões sociológicas sobre a sociedade persiste ainda hoje. Para além disso, deve-se priorizar sempre a tentativa da Sociologia em compreender o homem e o seu mundo social. Afinal, os tempos mudam, mas ela acompanha o ser humano ao longo do tempo. O argumento sobre sua importância deve assim se feito em razão de uma formação do pensamento a crítica e, assim, da cidadania*. Homens tentando explicar os próprios homens em sociedade.*

Na prática, o ensino desta disciplina pode envolver vários recursos didáticos, desde que bem programados e pensados de maneira a atender as expectativas dos alunos. Alguns que devem ser criticamente pensados são: aula expositiva, seminários, visitas extraclasse, leitura e análise de textos, cinema e vídeo, fotografia, charges, cartuns e tiras (OCN).

Nenhuma prática pedagógica realmente eficaz deve desprezar o conhecimento prévio do aluno e a prática do professor. Porém, é imprescindível que se possa oferecer um ponto de partida para que não se caia em uma rotina inviável e em um modismo ilimitado que, historicamente, tem comprometido a qualidade do ensino no Brasil.

EIXOS PARA MATRIZ CURRICULAR

Eixo temático	**Tema**	**Tópico**	**Competências**
A ciência da sociedade	• A produção social do conhecimento • Histórico da Sociologia • Ciências Sociais no mundo contemporâneo • O campo da Sociologia	• Ciência e senso comum • Origem do pensamento social • Pioneiros da Sociologia • Desenvolvimento da Sociologia • A Sociologia na sociedade	• Identificar os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente de uma abordagem de senso comum. • Compreender o surgimento da sociologia no seu contexto histórico. • Perceber a evolução do pensamento dos conceitos sociológicos através dos primeiros pensadores. • Distinguir as principais linhas de pensamento sociológico.
A convivência humana e a sociedade	• Sociabilidade e socialização • Comunidade e sociedade • Processos sociais • Grupos e agrupamento social • Estrutura e organização social	• Os contatos sociais • Isolamento social • Novos tipos de grupos urbanos (hip-hop, punks, emos, hippies, clubbers etc.) • A complexidade da Sociedade • O indivíduos e tipos de processo social (associação, cooperação, conflito, assimilação e acomodação) • Grupos primários e secundários • Tipos de agregados sociais (multidão, público e massa) • Papéis sociais e *status* na estrutura e organização social • Gêneros e posição social	• Reconhecer a vida social e a participação do homem como ser social. • Compreender a realidade social na qual o indivíduo está inserido e a complexidade de suas relações. • Perceber a importância do processo de inserção social na personalidade individual. • Perceber a relação entre os indivíduos e o coletivo na sociedade complexa. • Entender as estreitas relações sociais criadas nas comunidades a qual o indivíduo ou grupo participam. • Identificar a diversidade dos modelos de família na sociedade atual.

A sociedade e sua dinâmica	• Estratificação social • Mobilidade social • Instituições sociais • Ideologia • Cultura • Trabalho, produção e consumo • Controle social	• Classes sociais, castas e estamentos • Ascensão social e queda social • Tipos de instituições: família, religião, educação, empresa e Estado • As visões de mundo • Diversidade e pluralidade cultural • Modos de produção, renda e mercado • Mercadoria, trabalho e lazer • Padrões e normas sociais (ética e moral)	• Reconhecer os movimentos que revelam a dinâmica e as transformações da sociedade • Identificar os elementos de contraste entre sociedades tradicionais e modernas • Compreender o desenvolvimento econômico, social e tecnológico dos diferentes grupos sociais • Identificar focos e bases de identidade que mobilizam pessoas e grupos dentro da sociedade (grupos étnicos)
A sociedade brasileira	• Raça, etnia e minorias • Gênero e sexualidade • Desvio de conduta • Movimentos sociais • Exclusão social • Os Direitos Humanos e a realidade brasileira entre a sociedade rural e a moderna sociedade urbano-industrial • Globalização e regionalização: os desenvolvidos e os periféricos • Meio ambiente e sociedade	• A formação da sociedade brasileira (afro-descendentes, imigrantes, índios) • A disputa entre os gêneros pelo mercado de trabalho • Os movimentos sociais no Brasil • Direito, democracia e cidadania • Cultura e sociedade no Brasil. • O Brasil no mundo globalizado. • Cultura e sociedade em Goiás.	• Reconhecer a realidade social brasileira e seus mecanismos de preservação e ruptura. • Orientação sexual (transexuais, homossexuais, heterossexuais, bissexuais) • Interpretar dados de mobilidade (percentuais de ricos e pobres), demografia (gravidez juvenil e envelhecimento populacional) no Brasil. • Identificar os vários exemplos do processo de preconceito e discriminação. • Compreender os vários tipos de desvio social (terrorismo, narcotráfico, alcoolismo, prostituição, criminalidade) • Analisar a interatividade no ciberespaço. • Compreender a força da mídia e da comunicação de massa. • Analisar as manifestações culturais e urbanas no mundo e as tradições.

Referencias

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas***;* Uma visão humanística**.** Trad. Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes. l963.

_____. **A Construção social da realidade***.* Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BOURDIEU, Pierre et al. **Lições da Aula**. São Paulo: Editora Ática S. A, 1988.

BRASIL. **Parecer 38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*** **nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 . Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Ensino Médio**, PCEM, 2000.

BRASIL. *Parecer CEB 15/1998* – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

BRASIL. *Resolução CEB 03/1998* **– Institui as diretrizes Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Fontes, 1995. Melhoramentos, 1978

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico***.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FONSECA, Cristiane Eunisse. **A Sociologia no Ensino Médio***:* O ensino de Sociologia no Ensino Médio do colégio da Polícia Militar – *CPMG da cidade de Goiânia*. Artigo científico do I Simpósio de Sociologia e Educação: Análises e Perspectivas. Faculdade Estácio de Sá – Goiás. 2008

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas***.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

_____. **Sociologia:** uma breve, porém crítica introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária:** uma questão para as ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50. Dissertação de mestrado em Sociologia. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. 38º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **O capital.** Livro 1, vol.1. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1971.

_____. **Introduccion general a la crítica de la economia política/** *1857*. 4. Ed. *Cuadernos Pasado y Presente* 1. Córdoba, Argentina, 1971.

MILLS, Wright C**.** ***A imaginação sociológica***. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia** - série Brasil. 25ªed. São Paulo: Ática, 2005

TOMAZI, Nelson Dacio. ***Iniciação à Sociologia*****.** 2ºed.rev. e ampla. São Paulo: Atual: 2000.

_____. WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO
ENSINO MÉDIO

Darcy Cordeiro[84]
Diane Marcy de Brito Marinho[85]
Mari Lúcia de Freitas Lucena[86]
Maria Divina de Souza Ramos[87]

Co-autoria
Carlos Roberto Brandão[88]
Eusa Reynaldo da Silva[89]

HISTÓRICO DA ÁREA

INTRODUÇÃO

Para situar o Ensino Religioso no Ensino Médio, algumas questões devem ser respondidas: a) Como entender o E.R. escolar numa sociedade democrática e pluralista? b) O E.R. deve ser confessional, interconfessional ou transconfessional? c) O que justifica o E.R. no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos? d) Qual o objeto de estudo do E.R.? e) Quais são seus objetivos?

1 MODALIDADES DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.

Na última década do século passado, entrando pelo início do terceiro milênio, por iniciativa do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER, o Estado brasileiro, laico e democrático, acolheu uma nova proposta de E.R. que possibilita o conhecimento e o respeito à diversidade religiosa na pluralidade cultural brasileira.

Numa panorâmica da História do Brasil, podemos identificar quatro etapas de E.R.:

[84] Doutor em Psicologia da Educação
[85] Mestre em Ciências da Religião
[86] Especialista em História do Brasil
[87] Graduada em Pedagogia
[88] Especialista em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Goiás – UCG
[89] Especialista em História Cultural e Educação pela Universidade Católica de Goiás - UCG

1.1 E.R. uniconfessional ou unirreligioso - da collonização do Brasil (1500) e durante todo o período da monarquia (1822 a 1889), reconhecendo a união entre Estado e Igreja Católica Romana, a escola pública era também lugar de catequese para as crianças. Era a cristianização por delegação pontifícia, em decorrência do regime do padroado. Até 1889, passando pela Independência, a Religião Católica foi a religião oficial do Brasil. Com a Proclamação da República, o Estado define que *"será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino",* mas o E.R. continua sob a orientação da Igreja Católica (1900-1930). Portanto, por quatro séculos da nossa história, o E.R. foi confessional católico romano.

1.2 E.R. multiconfessional ou multirreligioso - reconhecendo a presença de outras denominações religiosas, principalmente de protestantes provenientes da Europa e Estados Unidos, o Estado Brasileiro, laico e democrático, autoriza que o E.R. seja ministrado pelas diversas denominações religiosas (1930-1984), afirmando que *"é inviolável a liberdade de consciência e crença".* O E.R. passa a ser *"de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis"* e, mais tarde, definida como *"sem ônus para os cofres públicos".* Portanto, uma disciplina fora do sistema escolar.

1.3 E.R. interconfessional, interreligioso, interdisciplinar ou ecumênico: vários educadores religiosos - católicos, evangélicos, espíritas e outros - aliam-se procurando conteúdos e metodologias comuns a serem lecionados, criando um novo modelo de E.R. para as escolas públicas (1980-1997). Este modelo funcionou paralelamente com o modelo anterior (uniconfessional), dependendo do grau de cooperação dos grupos religiosos envolvidos. Em Goiás, este modelo levou à criação do CIERGO – Conselho Interconfessional de Ensino Religioso, em 1992, que propôs diretrizes e, baseado na Bíblia, elaborou uma proposta curricular de E.R. para a Rede Pública Estadual.

1.4 E.R. **transconfessional ou transreligioso** – a Lei n. 9.475/97, alterando o Art. 33 da Lei 5.692/96 (LDB), estabelece um novo paradigma para o E.R.,

declarando-o: *"de matrícula facultativa*[90]*, parte integrante da formação básica do cidadão, que constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo".* A Res. n. 02/98 CEB-CNE, coloca o E.R. como uma das dez áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, necessárias para a formação básica
do cidadão, nomeando-as: *"Língua Portuguesa, Língua Materna, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e* ***Educação Religiosa".***[2]

2 A NOVA PROPOSTA DO ENSINO RELIGIOSO

2.1 Caracterização do Novo E.R. na pluralidade cultural brasileira

A religião como fato antropológico e social permeia a vida dos cidadãos, *crentes e não-crentes*, de qualquer sociedade, de todas as culturas. O Estado brasileiro, laico e democrático, respeita as liberdades religiosas e se propõe a oferecer uma educação integral e de qualidade. Ora, numa proposta de formação integral, a dimensão religiosa não pode ser excluída. Por outro lado, se o que é ensinado na escola deve estar embasado numa tradição científica, entende-se que as Ciências da Religião é a área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, capaz de subsidiar as práticas do E.R., dentro do sistema laico de educação.

a) *Responsabilidade pelo E.R.* – deixando de ser confessional ou interconfessional, nas escolas públicas, o E.R. passa das Igrejas para o Estado que assume a responsabilidade de programar e ministrar o E.R. e capacitar os professores.
b) *Objeto de estudo do E.R. - o* E.R. tem por objeto de estudo *o fenômeno religioso* nas suas múltiplas dimensões e expressões, que é *estudado pelas Ciências da Religião,* baseada na Antropologia (destacando-se ainda a Psicologia, a História, a Sociologia e a Filosofia) que focaliza o ser humano também voltado para a

[90] Há um paradoxo na Lei n 9.475: se o E.R. não é mais confessional, se integra a formação básica do cidadão, não tem sentido ser de matrícula facultativa.
[2] A Res. n. 02/98 CEB-CNE avança na definição do E.R. colocando-o como uma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, acentuando o paradoxo anteriormente citado.

dimensão transcendente donde emanam valores inscritos no coração humano, como: respeito, tolerância, diálogo, amizade, amor, fraternidade e outros, necessários para a construção de uma sociedade democrática. Diferentemente da Teologia, as Ciências da Religião trabalham de maneira metaconfessional e independente, não tomam partido a favor de uma determinada religião e suas reivindicações de verdades.

c) Objetivos do E.R. no Ensino Médio:

- Investigar os elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do estudante.
- Subsidiar o estudante no conhecimento da pluralidade religiosa presente na cultura de todos os povos.
- Possibilitar aos estudantes a construção do diálogo permeado pela alteridade, com base na aceitação das diferenças.
- Definir o conhecimento religioso comparando-o com os demais tipos de conhecimentos: senso comum, mitológico, filosófico, científico e artístico.
- Discutir e reconhecer a importância de alguns valores religiosos para a convivência fraterna e democrática.
- Reconhecer-se como agente de transformação da realidade social, construtor de sua cidadania pautada no respeito à diversidade religiosa e não religiosa.

2.2 Caracterização do E.R. no Estado de Goiás

No Estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Resolução n. 285/2005, regulamentou o E.R. para o Ensino Fundamental e também para o *Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).* Por que o E.R. no Ensino Médio? Houve três razões principais que levaram o CEE a autorizar o E.R. para o Ensino Médio e na EJA: a) ainda que a LDB fale somente de E.R. no Ensino Fundamental, as legislações nacionais anteriores previam o E.R. para o Ensino Médio; b) a legislação e a prática estadual de Goiás também contemplavam o E.R. para o Ensino Médio; c) por outro lado, os

membros do CEE, ao tomarem conhecimento da proposta do novo E.R. - objeto, objetivos e conteúdos - acharam por bem autorizá-lo para o Ensino Médio e para a EJA, vendo nele uma contribuição significativa para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola.

Assim em conformidade com o Capítulo II Art. 4º e 5º da Resolução do CEE 285/05, os conteúdos programáticos da disciplina do E.R. devem ser organizados dentro dos seguintes eixos:

> *I – **Antropologia das Religiões:** o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido.*
>
> *II - **Sociologia das Religiões:** o fenômeno religioso é estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças.*
>
> *III- **Filosofia das Religiões:** o fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades.*
>
> *IV - **Literatura sagrada e símbolos religiosos:** refere-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros.*

A proposta curricular do Ensino Religioso para o Ensino Médio, apresentada neste texto, reflete a esperança de se trabalhar com o ser humano de forma integral, pois a educação deve contribuir para a construção da paz, para o conhecimento e valorização da diversidade cultural e religiosa, bem como para a prevalência dos princípios éticos que subsidiam a promoção e a dignidade da vida em todas as suas dimensões.

3 CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS

Competência: Compreender-se como ser em construção na relação com o outro, com a natureza e com o Transcendente no processo dialético da existência humana.		
Tópicos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O ser humano é um ser de transcendência • O ser humano constrói a cultura na relação com a natureza, com o outro e com o Transcendente. • A religião e cultura são indissociáveis • A cultura integra o fenômeno religioso	Visão antropológica, filosófica e sociológica do ser humano.	Cultura e Transcendência

Competência: Investigar e argumentar sobre os questionamentos existenciais relacionando-os com as crenças religiosas.		
Tópicos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O ser humano investiga a razão de sua existência: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? • As Tradições Religiosas e suas respostas às questões existenciais. • O respeito à diversidade religiosa e às suas respostas para os questionamentos existenciais.	Filosofia da Tradição Religiosa	Culturas e Tradições Religiosas

Competência: Conhecer e inferir sobre a função política das Tradições religiosas e as exigências da sociedade democrática.		
Tópicos	**Tema**	**Eixos Temáticos**
• Como a religião se organiza e sua evolução histórica. • O papel dos líderes religiosos na estruturação das religiões. • A importância dos textos sagrados na construção das ideologias religiosas. • A função política das ideologias religiosas e a construção da cidadania.	Sociologia da Tradição Religiosa	Culturas em Tradições Religiosas. Texto Sagrados Orais e/ou Escritos

Competência: Conhecer, discernir e argumentar sobre os sistemas de valores das tradições e crenças religiosas.		
Tópicos	**Tema**	**Eixo Temático**
• As Tradições Religiosas e seus sistemas de valores. • Diversidade religiosa e os princípios da tolerância e da solidariedade humana. • Valores religiosos e a construção da sociedade democrática.	Diversidade religiosa e cidadania.	Ethos e Ética

.

Competência: Investigar e inferir sobre o processo do fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira.		
Tópicos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O fenômeno religioso radica-se no ser humano • Características do fenômeno religioso na diversidade cultural do Brasil • O sincretismo religioso na pluralidade cultural do Brasil.	O fenômeno religioso na pluralidade cultural brasileira.	Culturas e Tradições Religiosas

Competência: Compreender e vivenciar atitudes de respeito e tolerância para com a diversidade (étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, dentre outras), exigências do direito à alteridade e ao exercício da cidadania**.**		
Tópicos	**Tema**	**Eixo Temático**
• Valores religiosos e o direito e respeito à alteridade • A convivência respeitosa com o diferente e os princípios da solidariedade humana • Os imperativos éticos para a construção da cultura de paz frente à cultura de morte • Os princípios éticos no exercício profissional na perspectiva dos valores emanados das tradições religiosas.	Princípios religiosos e exercício da cidadania	Ethos e Ética

BIBLIOGRAFIA

BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião.*São Paulo: Paulus . 1985.

BOEING, Antônio. *Páginas Abertas*. Ensino Religioso nos Processos Pedagógicos: Possibilidades e entraves. São Paulo: Paulos, 3, nº 27, 2006. p. 36-39.

DIÁLOGO: revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, ano XIV nº 55, agosto/setembro. 2009.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália.* São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

FERRAROTTI, F.... (et al.). *Sociologia da religião*. São Paulo: Ed. Paulinas. 1990.

FORUM Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Ensino religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático 4 e 9.* 2000.

FORUM Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Ensino Religioso: Parâmetros curriculares nacionais* São Paulo: Ave Maria, 1998.

FORUM Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Ensino religioso: capacitação para um novo milênio. O fenômeno religioso no ensino religioso.*.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Ensino Religioso no estado de Goiás: Diretrizes curriculares para o Estado de Goiás.* 2ª ed. Goiânia - Go. Poligráfica. 2007.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5. 2009.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Resolução N. 285, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios de oferta de ensino religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.gov.go.

GOIÁS, Resolução N. 2, de 2 de fevereiro de 2007. Altera a Resolução CEEN. 285, de 9 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.gov.go.

GOIÁS, Assembleia Legislativa. Lei n. 15.817 de 5 de outubro de 1989. Constituição do Estado de Goiás. Disponível em: www.assembleia.go.gov.br

GUERREIRO, Silas. *Novos movimentos religiosos: o quadro brasileiro.* São Paulo: Paulinas. 2006. (Coleção tema ensino religioso).

LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da, (org). *O sagrado e a construção de mundo.* Goiânia, Go; Ed. da UCG. Brasília, DF: Ed. Universa. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LDB**:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 26-06-2009.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: como a religião se organiza – tipos e processos.* São Paulo: Paulinas. 2006 – (Coleção tema ensino religioso).

RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas. 2007.*

SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual.* São Paulo: Paulinas. 2005 – (Coleção tema ensino religioso).

SILVA, Valmor da, (org). *Ensino religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores.* São Paulo: Paulus. 2004.

Bibliografia Complementar

BIBLIOTECA Virtual do Ensino Religioso. www.gper.com.br

FONAPER. Fórum Nacional do Ensino Religioso. www.fonaper.com.br

JORNAL Mundo Jovem. www.mundojovem.com.br

JORNAL Pedagógico “O Transcendente”. www.otranscendente.com.br

REVISTA Diálogo. Paulinas Editora . www.paulinas.org.br

CONCEPÇÃO DE ENSINO EM HISTÓRIA PARA NORTEAR A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Amélia Cristina da Rocha Teles[91]
Itatiara Teles de Oliveira[92]
Janete Romano Fontanezi[93]
Lazara Alzira de Freitas[94]
Márcia Aparecida Vieira Andrade[95]
Márcia Fernanda de Oliveira Mendes[96]
Maria das Graças Cunha Prudente[97]
Maria Geralda de Almeida Moreira[98]
Rosaine Maria da Silva[99]

A História como disciplina no Brasil

A História, na condição de disciplina escolar no Brasil, possui uma trajetória tumultuada, tanto no seu processo de inserção como disciplina escolar, quanto na elaboração dos programas a serem seguidos pelas escolas.

Com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, a História, como disciplina escolar, se efetiva. Contudo, a disciplina História nasce juntamente com a História acadêmica e seus objetivos se confundiam, pois naquele momento a nacionalidade era a grande questão da sociedade brasileira.

De acordo com Silva e Fonseca (2007), é possível identificar 18 programas de ensino da disciplina História no Brasil entre 1841 e 1952, todos eles organizados no Colégio Pedro II, que foi referência nacional até o século XIX e por isso fonte de muitas pospostas de ensino implantadas.

[91] Especialista em História do Brasil e Métodos e Técnicas do Ensino Superior e professora da Seduc.
[92] Mestre em História Cultural UFG, Técnica Pedagógica da SEDUC/GO. e Professora de História no Ensino Médio na Rede Adventista de Educação e Assistência Social.
[93] Mestre em História pela UFG, professora da Seduc.
[94] Mestre em História Cultural – PUC-GO., Técnica Pedagógica da SEDUC/GO., Professora convidada da PUC-GO.
[95] Mestranda em História pela PUC-GOIÁS, professora da Seduc.
[96] Licenciatura em História (UCG-GO.), Especialização em Administração Educacional (UNIVERSO), Técnica Pedagógica da SEDUC/GO.
[97] Mestre em História Cultural PUC-GO., Técnica Pedagógica da SEDUC/GO., Professora de História da SME.
[98] Mestre em História pela UFG, professora da Seduc.
[99] Licenciatura em História (UFG), Especialização em Ensino (UCB-DF), Especialização em Gestão no 3º Setor (UEG), Técnica Pedagógica da SEDUC/GO.

Segundo Bittencourt (2004), foi somente em 1931 que o Estado Brasileiro, por meio do Ministério da Educação, elaborou o primeiro programa de História para as escolas do Ensino Básico e o ensino desta disciplina tornou-se um instrumento na construção do Estado Nacional, "pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria '[...] alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade.'" (Plano Nacional de Educação, 1936 *apud* Bittencourt, 2004, p. 34).

A concepção de História adotada nesse momento servia para a formação do cidadão ideal ao Estado centralizado. Na década de 1960, após o Golpe Militar, a História perdeu espaço – foi abolida do Currículo Oficial – , sendo somente retomada com a reabertura política na década de 1980, como disciplina autônoma e obrigatória para a formação dos estudantes.

Na época, a rede de ensino do Estado de Goiás produziu junto com os profissionais da área que atuavam na Secretaria Estadual de Educação e das Universidades (que acreditavam na necessidade de mudança na perspectiva da História ensinada) o material conhecido como *Programa Curricular Mínimo* (PCM) para o Ensino Fundamental e Médio.

No final da década de 1990, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) pelo MEC com a colaboração de profissionais da área de educação de várias regiões do país. Os parâmetros tiveram como base as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), que serviram de base para as propostas curriculares do Ensino Médio desenvolvidas em todo o Brasil.

Os PCNs passaram a ser a principal referência para o trabalho nas diversas disciplinas, inclusive em História, que no referido documento era proposta como investigativa e analítica. Mesmo assim, muito se discutiu acerca da proposta apresentada pelos PCNs às redes escolares que se desenvolveu em torno de temas transversais, como ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, tornou necessária a sua regulamentação por parte do Estado de Goiás, que o fez por meio das Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado, Lei complementar n. 26, de 28/12/1998, que, em seu capítulo II da seção da educação básica, seção IV, menciona os artigos referentes ao Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil, ao longo da história da educação brasileira, tem sido o nível que apresenta maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em razão de sua

própria natureza e por atender a uma clientela diversificada (adolescentes, jovens e adultos) com diferentes expectativas em relação à escolarização. É preciso levar em consideração como estes sujeitos se veem no processo de ensino-aprendizagem.

A LDB buscou dar uma identidade ao Ensino Médio, mas a dualidade entre as dimensões profissionalizante e sequencial ainda continua como um problema essencial dessa etapa do Ensino Básico. A universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes ainda não acontecem.

Toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Por isso, a Ressignificação do Ensino Médio atende não somente às necessidades do público-alvo – estudantes do ensino médio, professores –, mas também a política de Estado, estando, portanto, de acordo com as novas abordagens historiográficas, além de atender à base comum proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as novas exigências colocadas pela Lei 11.645/08 e o Enem.

Atualmente, as necessidades da sociedade assim como as do Estado também são outras – a convivência com o novo, o diferente, a mudança, o excesso de informações, imagens etc. – , colocando novos desafios para os educadores. Estamos falando de uma geração que vive o presente, que carrega em si mesma a ruptura e o novo. Nesse momento não é a mudança que conta, mas a velocidade com que ela se processa. O cidadão que a sociedade de rede internacionalizada exige é um sujeito de múltiplas competências, preparado para lidar com o excesso de informações que cotidianamente recebe. Assim surge a pergunta: o que ensinar de História no mundo multicultural? Segundo Bittencourt (2004), a existência da História como disciplina ocorreu em função de seu papel formador da identidade nacional. Atualmente esse papel continua sendo uma das justificativas para o ensino de História. A inovação se faz com a atribuição ao ensino de História da formação para que o estudante sinta-se sujeito histórico e seja um cidadão crítico. Para isso, é necessário que o ensino de História resulte em aprendizagem significativa.

Para se ter esse modelo de aprendizagem é importante partir das experiências dos estudantes**,** pois, assim, o ensino torna-se mais interessante e proporciona o conhecimento sobre as identidades de todos os envolvidos. Possibilita o uso de diversas fontes para, com base nelas, estudar, construir e reconstruir a história individual e coletiva – familiar, da comunidade, do país e do mundo – em diversos espaços e tempos.

Em razão disso, essa proposta segue a linha da História Cultural por acreditar que esta possibilita o ensino de História com base no cotidiano do estudante, na sua realidade próxima, na História Local e Regional, por meio de atividades prazerosas que atendam aos anseios dos jovens e adolescente, possibilitando a eles a apropriação de saberes significativos, que têm sentido para eles(as). Dessa forma, poderão construir conhecimento que lhes permita perceber as conexões entre presente e passado, embora a sociedade atual viva o presenteísmo "[...] sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar em mercadoria [...]" (Bittencourt 2004, p. 14). Assim, o ensino de História retoma para os jovens do século XXI a tradição humanística.

Buscando transgredir os paradigmas da história tradicional, a história cultural abre caminhos para uma diversidade de abordagens, por meio da leitura de um enorme leque de fontes que abre possibilidades para pesquisas sobre os mais diferentes assuntos – cotidiano, família, morte, festas e outras.

É preciso pensar a História como construção que atenda ao interesse do estudante e cumpra a responsabilidade social do ensino da disciplina, "se faz necessário abordar não somente temas já conhecidos, mas novos temas", pois "[...] educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo [...]" (Fonseca, 2005, p.30), as questões ambientais que comprometem cada vez mais o futuro do planeta, os avanços da cidadania e a violação dos direitos, um olhar sobre o corpo eliminando as fronteiras entre o social e o indivíduo, a alimentação, fator de suma importância para a sobrevivência das pessoas e formadora de hábitos culturais, entre outros devem fazer parte das abordagens históricas em sala de aula (Pinsky, 2009), pois "[...] não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender [...]" (Charlot, 2001, p.149 *apud* Silva e Fonseca, 2007, p. 64), para transformar saberes e construir conhecimentos.

Objeto de estudo

A palavra História vem do grego *iotop* e significa "investigação". Contudo, essa é uma definição muito simples e vaga para uma ciência e a História não se limita a isso. Concordamos com Halbwachs (2006, p.79), que a História "[...] não é uma sucessão cronológica de fatos e datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga

dos outros[...]", talvez seja justamente por isso que a história tenha como meta realizar uma ligação entre o passado e o presente, restabelecendo continuidades rompidas.

A História não deve ter como objeto o passado, mas o tempo e o momento presente devem ser compreendidos num processo, e o Ensino de História deve partir de uma situação do presente.

O objeto de estudo de História no Ensino Médio tem nas ações humanas suas representações, transformações no tempo e no espaço. Assim, a história ao estudar o homem e suas ações possibilita a compreensão do espaço/tempo vivido, pois estamos sufocados pelos excessos de informações, mas vazios de conhecimentos.

Objetivo de estudo da área

Embora na academia a discussão no campo da história privilegie as diversas abordagens e fontes diversificadas, nas escolas a história tradicional perpetua-se. É necessário romper com esse modelo enfadonho de ensino, que faz com que os estudantes não se interessem pelos estudos, especificamente pela disciplina História.

O que se observa no dia a dia são aulas "tradicionais" com metodologias que envolvem aulas expositivas e o uso do quadro-negro ou a leitura de textos e resolução de exercícios sem uma preocupação com o contexto dos alunos e seus saberes. O desinteresse é grande e o aprendizado reduzido. É preciso repensar essa prática e fazer com que os conteúdos de História se tornem significativos para os alunos. Nesse processo, é necessário levar em consideração que estes jovens estão inseridos em um contexto globalizado e interligado pela internet, sendo bombardeados cotidianamente por um enorme leque de imagens e sons, culturas, contextos sociais e é necessário que eles saibam lidar com essa diversidade, com a simultaneidade e as transformações constantes.

A escola não tem acompanhado as mudanças e se torna, cada vez mais, um mundo fora da realidade dos estudantes. É papel da escola auxiliar os jovens a construírem o sentido do estudo da História por meio de ações educativas articuladas, permitindo-lhes ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica de que fazem parte e colocá-los em contato com os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados.

As propostas curriculares, bem como os professores no seu dia a dia em sala de aula, tem buscado responder a intrigante pergunta: por que estudar História? Qual a relevância da História e do ensino de História? Responder tais questões é um desafio que, certamente, exigiria reflexão sobre as formas de pensar e representar o passado do homem no tempo. Outra é nossa intenção: interessa, sobretudo, demarcar a pluralidade como estratégia necessária a qualquer resposta; pois são inúmeros os modos de compreensão e explicação do passado. Entretanto, o debate em torno da relevância da história encontra um ponto de convergência: o sentido de orientação, ou seja, a construção de habilidade cognitiva de se situar no tempo e no espaço. Em outras palavras, trata-se da construção da identidade individual e coletiva, condição necessária para atuação do homem como sujeito.

A experiência da modernização redefiniu as formas de ordenação espacial e temporal, desestruturando os antigos modelos explicativos. A relevância da História reside em recompor os modos de reflexão sobre o passado por meio da crítica ao testemunho, da mediação entre o conhecimento do passado e seus rastros (documento/monumento) e de sua representação escriturária. O ensino impõe um desafio ainda maior ao dialogar com a prática historiadora em meio a outra prática, a pedagógica. Esta só se efetiva quando o jovem se percebe como sujeito em dois sentidos: na partilha do sentido passado aprendido e no próprio ensino no qual é parte.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 122), são objetivos do ensino de História na atualidade: a constituição de uma identidade nacional; a formação do "cidadão crítico" – que segundo a autora é um conceito vago, mas que demonstra a importância política da disciplina –, sendo, portanto, finalidade da disciplina a formação política e intelectual do jovem. Tais competências são observadas por meio da capacidade de "[...] *observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças[...]"* entre os acontecimentos.

Os objetivos da disciplina também estão presentes nos currículos e programas que o Estado propõe para a Educação Básica. Nesses documentos percebe-se o papel formativo da História como disciplina, assim como também as estratégias de manipulação do conhecimento.

Silva e Fonseca (2007, p.61), por meio da leitura dos PCNs, afirmam que "ao ensino de História cabe o papel educativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira", deixando evidente a necessidade de localização no campo da

história de eventos/fatos/acontecimentos que interfiram em nosso contexto – tempo e espaço – como a capacidade de identificar a heterogeneidade, as particularidades da cidadania, da política da convivência indo além da tolerância, mas reconhecendo/respeitando e convivendo com o diferente.

O direito à diferença é parte do multiculturalismo e este, segundo Charles Taylor, é "[...] uma política de reconhecimento da dignidade de grupos 'subalternos' (negros, mulheres, homossexuais, índios etc.). Nesse contexto a cidadania deve ser compreendida como direito à diferença (Magalhães, 2003). Assim, temos a Lei 11. 645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Por isso, o ensino da temática supracitada deve ser realizada como um valor, pois o simples fato de trabalhar/dar visibilidade a uma temática não quer dizer valorização desta. Uma vez que a "[...] visibilidade não é sinônimo de respeito nem do fim do preconceito", pois nem sempre a identidade reproduzida é aquela construída e assumida pelos sujeitos (Codato, 2006, p.47).

No Estado de Goiás, desde 1998, por meio das Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado a abordagem da temática afro já foi estipulada. O inciso 4, do artigo 35 da lei 26/12/98, estabelece que "o ensino de história enfatizará a História de Goiás, da América Latina e da África e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro".

As interconexões entre passado e presente são essenciais, pois o "...passado só adquire efetiva existência a partir da interrogação do presente, ou melhor, a partir de uma relação que as sociedades humanas estabelecem com o transcurso do tempo e assim com as definições do que seja presente, passado e futuro" (Guimarães, 2007, p.31).

Em síntese, o objetivo do ensino de História no Ensino Médio é proporcionar a compreensão da ação humana no seu tempo e espaço visando maior abordagem do conhecimento e conscientizando os indivíduos da sua função de agentes históricos, internalizando o significado da memória como construtora de identidade coletiva e individual e criando vínculos afetivos do indivíduo com a coletividade.

Contudo, é necessário considerar que é impossível trabalhar todo o saber acumulado pela humanidade. Daí a necessidade de selecionar os saberes a serem trabalhados que, para essa seleção, devem atender aos objetivos de estudo da área, precisam possuir sentido para os estudantes e interagir com suas vivências pessoais. O conteúdo não é apenas informação, mas ação, reflexão, comparação, proposição.

A seleção dos conteúdos, bem como a promoção de aprendizagens significativas, é função do professor de História, e exigem dele não somente um saber específico da disciplina, mas de outros saberes que se interligam ao conhecimento histórico e ao emprego adequado das novas tecnologias.

Nessa seleção dos conteúdos, é necessário levar em consideração a realidade dos estudantes para que eles estabeleçam relações com a sua realidade. É necessário ampliar as metodologias acompanhando a tendência atual que ampliou o conceito de fontes ou registros, incorporando múltiplas linguagens (imagética, fonográfica, oral, escrita etc.). Assim a proposição de um currículo para o Ensino Médio baseado em eixos temáticos, permite conexões com diferentes espaços e tempos e atende ao proposto pelos PCNEM (1999).

Os eixos temáticos devem se constituir num elemento norteador do trabalho do professor, permitindo a autonomia e a flexibilidade das escolhas de cada profissional de acordo com o seu público-alvo e seu contexto para listar os conteúdos a serem ministrados, e não estabelecer conteúdos obrigatórios para serem trabalhados nessa fase do Ensino Básico. Para isso, é necessário reflexão sobre a prática pedagógica e seu registro, troca de experiências com outros professores no caminho rumo à autonomia por meio da aquisição de novos saberes e aperfeiçoamento de outros, possibilitando assim, a construção permanente de um currículo que dote o Ensino Médio de uma pluralidade identitária, dando vida e visibilidade ao currículo oculto.

A proposição de um novo currículo visa reconhecer a escola como um organismo ativo, criador, com princípios que unifique *ethos*, *logos* e *técnos* fazendo com que o projeto político-pedagógico de cada escola se materialize tornando o processo de ensino aprendizagem completo para a formação humana do indivíduo por meio da conexão entre trabalho, ciência e cultura.

Conteúdos Básicos para o 1º Ano

Eixo temático	Tópicos	
Histórias pessoais, diversidade étnico-cultural e migrações	A população goiana e brasileira	● Identificar a diversidade étnica, cultural presente nos espaços de vivência (sala de aula, escola, bairro, cidade). ● Identificar a procedência de cada estudante. ●Conceituar migração e imigração. ● Pesquisar e analisar manifestações culturais de origem indígena e africana no Brasil e em Goiás. ● Identificar os grupos migrantes em Goiás (árabe, japonês, alemão, gaúcho e etc.). ● Ler e analisar fontes iconográficas referentes aos grupos étnicos que contribuíram para a formação da sociedade goiana.
Colonização e relações étnico-culturais no mundo moderno	Representações sobre o "Outro" na modernidade	● Caracterizar e diferenciar os povos de origem asiática, africana e ameríndia, observando as diferentes representações construídas sobre suas possíveis identidades. ● Problematizar a (conceituação) de história e pré-história. ● Ler e analisar fontes: relatos de cronistas visando à construção de uma narrativa histórica. ● Ler e analisar fontes iconográficas europeias que evidenciem suas representações mentais sobre o Novo Mundo. ● Identificar as diferentes etnias indígenas presentes no Brasil quando da chegada dos europeus e suas particularidades culturais. ● Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos da disciplina em estudo. ● Identificar sítios arqueológicos existentes em Goiás.
	Os portugueses e a colonização do Brasil	● Problematizar a aliança Estado-Igreja na conquista da América. ● Analisar o contexto europeu dos séculos XV e XVI e os motivos que levaram à colonização do Brasil. ● Os contatos iniciais com os povos indígenas. ● Conceituar escravidão. ● Estabelecer diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado na América portuguesa problematizando-as.
	O sistema colonial e as resistências	● Analisar o sistema colonial e suas contradições. ● Conceituar colonização. ● Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através dos mercados internos locais e regionais. ● Relacionar as atividades de acumulação de capital na Colônia: controle do abastecimento interno, tráfico negreiro e indígena. ● Analisar e relacionar o processo de implantação do sistema açucareiro com o tráfico de escravos. ● Ler e analisar fontes históricas (anúncios para a captura de escravos, documentos oficiais, cartas, mapas) identificando a localização dos principais quilombos e

		observando seu caráter de resistência e de manutenção de elementos culturais da identidade negra. ● Ler e interpretar mapas históricos referentes às populações indígenas. ● Contextualizar e relacionar a ação dos primeiros missionários católicos entre os indígenas brasileiros. ● Analisar a situação atual dos remanescentes de quilombos existentes em Goiás. ● Produzir texto analítico relacionando tráfico negreiro e capital mercantil.
	Goiás no contexto da colonização	● Analisar a ocupação do espaço central do Brasil como necessidade do processo de colonização. ● Analisar as expedições e o processo minerador em Goiás. ● Compreender o surgimento e o declínio das cidades do período da mineração e a dinâmica de ocupação desses espaços. ● Analisar e compreender os aspectos culturais da sociedade colonial e suas permanências na sociedade atual: festas, cotidiano, irmandades, comidas, vestimentas e formas de ver o corpo em Goiás no período colonial.
Brasil: a construção do Estado Nacional	Revoluções: mudanças sociais, econômicas e políticas	● Compreender as revoluções e seus impactos para a constituição da contemporaneidade. ● Identificar e conceituar capitalismo e as formas de resistência dos trabalhadores diante da nova forma de organização. ● Caracterizar e analisar os diversos movimentos políticos de fins do século XVIII e início do XIX. ● Identificar e analisar o impacto da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro e para o processo de emancipação política do Brasil. ● Analisar os impactos da transferência da corte portuguesa sobre o universo da vida cotidiana e cultural brasileira. ● Analisar as bases sócio-econômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e rupturas em relação à época colonial e à época atual. ● Compreender e analisar o conceito de cidadania no período escravista. ● Analisar a Lei de Terras de 1850 relacionando-a com a questão agrária no período imperial e atual.
	Crise política (fim da monarquia) e mudanças sócio-econômicas no	● Analisar as tensões entre Estado (Coroa), a Igreja e os militares. ● Analisar o processo de implantação da monarquia no Brasil e suas singularidades. ● Identificar o contexto histórico da Constituinte de 1823 e a Constituição de 1824 e identificar as linhas gerais da

	Brasil	Constituição de 1988 com a de 1824, enfocando a questão da cidadania. ● Identificar e analisar as revoltas provinciais. ● Analisar a relação do Brasil com os países da Bacia do Rio da Prata: questões platinas. ● Analisar e compreender a formulação de uma primeira identidade nacional, excludente e idealizada pela elite política. ● Relacionar a criação dos institutos acadêmicos com a construção de uma identidade nacional. ● Estabelecer relações entre as teorias raciais e o ideário civilizatório das elites brasileiras (as tese sobre branqueamento e mestiçagem).
O Processo de construção do Estado Nacional após 1822	Primeira República: grande propriedade, coronelismo, federalismo e mudanças econômicas, sociais e culturais	● Conceituar oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico. ● Confrontar os conceitos de monarquia e república. ● Analisar os partidos políticos, o processo eleitoral na república oligárquica e os limites da cidadania nesse contexto. ● Compreender o processo de diversificação da economia, a imigração, a urbanização e a industrialização. ● Relacionar o modernismo e a Semana de Arte de 1922 com a busca de uma nacionalidade e uma identidade.
	Os movimentos anarquista e comunistas no Brasil e a Revolução Russa de 1917	● Compreender a Revolução Russa de 1917 e o processo de construção do comunismo na União Soviética e sua repercussão no Brasil. ● Analisar o movimento tenentista e a Coluna Prestes. ● Santa Dica e suas influências na sociedade goiana. ● Identificar e relacionar a 1º Guerra Mundial com a exploração da borracha na região amazônica e a ocupação capitalista da região. ● Analisar o papel das teorias raciais na sustentação do imperialismo. ● Analisar o período ente guerras e a crise de 1929, observando as interferências desta na economia brasileira.
Nação, Trabalho e Cidadania	A Era Vargas (1930-1945): fortalecimento do poder central, a reinvenção da nação e a cidadania	● Compreender o processo de crise do sistema oligárquico brasileiro, relacionando-o à ascensão de novas forças políticas e econômicas. ● Identificar aspectos da vida cotidiana no Brasil e em Goiás no anos 30 e 40. ● A construção da nova capital Goiânia e as mudanças ocasionadas por essa transferência. ● A construção de Goiânia e a "Marcha para Oeste," estabelecer relações com as bandeiras
	A Eras Vargas:	● Relacionar o autoritarismo do governo Vargas com a

	autoritarismo, estado e nação	ascensão do nazi-fascismo. ● Identificar ambiguidades políticas e econômicas no governo Vargas. ● Analisar e compreender os avanços e recuos da cidadania nesse período: extensão dos direitos sociais X cerceamentos dos direitos políticos e civis. ● Analisar e compreender o processo de constituição de uma nova identidade nacional ligada à industrialização e à centralização do poder. ● Analisar o papel da propaganda oficial para a difusão do novo ideário nacional, utilizando os meios de comunicação (rádio) e as expressões artística (música, literatura, cinema). ● Compreender a constituição e difusão de uma cultura popular e, ao mesmo tempo, de uma cultura de massas, no Brasil da Era Vargas. ● Relacionar rádio, cinema, carnaval, futebol e cultura de massas no Brasil. ● Conceituar cultura de massas e cultura popular.

Conteúdos Básicos para o 2º Ano

Eixo temático	**Tópicos**	
Cidadania e democracia: conflitos, intolerância, globalização e identidades	Segunda Guerra, Guerra Fria e bipolaridade	● Operar conceitos de: totalitarismo e democracia liberal. ● Analisar documentos (filmes, charges, poemas, músicas) que retratem a ideologia nazista, a guerra e os impactos da guerra na Europa e no mundo. ● Pesquisar e analisar dados sobre os movimentos neo-nazistas. ● Contextualizar a construção da Belém-Brasília e a ocupação capitalista do Centro-Oeste. ● Analisar mapas com a situação geopolítica do mundo no período pós-guerra. ● Contextualizar a construção do Muro de Berlim. ● Compreender a importância das Revoluções Chinesa e Cubana para a história do século XX, no mundo e no Brasil. ● Situar o Golpe de 1964 e a ditadura militar no Brasil no contexto da Guerra Fria. ● Analisar os impactos da queda do Muro de Berlim e as reconfigurações geográficas e políticas do mundo pós-Império Soviético.

		● Analisar o contexto da cultural brasileiro antes do golpe de 1964 e a forma como foi afetado: as diversas formas de resistência dos artistas e intelectuais brasileiros: MPB, os festivais da canção e o cinema novo. ● Analisar o Estatuto do Índio e o contexto de sua construção.
	Estado e cidadania no Brasil atual: a República Democrática e o Neoliberalismo	● Goiás e o processo de redemocratização. ● Analisar o contexto de formulação da "Constituição Cidadã" de 1988 e os avanços da cidadania nela expressos. ● Analisar a participação das sociedades indígenas na formulação da Constituição de 1988. ● Produzir síntese histórica do processo de redemocratização no Brasil. ● Contextualizar as transformações mundiais do final do século XX a partir da desagregação do socialismo real. ● Analisar o contexto das tensões e reivindicações sociais no Brasil atual: eleições brasileiras de 2002, o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a reforma agrária; os sem-teto; movimento negro; a questão das políticas afirmativas. ● Analisar os movimentos de luta dos Povos Indígenas em busca da legalização de suas terras. ● Participação política das Sociedades Indígenas. ● Analisar a situação dos grupos indígenas em Goiás (Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro) na atualidade identificando seus espaços territoriais por meio da leitura de mapas e documentos.
	Neoliberalismo e tensões sociais no Brasil	● Analisar o contexto de estabelecimento de uma "nova ordem" mundial: ascensão dos governos conservadores e do neoliberalismo. ● Analisar a eleição de Fernando Collor de Mello e a abertura

		econômica do mercado brasileiro. ● Analisar a mobilização popular e o impeachment de Fernando Collor de Mello (1992). ● Analisar os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e a implantação do neoliberalismo no Brasil. ● Analisar a criação dos blocos econômicos regionais: Mercantilismo, Nafta e MCE. ● O governo de Luís Inácio Lula da Silva e as políticas externas. ● O governo de Lula e as políticas indigenistas. ● Sociedades indígenas no Brasil atual. ● Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos da disciplina em estudo.
	Desenvolvimento tecnológico e mudanças sócio-ambientais	● Pesquisar o impacto da robotização sobre a produção e trabalho industrial. ● Fazer levantamento de novas profissões surgidas nas últimas décadas. ● Relacionar as novas profissões com as transformações tecnológicas e com a globalização. ● Analisar gráficos, tabelas dados estatísticos sobre a situação ambiental no Brasil e no mundo. ● Produzir texto analítico relacionando crescimento econômico, consumo e preservação ambiental. ● Analisar a relação de grupos indígenas com o meio ambiente.

Referências

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

----------. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL.*Ensino Médio Inovador*. Coordenação Geral do Ensino Médio. Brasília: Mec, 2006. Disponível em:*http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004803.pdf* Acesso em: 31.08.09.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Mec, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 31.08.09.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*- Ensino Médio- Ministério da Educação. Brasília: Mec, 1999.

CODATO, Henrique. "Identidade e representação: a personagem homossexual dentre e fora das telas". In: MONTORO, T. e CALDAS, R. (Org.). *De olho na imagem*. Brasília: Abaré, 2006. pp.47-63.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Mirza Seabre; OLIVEIRA, João Ferreira. "A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública". In: *Revista Educação e Sociedade*. Ed. Soc. Vol. 21 n. 70. Campinas. Apr.2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado*: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: FAPERJ e Civilização Brasileira, 2007.

GOIÁS. *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Médi*o- História-Secretaria de Educação e Cultura. Goiânia: SEE, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro. Trad. De Beatriz Sidou. 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ e Casa da Palavra, 2003.

SANTIAGO, Ana Maria. "Ciências Humanas e sua Tecnologias: o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio". In: *Salto para o futuro* – *HTTP://tvbrasil.com.br/salto/boletins2004/pc/tetxt4.htm.* Acesso. 10.07.09.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI*: *em busca do tempo entendido*. São Paulo: Papirus, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos S. "A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar". In*: Anais do II EDIPE*. Anápolis, 2007.

Referencias curriculares – componentes integrantes da Matemática e suas Tecnologias

REFERENCIAL CURRÍCULAR DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO (Elaborado durante o Multicurso/2006[100] - Anexol)

[100] O Referencial Curricular para a disciplina de Matemática no Estado de Goiás é o resultado do estudo, da reflexão e do trabalho conjunto e persistente dos professores de matemática da rede estadual de Goiás, dos gestores escolares e da equipe de trabalho do Multicurso Matemática – Programa de Formação Continuada para os professores de Ensino Médio. Ao longo dos anos de 2004 e 2005, os Grupos de Estudo de Matemática – GEMAs, empenharam-se em trabalhar sobre os Cadernos de Roteiros e Seminários presenciais que promoveram e dinamizaram o processo que apresenta, enfim, este documento como produto. Agora, todos têm à disposição um importante instrumento para orientar e promover a consolidação de um processo de renovação das idéias e práticas educativas, e que já se tornou um valor e um compromisso para as escolas de Goiás.
In: Apresentação - Referencial Curricular de Matemática – Estado de Goiás, 2006 p. 02

Programa de Ressignificação do Ensino Médio do Estado De Goiás – 2008

Secretaria da Educação do Estado de Goiás

Este documento[101] é resultado de um processo de amplo e intenso debate e de estudos sobre o ensino médio no Estado de Goiás. Compreende duas partes. A primeira traz as linhas gerais do Programa de Ressignificação do Ensino Médio e a segunda reúne textos autorais que discutem assuntos relacionados ao ensino médio - problemas e propostas.

A primeira parte é composta de seis capítulos. No primeiro - Por que ressignificar o ensino médio? - Está presente uma breve exposição sobre o cenário em que se situa esse nível da educação básica, alguns dados quantitativos que sinalizam o quadro que o caracteriza, além da delimitação do

101 Milca Severino Pereira - Secretária de Estado da Educação de Goiás

conceito atribuído à ressignificação. O segundo - Os sujeitos do ensino médio - propõe uma breve reflexão sobre estudante, professor e gestor como, também, apresenta indicações sobre a organização e a gestão do trabalho escolar. Em seguida, propõe-se a interlocução quanto a alguns pressupostos relevantes sobre os espaços de aprendizagem para o ensino médio e suas implicações práticas. O quarto capítulo apresenta um elenco de diretrizes para a ressignificação do ensino médio, no Estado de Goiás. A palavra "diretrizes" é empregada com o sentido de orientações para a gestão do ensino médio, tal como é concebida neste documento. O quinto e sexto capítulos apresentam orientações para a organização do curso (formato, duração, regime), da matriz curricular e enumeram algumas implicações práticas.

No programa de Ressignificação do Ensino Médio, parte-se do pressuposto de que, para se reverter o atual cenário do ensino médio, é preciso ultrapassar as medidas gestoriais e pedagógicas adotadas até então. Assim, entende-se que ressignificar é reorientar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, ressignificar o ambiente da escola: espaço de aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional, afetiva. Para que o ensino médio alcance as suas finalidades e os seus objetivos, respondendo às exigências da sociedade em transformação, além de reformulações estruturais, são necessárias revisões conceituais, rever a maneira de pensar e produzir conhecimento, o que "implicará na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro". É fundamental entender que não há um modelo de jovem e um único modo de viver a juventude, pois há juventudes e sujeitos singulares.

O papel atribuído à instituição escolar, neste documento, é o de espaço de aprendizagens. Neste sentido, a escola é concebida como espaço social próprio, em que a complexa trama de relações sociais desafia os sujeitos, propondo-lhes ações compartilhadas, co-responsáveis, representando um processo e conquista de todos os sujeitos que a justificam e que lhe dá vida de qualidade social, emocional e socioambiental. Assim delimitada, a escola de aprendizagens requer uma gestão e uma organização do trabalho pedagógico em que todos aprendem. Nela, o foco incide nas pessoas e na aprendizagem significativa.

A expectativa da Secretaria de Estado da Educação é a de que este documento seja, ao mesmo tempo, instigador de descobertas de propostas educacionais que aproximem as diferentes instâncias responsáveis pela educação das juventudes, bem assim, estimulador da participação dos sujeitos que atuam diretamente no ensino médio.

Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para a qualidade

Nos últimos anos foram realizadas reuniões, encontros, seminários, para identificação das causas que afetam a qualidade do ensino médio ministrado pela Rede Estadual de Educação. Nessas atividades, inúmeros problemas foram destacados por representantes dos órgãos da gestão central e

intermediária, bem assim, pela sociedade organizada e pela comunidade escolar (gestores, professores, estudantes). Dados estatísticos apurados pela Secretaria de Estado da Educação e outras instituições educacionais como MEC e INEP, ilustram alguns dos problemas diagnosticados. Mas, se por um lado os dados educacionais traduzem-se num esforço coletivo, na busca de compreensão da realidade educacional do ensino médio em Goiás, por outro lado, revelam desafios que matizam o cotidiano do ensino médio desta Unidade Federada. Identificar, compreender esse cotidiano para a instauração de processos e procedimentos que os revertam, gradativamente, é a motivação principal que justifica este trabalho.

Assim, a escola de ensino médio que se tem e aquela que se quer foi objeto de pronunciamento recente por parte de gestores, professores e estudantes sob vários canais:

- Debates com os Dirigentes das Escolas (Caldas Novas)
- Debates com Duplas Pedagógicas (Caldas Novas)
- Reuniões por Subsecretarias
- Reuniões com Entidades/Instituições (SEP, Sinep, Sintego, Sipro, Sesi/Senai, Senac/Sesc, MEC, CEE, UEG, UFG, UCG)
- Reuniões e Experiências por Escolas
- Criação do Comitê Coordenador
- Produção de Material Didático (Convênio UEG)
- Seminários de Educação Ambiental
- Seminário de Mídias na Escola
- ✓Seminário "*Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade*" (Pirenópolis)
- Manifestação da comunidade escolar, por meio do preenchimento de questionários avaliativos

Dentre estas ações, destaca-se o diagnóstico conseguido no **Seminário "Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade", realizado em abril de 2008 e com a participação de professores, gestores e alunos** da rede de ensino. Nessa oportunidade, a maior parte dos **alunos** presentes revelou, reiteradamente, que falta relação entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e aquilo que, embora alguns professores sejam bons, muitos precisam se preparar melhor para saberem utilizar recursos adequados à solução dos problemas que vivem na escola; as aulas precisam ser mais bem programadas pelos professores, além de mais dinâmicas; os professores, além de assíduos, devem adotar "atitude de firmeza" e solidariedade, na sua relação com os seus alunos, bem como domínio de conhecimento da disciplina que ministram; o ensino está um "pouco fraco", os professores estão "um pouco brutos" (sic), impacientes quando alguns alunos não aprendem; há professores que não vão à escola, passam questionário e não explicam a matéria, quando alguns alunos, na sala, "fazem bagunça, não explicam para nenhum aluno" (sic); falta clareza de sentido dos conteúdos ministrados salvo exceções; "há divergência do que é ensinado com o que é cobrado na prova" (sic); há professores que não conseguem fazer um bom trabalho, "eles não conseguem manter a disciplina na sala, não mantêm a disciplina para fazerem a aula render" (sic); faltam espaços para práticas esportivas, arte e cultura.

Os **gestores,** em sua maioria, destacaram aspectos como: o planejamento é burocrático; faltam espaços para estudo coletivo, para planejamento e debates acerca do currículo; falta clareza, quanto à identidade do aluno do ensino médio; falta formação que contribua para a humanização do profissional docente, de modo que esteja apto a considerar a forma de aprender, de ser, de fazer, de pensar do aluno, a partir de um projeto pedagógico que priorize, como foco, a aprendizagem do aluno, de acordo com os objetivos e finalidades do ensino médio tal como prevê a legislação educacional; faltam professores em áreas específicas, pois existem escolas que ainda não têm professores para algumas disciplinas que não são ministradas durante o ano inteiro; faltam materiais nas salas de aula, tais como: livros e outros recursos mínimos para ministrar uma boa aula; é precária a otimização dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, para melhorar as aulas; a mídia e a informática, quando utilizadas de forma paralela ao processo pedagógico não ajuda; o que dificulta a construção da autonomia na escola é o fato de o professor ter dificuldade de organizar o seu tempo, que é pouco para o muito que se tem a fazer; o Conselho de Classe ainda é feito sem a representatividade necessária, pois hoje esse conselho funciona como um tribunal…; falta política efetiva para concursos/seleção de professores; falta o gosto pela profissão compromisso.

Grande parte dos **professores,** por outro lado, declarou que remuneração salarial percebida por eles evidencia uma desvalorização da profissão e da própria ação educativa; o que notam é que dinheiro não falta, porém há desvio e mau uso do dinheiro público prejudicando os investimentos na educação; não sabem como auxiliar a comunidade escolar, mais especificamente, os alunos, nas decisões que precisam tomar em relação ao "futuro", especialmente considerando a estrutura familiar, bem assim, a definição dos jovens quanto às escolhas futuras; a gestão escolar é fundamental no projeto pedagógico da escola, mas como resolver situações-problema que prejudicam o desenvolvimento das ações pedagógicas, quando as soluções não estão ao alcance da comunidade escolar?

Diante da pergunta sobre **como está o ensino médio, hoje,** nas escolas da Rede Pública do Estado de Goiás, a percepção manifestada pelos participantes e, em geral, foi a de que:

- Evidencia pluralidade de funções: currículo preso/vinculado a objetivos: um deles, preparar para ingresso em curso superior; outro, formar o cidadão. Mas, no fazer pedagógico cotidiano, excluem-se os alunos. Essas funções não estão claras para alunos, professores e gestores.
- Há problemas, na relação professor aluno, tais como: exercício inadequado da autoridade, espaços de diálogo restritos e pontuais, descompromisso ou indiferença (impontualidade, inassiduidade, desplanejamento das aulas, despreparo...). Falta clareza, quanto à identidade do aluno do ensino médio: Quem são os nossos alunos, de fato? Há indefinição dos jovens quanto às escolhas futuras.
- Há problemas na formação do professor e do gestor. Falta formação para humanizar o profissional, que considere a forma de aprender, de ser, de fazer, de pensar do professor. De outra parte, há sobrecarga de

trabalho. Há profissionais da educação com altos índices de doenças relacionadas à profissão.

- Falta clareza nos eixos norteadores do ensino: Científico/Tecnológico, no sentido dos conteúdos científicos ministrados. O que se ensina será aplicado onde? Quando?
- No geral, entende-se que as escolas não gozam de autonomia, nem dispõem de infra-estrutura adequada: laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos. A mídia e a informática, quando utilizadas inadequadamente e paralelamente ao processo didático-pedagógico, atrapalham os estudos dos jovens, independentemente da classe social a que pertençam. Falta otimização dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, para melhorar as aulas. Por exemplo, às vezes, uma televisão não funciona por falta de técnico que a acople à antena.
- Falta de transparência em relação aos recursos financeiros destinados à educação.

No Seminário em referência, quando os participantes (alunos, professores e gestores) foram estimulados a se pronunciarem quanto à escola que queremos, revelaram a percepção de que

- A escola deve ser viva, real, onde todos os envolvidos no processo sonhassem sonhos possíveis, acreditando que as mudanças acontecem a partir de nós.
- É preciso promover a formação continuada, a reflexão sobre a ação, estudos coletivos e oficinas pedagógicas como estratégias para a escola melhorar o seu trabalho pedagógico.
- No processo de formação dos professores, é fundamental ter como base os quatro pilares (UNESCO) da educação.
- A escola necessita contar com profissionais capacitados, infra-estrutura física adequada e exercício da autonomia: “Um bom ensino médio é feito com bons professores e bons gestores”.
- A boa escola administra bem o tempo escolar: tanto os gestores, quanto os professores e alunos.
- Tem um currículo bem articulado, coerente com a cultura juvenil, com competências a serem desenvolvidas claramente definidas.
- Tem em sua distribuição e gestão de carga horária o aluno como foco, o que deve proporcionar condições para que o conjunto das atividades educativas centre-se na aprendizagem do estudante, respeitando suas características de sujeito adolescente.
- Proporciona ao educando instrumentos para escolher uma profissão que o leve a ter uma vida plena e feliz.
- Efetiva as propostas pedagógicas elaboradas pela escola e pela administração central.
- Tem um planejamento construído, executado e acompanhado coletivamente.
- Forma gestores e professores, a partir das exigências específicas de uma escola de ensino médio: a real e a possível.
- Nessa escola, a ação política deve priorizar a atenção ao plano educacional e às questões pedagógicas de responsabilidade de cada

um dos níveis e instâncias da gestão educacional. Em outras palavras, a democracia tem que ser vivenciada, com responsabilidade social.

Como se pode perceber, os diferentes sujeitos do cotidiano escolar apontam variáveis dentre as quais a maioria pode ser resolvida na e pela própria comunidade escolar, desde que sejam avaliadas e geridas por essa mesma comunidade, mediante programa(s) assumido (s) coletivamente. Outras variáveis requerem a redefinição de foco sobre a organização dos diferentes níveis e papéis da gestão escolar. Dentre essas variáveis vale destacar os seguintes fatores: a)"pluralidade de funções do ensino médio"; b) "a formação do professor e do gestor", "a infra-estrutura é inadequada, pois faltam laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos…"; c) os critérios de distribuição da carga horária docente, a política salarial e a gestão dos recursos financeiros destinados à manutenção da escola e estímulo ao desenvolvimento de projetos educacionais alternativos/inovadores; d) criar mecanismos que estimulem a consolidação dos conselhos escolares, dos conselhos de classe e o estímulo ao desenvolvimento dos grêmios estudantis como instâncias por meio das quais se proporciona condições para o protagonismo dos sujeitos que constituem a instituição escolar.

Além disso, um desafio persiste: operacionalizar e executar o plano nacional e estadual de educação para o ensino médio unitário, como expressão da existência de política pública para o ensino médio, nos termos em que é concebido pela Legislação Educacional Brasileira.

Por que Ressignificar o Ensino Médio

Os sistemas educacionais têm procurado conhecer as juventudes de nosso País, particularmente aquelas a que se destina a escola pública. Tem-se buscado estreitar a interlocução sistemática entre o Poder Público, a sociedade, as instituições escolares e as juventudes, com o objetivo de que os atores (institucionais, tribais e individuais) se percebam incluídos no mundo da escola e comprometidos com o processo de escolarização, tendo como eixos norteadores a pertinência, a relevância e a qualidade social.

As transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, entretanto, têm trazido ao universo da política pedagógica novos desafios e demandas de formação humana. Isto se reflete diretamente na vida das pessoas e das instituições. Na escola, essa evidência se reflete diretamente, constituindo-se em desafio generalizado. Isto se tornou uma questão fundamental para o enfrentamento da situação educacional para o Brasil no início deste século. Tal fenômeno aponta para algumas das questões que precisam ser consideradas, e sobre as quais tem havido consenso nos eventos que têm discutido as políticas públicas de educação contemporaneamente.

Neste documento, procura-se, então, demonstrar, a seguir, que há de se empreender esforço conjunto por parte de todas as instâncias e atores que participam da construção do processo educativo escolar de nível médio, uma vez que não basta a dotação de recursos financeiros e físicos, para que se consiga reverter o retrato do ensino médio tal como tem insistido em persistir. É

preciso ultrapassar as medidas adotadas até então. É preciso ressignificar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, é ressignificar o ambiente da escola: espaço de aprendizagem cognitiva, social, emocional, afetiva. Para que o ensino médio alcance as suas finalidades e os seus objetivos, respondendo às exigências da sociedade em transformação, além de reformulações estruturais, são necessárias revisões conceituais: uma outra maneira de pensar e produzir conhecimento, o que "implicará na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro" (NEVES ; LÜCK, 1997-2004, p. 56). É fundamental entender que não há um modelo de jovem e um único modo de viver a juventude, pois há juventudes e sujeitos singulares.

Há algum tempo, uma discussão entre estudantes demonstraria que três seriam os caminhos e os significados do ensino médio no Brasil: preparação para o trabalho, preparação para o ingresso no ensino superior e, a partir do processo de redemocratização iniciado no final da década de 70 no Brasil, os atores sociais passaram a representar a necessidade de que o ensino médio tivesse também a perspectiva de preparação para a cidadania. Uma vez que não basta mais ser hábil para lidar com o mundo físico, racional e cognitivo, é necessário lidar, também, com toda a complexidade do mundo social, pessoal e interpessoal (SASTRE; MORENO, 2002).

Na atualidade, a proposta do ensino médio necessita ser ampliada. Deve contemplar o preparo para o mundo do trabalho e para a cidadania, o aperfeiçoamento da pessoa humana e o prosseguimento dos estudos. Além disso, as práticas esportivas, a arte, a cultura, a ciência e as tecnologias da informação e comunicação devem estar implícitas nesse processo de formação.

Isso pressupõe a construção de uma pluralidade identitária para o ensino médio o que não é apenas um problema pedagógico. É muito mais uma questão de políticas públicas e, especificamente, de política educacional a ser assumida pelos organismos competentes como um todo. Se as mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para novas relações entre ciência e trabalho, nas quais as formas de fazer – com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes, facilmente identificáveis e estáveis – foram substituídas por ações que articulam conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas. Essas ações exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade.

Nesse contexto, a questão do significado ou mesmo da função do ensino médio deve extrapolar a discussão simplista e separatista entre o saber para o vestibular e o saber fazer para o mundo do trabalho, bem como entre o saber racional e o saber da afetivo. Da mesma maneira, é interessante notar que um novo tipo de público hoje ocupa as vagas do ensino médio no país. Esse público tem uma especificidade que deve ser contemplada: não busca apenas

a informação, e sim, formação cultural, científica, humana, esportiva, artística, cidadã e também para o trabalho.

Por outro lado, em seu artigo “Cotidiano, lazer e interação social nas juventudes goianienses”, Moema G. de Faria (2008, p.188) revela que 78,7% dos jovens informantes conhecem os amigos com que formam ciclos de interação é na escola. As atividades de lazer, segundo declaram ocorrem por duas razões básicas: nível social equivalente, 35,7% e idéias semelhantes, 22,83% . Ademais, os jovens buscam ampliar as redes, e de certa maneira, a escola de ensino médio que temos, ainda não possibilita essa ampliação.

A realidade exige novas formas de relação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer. Numa sociedade de rede, faz-se necessário superar a formação para condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas.

Portanto, as novas formas de mediação passam pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto político-educativo que articule as finalidades da educação para a cidadania, para o trabalho, para a cultura, para a ciência, para as tecnologias da informação e comunicação, enfim para a vida, ou seja, que considere o sentido de integração das áreas: formação para a cidadania, aperfeiçoamento humano, a preparação para a continuidade dos estudos, e a formação para o mundo do trabalho. Em outras palavras, o princípio unitário que norteia a organização curricular do ensino médio centra-se na integração entre arte, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, atravessados por atividades que buscam o desenvolvimento da consciência ecológica, ética e cidadã.

A Idéia de um Ensino Médio que se preocupe com uma formação para a vida e para a cidadania, nos reporta a década de 60, ganhando ênfase com a aceleração da globalização.

A defesa do princípio de formação para a cidadania ganhou destaque em razão de ter potencial de gerar uma perspectiva de poder para os jovens no seu desejo de se tornarem sujeitos da sua própria vida e protagonistas da sociedade em que vivem. Assim começa a povoar o imaginário da juventude brasileira dos anos 90, a idéia de que os estudantes deveriam desenvolver a capacidade de construir opiniões críticas, sair da passividade e assumir posturas mais ativas na escola e na vida, o conhecimento e a luta pelos direitos, os valores da tolerância, da amizade e da diversidade.

Dessa maneira, a base teórica do ensino médio, destinado a estudantes que vivem no campo ou na cidade, deve contemplar a idéia de formação humana, mais próxima possível da formação integral que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e às metodologias que permitam o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à

produção do conhecimento, de convívio com a(s) sensibilidade(s) e cultura(s) e associadas a uma prática cidadã e democrática, e que adquira uma forma continuada de relação com o conhecimento, com as pessoas e consigo mesmo.

Também é preciso lembrar que apesar de se viver hoje uma intensificação do processo migratório, conseqüente, particularmente, do êxodo rural e do processo de industrialização implantado, na Região Centro-Oeste, recentemente, há, ainda, a presença de população escolarizável de nível médio, localizada no campo. Essa modalidade educativa parte do pressuposto de que a formação humana vincula-se à perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino no campo.

Objetiva-se com tal princípio teórico o desenvolvimento da capacidade para lidar com a incerteza, com a diversidade e com a alteridade. Pressupõe-se a substituição da rigidez da relação com o conhecimento pela flexibilidade, rapidez e aplicabilidade em situações contextualizadas do cotidiano; a complexa relação entre unidade e pluralidade de visões, bem como a possibilidade de os conflitos serem fonte de aprendizado ético e democrático. Objetiva-se, ainda, atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não com o sentido de que o jovem estudante deve ajustar-se. Deverá o jovem educando participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza.

Essas transformações, objetivamente gestadas no mundo do trabalho, refletem-se filosoficamente em novos princípios pedagógicos e exigem políticas públicas educacionais efetivas na direção de adequar o ensino médio ao ritmo e às necessidades do contexto da sociedade contemporânea. Para responder a este desafio, o presente documento desenvolve uma proposta de reflexão coletiva acerca do ensino médio.

Relendo os Números

Deslocando a atenção para o que os números relativos aos últimos 15 anos indicam, o ensino médio vem sofrendo um processo de escolarização em massa, sobretudo nas redes estaduais de ensino que, segundo dados do INEP, já respondem por 85,1% das vagas disponíveis.

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO BRASIL

ANO	**MATRÍCULAS (total)**	**MATRÍCULAS (15 a 17 anos)**
1991	**3.772.698**	
2000	**8.192.948**	**3.565.240**

2001	**8.398.008**	**3.817.382**
2002	**8.710.584**	**4.161.691**
2003	**9.072.942**	**4.470.266**
2004	**9.169.357**	**4.660.419**
2005	**9.031.302**	**4.687.574**
2006	**8.906.820**	**4.723.399**
2007	**8.360.664**	

Fonte: MEC/INEP

Segundo dados do MEC/INEP, em 2006 as matrículas no ensino médio totalizavam 8.906.820, enquanto em 2007 chegaram a 8.360.664, uma redução de 546.156 alunos. A curva de crescimento realizada na década de noventa e mantida até o ano de 2006 sofreu quebra percentual. Entre as explicações para essa queda, uma é demográfica: há um número menor de nascimentos no País. Outra é a correção do fluxo idade-série no ensino fundamental, mas também contribui para a redução nas matriculas do ensino médio, especialmente na última série, a repetência e a evasão.

Os dados estatísticos mostram em termos de número os efeitos do ensino médio para todos. Essa universalização do ensino médio e o alto número de matriculas é espantoso no fim da década de 90 e início de 2000, mas de uma certa forma há uma correção dessa defasagem nos próximos 10 anos, através de políticas públicas voltadas para uma proposta pedagógica, que fundamentam a oferta de vagas. Por outro lado é angustiante os índices que retratam a situação de escolaridade dos jovens brasileiros, conforme se pode observar a seguir.

Situação educacional dos jovens brasileiros

Situação/escolaridade	15 a 17 anos	18 a 24 anos
1) Analfabetos	1,6 %	2,8 %
2) Freqüentam a escola	82,1 %	31,7 %
ensino fundamental	33,9 %	4,9 %
ensino médio	47,7 %	13,8 %
educação superior	0,4 %	12,7 %
3) Não freqüentam a escola	17,9 %	68,3 %
Total (mil)	10.424,7 (100%)	24.284,7 (100%)

Fonte: IPEA-2006

Contribui, ademais, nessa releitura, dados relativos ao ensino médio e à população de 15 a 17 anos. Em 2006 o IPEA registra que 17,6 dos jovens dessa faixa etária não frequentavam a escola. A taxa de escolarização bruta desta população no ensino médio encontra-se em torno de 85%, enquanto a líquida está no patamar de aproximadamente 44% segundo dados do PNAD-IBGE.

A leitura do quadro, a seguir transcrito, que aponta a taxa de retenção por dependência administrativa no ensino médio, 1999-2005, revela que, dos 280.747 estudantes de ensino médio, localizados na rede estadual de educação, 122.703 indicam distorção entre a idade e a série que cursam, ao lado de 157.815 situados na faixa etária própria. Além disso, a distância entre o quantitativo de estudantes de 1ª. série (118.994) e o da 3ª.(72.656) mostra uma perda e pode sugerir a compreensão de que este dado reflete uma das conseqüências da retenção e do abandono escolar, em outras palavras, **o ensino médio e a comunidade escolar caminham em descompasso com o percurso da sociedade atual.**

Há dois outros indicadores revelados no quadro em observação: a) dos 118.994 matriculados, a minoria encontra-se na série própria à faixa etária, 4.171, na 1ª série, enquanto 114.594, maioria absoluta, acham-se fora da idade própria à série; b) dos 72.656 matriculados na 3ª série, 48.049 apresentam distorção entre idade e série.

TAXA DE APROVAÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - ENSINO MÉDIO: 1999-2005

REDE	NÚMERO DE ALUNOS						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Federal	87,0	89,9	85,7	89,0	81,4	87,9	87,2
Estadual	74,1	73,5	75,6	73,8	74,2	72,0	74,5
Municipal	84,7	78,0	83,3	85,9	89,0	79,2	83,2
Particular	92,3	91,8	91,8	91,5	91,1	92,2	91,3
Total	**76,2**	**75,5**	**77,4**	**76,0**	**76,5**	**74,6**	**76,6**

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA. Nota: Taxas calculadas considerando a Matrícula Final.

Como se pode constatar, se comparados os números que expressam o resultado do processo de avaliação do desempenho escolar do ensino médio na tabela a cima, no período de 1999 a 2005, a taxa de aprovação por dependência administrativa persiste quase inalterada, em contrapartida a taxa de retenção na tabela a baixo, se eleva conforme dados demonstrados na data determinada. Provável fato deve ser levado em consideração ao se buscar um caminho para a qualidade, repensando, ou seja, ressignificando o ensino médio.

TAXA DE RETENÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO ENSINO MÉDIO: 1999-2005

REDE	NÚMERO DE ALUNOS						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Federal	9,2	5,6	11,3	8,3	13,8	6,2	10,5
Estadual	5,9	6,1	5,7	6,9	7,8	7,5	8,2
Municipal	3,7	7,0	5,3	5,3	5,7	6,4	6,0
Particular	5,4	4,7	5,1	5,9	6,1	5,7	6,5

Total	**5,8**	**6,0**	**5,7**	**6,8**	**7,6**	**7,3**	**8,0**

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA.
Nota: Taxas calculadas considerando a matrícula final.

No mesmo período, a taxa de abandono por dependência, por outro lado, tem uma queda discreta, todavia, nas redes oficiais (federal, estadual e municipal), essa queda ocorreu nesse nível após ter atingido redução razoável em 2002 e 2003.

TAXA DE ABANDONO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO ENSINO MÉDIO: 1999-2005

Rede	Número de Alunos						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Federal	3,8	4,5	3,0	2,7	4,8	5,9	-
Estadual	20,0	20,4	18,7	19,3	18,0	20,5	17,3
Municipal	11,6	15,0	11,4	8,8	5,3	14,4	10,8
Particular	2,3	3,5	3,1	2,6	2,8	2,1	2,2
Total	**18,0**	**18,5**	**16,9**	**17,2**	**15,9**	**18,1**	**15,4**

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA. Nota: Taxas calculadas considerando a Matrícula Final.

Se comparados os índices que caracterizam essas variáveis, no estado de Goiás com aqueles de nível nacional, a situação também não é confortante, pois nenhuma das dependências administrativas oficiais consegue evidenciar melhora significativa. Tais índices sugerem interrogações como: Por que persistem os índices relativos à aprovação, retenção e abandono? Por que a distorção idade-série se mantém em índices significativos? Qual é a relação que os jovens vêm estabelecendo com o ensino médio e com a escola? Qual seria a escola de ensino médio adequada para a sociedade atual? Para quê e para quem estamos ensinando?

As respostas para as questões: obviamente envolvem uma série de fatores que ora dizem respeito às questões da contemporaneidade, ora remontam à trajetória histórica de uma educação elitista/seletiva no Brasil, ora uma trajetória de construção ou desconstrução de uma identidade para esse nível de ensino. Tal identidade articula uma série de fatores biopsicossociais que determinam as posições que ocupam os diferentes atores empenhados no processo de ensino-aprendizagem, bem como na construção da educação, tendo em vista o seu papel relevante no conjunto das políticas públicas e do tecido social.

No que se refere à questão da identidade, constatamos que, historicamente, o ensino médio brasileiro sempre se configurou como uma etapa do processo de educação escolar de difícil equacionamento, ora oscilando para a profissionalização obrigatória e com caráter de terminalidade (Lei 5692/71), ora assumindo um perfil mais propedêutico, voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior (LDBEM, 1996). Podemos considerar que essa dualidade histórica – associada a fatores como a significativa expansão de vagas e matrículas, a imprevisão de fundos específicos de custeio, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, a permanência de conhecimentos desconectados do contexto social em transformação e, por fim, a persistência de uma estrutura tradicional, arcaica das redes de ensino – resultou num quadro de esgotamento caracterizado por índices preocupantes de evasão, repetência, distorção idade/série e baixo desempenho dos alunos nos exames avaliativos estaduais, nacionais e internacionais como SAEGO, SAEB, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e ENEM. Vejamos o que essas avaliações nos dizem.

O resultado geral do SAEGO-2001 por série e disciplina, constitutiva da 3ª série do ensino médio, revela que, da amostra de 31.728 estudantes matriculados nessa série, 66% responderam e destes o índice de acerto na prova de Português foi apenas 47,04%. Em Matemática, o desempenho foi extremamente preocupante: 26,68%. Em 2002, esses índices permanecem quase inalteráveis: 43,3% em Português e 33,0% em Matemática. Em 2004, os índices de acertos em Português persistem em 43% e se agravam ainda mais em Matemática, 25,9%. A leitura do quadro a seguir transcrito revela que, se o resultado da aprendizagem nas disciplinas em foco for comparado ao desempenho nacional, o estado de Goiás requer atenção maior, pois os índices são levemente inferiores, mas, de qualquer forma, pode-se compreender que permanece quase inalterado.

MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO: Escolas Urbanas, Estaduais e Municipais, Brasil, Regiões e Estados - 1995 – 2005

BRASIL, REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	DIF (1),(2) SIG.
Brasil	284,0 (1,6)	271,6 (2,5)	256,8 (1,6)	253,2 (1,5)	257,0 (1,4)	248,7 (1,7)	-8,3 *
Goiás	286,3 (7,7)	279,3 (5,3)	260,0 (2,3)	253,7 (3,5)	257,2 (3,3)	242,3 (5,8)	-14,9 *

SAEB, tabela 47

MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA – 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO: Escolas Urbanas, Estaduais e Municipais, Brasil, Regiões e Estados - 1995 – 2005

BRASIL, REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	DIF (1),(2) SIG.
Brasil	272,1 (1,6)	271,1 (3,2)	267,9 (1,7)	24,73 (1,3)	265,9 (1,4)	260,0 (1,7)	-5,9 *
Goiás	271,1 (10,0)	287,2 (12,4)	274,4 (2,8)	268,2 (2,7)	259,9 (3,6)	252,9 (3,8)	-7,0

SAEB, tabela 47

Por trás de todos estes dados, esconde-se uma geração inteira de jovens e adultos que, tendo acesso à escola, ainda não desfruta integralmente do direito a um Ensino Médio que assegure o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme determina a Constituição Federal. E se atentarmos especificamente para os dados relativos ao período noturno, eles serão mais contundentes, revelando que a grande maioria dos alunos trabalhadores que freqüentam nossas escolas carece de uma organização gestorial e didático-pedagógica mais adequada às suas especificidades e expectativas.

Observando a qualificação dos docentes, por outro lado, a percepção manifestada pelos alunos, durante o Seminário “Ensino Médio: contexto e perspectivas”, pode ser explicada, em parte, tendo como referência os dados estatísticos registrados pelo MEC e pela SEE, embora esta não seja a única

variável. Assim, se observados os dados fornecidos pelo MEC/INEP/SEE/SUDA, referentes ao período de 1999 a 2006, constatar-se-á que o número de professores do ensino médio, na Rede de Ensino do Estado de Goiás, elevou-se de 10.137 para 11.316. Nas redes municipal e federal ocorreu processo inverso, uma vez que a primeira apresenta redução de 249 para 140 professores e a segunda, de 423 para 161.

Quanto ao nível de formação dos professores da Rede Estadual, nota-se que, em 2000, apenas 34,9% dos professores atuantes no ensino médio possuíam licenciatura plena, enquanto em 2006 essa rede passou a contar com 86,2% dos professores desse mesmo nível do processo de escolarização, habilitados em licenciatura. No entanto, em 2006, essa mesma Rede registrava déficit de professores habilitados, pois contava com 13% habilitados em Arte, 23% em Física, 60% em Química, 61% em Matemática, 62% em Biologia.

Se enlaçarmos os dados estatísticos levantados pelos órgãos avaliadores às reflexões acima, constatamos a gritante necessidade de se implementarem mudanças estratégicas na maneira como concebemos a organização e oferta do ensino médio em nosso Estado. Mudanças dessa amplitude exigem transformações dos princípios educacionais, das práticas pedagógicas. Além disso, há que se fazer novas leituras da legislação em vigor que, vigente desde 1996, portanto com 12 anos, ainda não foi plenamente apropriada pelos agentes educacionais. A esse conjunto de ações que pretendem modificar a perspectiva do ensino médio em Goiás, estamos chamando de Ressignificação. Somente dando novos significados e, a partir deles, novos rumos ao ensino médio, no Estado de Goiás, estaremos contribuindo para o aprimoramento da formação de nossos jovens e superação do estado de esgotamento do modelo de expansão do ensino médio em nosso país.

Há, por outro lado, necessidade de expansão da oferta de ensino médio até que se atinja a sua universalização, uma vez que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 12 anos de escolaridade. Dessa maneira, o ensino médio perdeu o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica. Essa terminalidade deve ser buscada, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, dotado de qualidade social, como resposta às demandas da acumulação flexível, ou seja, a acumulação que se pretende.

Ensino Médio: Elementos Organizadores

Os Sujeitos do Ensino Médio

René Descartes (1596-1650) é considerado o pai da idéia de “sujeito”. Nasce, dotado de razão; cartesiano e epistemológico; sujeito e não indivíduo que por força da racionalidade, agrega em si toda a possibilidade do ato de conhecer. Tal concepção marca o distanciamento da compreensão presente

em tradições anteriores que primavam por uma passividade cognitiva do homem.

Com a dinâmica da própria vida social, a idéia de sujeito vai se modificando ao longo do tempo, entre outros, mediante o estudo das relações objetais (Freud, 1856-1939 ; Klein, 1882-1960 ; Winnicott,1896-1971 ; Bion, 1897-1979 ; Lacan,1901-1981), que trouxe a noção de que este sujeito não é portador da racionalidade sonhada, além de estar dividido, está em permanente relação o outro/outros e com o meio social em que vive. Há uma alteridade que lhe é constitutiva. É um e muitos, é "eu" e outros. Assim, a razão pura se perde, uma vez que a razão, em verdade, é intencional. Discute-se, então que os conflitos do sujeito estão permeados por questões relativas a conflitos coletivos.

Desse modo, o sujeito se estabelece como entidade complexa, heterogênea, simbólica, múltipla em suas identificações, em que as partes se enraízam para além de seu próprio núcleo identitário. Nesse sentido, decifrar esse sujeito cindido e circunscrito no seu tempo e espaço passa, também, pela compreensão e pelo olhar do que é expresso de modo não-verbal. Os gestos e usos de objetos são utilizados pelo sujeito empírico, mas sempre remetem à pessoa em suas múltiplas identificações (MANTOVANI ; BAIRRAO, 2004).

Desse modo, a busca de Ressignificação - capacidade do ser humano de, a partir da reflexão acerca das experiências vividas, atribuir-lhes novos significados - demanda a atitude: interrogar criticamente quem são esses sujeitos da educação estadual pública, no âmbito da relação do processo do ensino e da aprendizagem, bem como na constituição da educação como política pública. De forma mais efetiva, requer a exploração crítica dos diferentes fatores constituintes e construídos; dos resíduos e ecos da herança cultural e institucional da escola, a fim incluir novas concepções dos sujeitos do discurso da educação, uma vez que se entende a inexistência da educação sem sujeito, mesmo que seja a de um sujeito em crise, ainda por (re)nascer:

> A educação é um acontecimento temporal, que se apresenta complexo, incontrolável e necessário. Não há garantia possível da ação correta que assegure a obtenção do fim desejado, porque não há mais um modelo de natureza humana para orientar a ação, como ocorre na tradição clássica. [...] O caráter incontrolável da educação não significa desorientação, mas é apenas o reconhecimento da finitude humana que agora faz suas exigências (HERMANN, 2001, p. 129).

Destarte, as reflexões que se seguem visam iniciar o processo de identificação desses sujeitos, a fim de que o programa, Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, seja uma só tempo uma proposta aberta a inúmeras possibilidades, mas sobretudo, uma realidade pertinente e relevante para a educação no Estado.

O Aluno

São muitos os desafios que nos são impostos, a partir do contexto do atual modelo de escola de ensino médio e, segundo a maioria dos educadores

que debatem o tema, um passo relevante para o enfrentamento dos problemas apresentados nesse nível de ensino seria a sua aproximação com os sujeitos aos se dirige, a saber: os jovens. Entretanto, tão importante quanto a aproximação a esse sujeito, é a identificação do mesmo, ou seja, a priori e preciso refletir sobre quem são e o que pensam esses jovens, qual é ou quais são suas identidades e suas expectativas sobre a vida presente e futura, os valores aceitos e rejeitados, seus medos e sua coragem enfim seus limites e potencialidades, é preciso entender a sua linguagem para adentrar em seu universo ou no contexto em que estão inseridos.

A discussão sobre a atual realidade do Ensino Médio e o estudo de possíveis soluções para os atuais problemas do mesmo conduz à realidade de que enquanto a grande maioria dos professores e gestores educacionais mantém um modelo de escola tradicional, muito parecido com aquele que freqüentaram há quase duas décadas, a geração de estudantes da atualidade experimenta o desconforto de sentir-se "fora de lugar", desassistida em suas dimensões psíquicas, cognitivas, culturais e socioeconômicas, porque ainda são identificados meramente como alunos, e não como jovens e alunos

Para compreender melhor a problemática dessa definição generalizado dos jovens do Ensino Médio como meros alunos, serão úteis as reflexões de Perrenoud sobre essa temática. Em suas abordagens sobre o aluno, Perrenoud coloca em cena o "ofício de aluno". Para o referido autor o ofício de aluno é parte intrínseca do ser criança, do ser adolescente ou do ser jovem porque em todos os casos executam categorias definidas de trabalho que são admitidas ou aceitas no meio social e de onde retiram os seus meios de sobrevivência que para Perrenoud:

> não se limitam à questão material. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de sermos o que somos, de fazer o que fazemos. Ora, estes meios de sobrevivência, tanto a criança como o adolescente, retiram-nos essencialmente do seu ofício de alunos (PERRENOUD, 1995, p. 15).

Em seu diálogo com Perrenoud a Drª Luiza Mitiko Yshiguro Camacho[102] afirma que o ofício de aluno é único e específico porque o mesmo não é remunerado, em geral não se fundamenta no livre arbítrio, é exercido sob rígido controle e avaliação de diversos seguimentos que definirão a "qualidade", os "defeitos", a "inteligência" e até mesmo o caráter de seu executor e finalmente o ofício de aluno não é autônomo e independente pois, mais que qualquer outro ofício, sua execução depende também de terceiros.

Essa realidade da execução do ofício de aluno contribui com a produção de um resultado alterado senão negativo para a vida acadêmica dos jovens que freqüentam o Ensino Médio, a saber: baixo rendimento, reprovação, evasão, rejeição e rebeldia às normas da organização escolar e não raras

102 Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo –USP.

vezes às regras e normas sociais, exclusão escolar e social que favorece a baixa auto-estima e, além disso, segundo Perrenoud os jovens alunos

> partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranqüilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (PERRENOUD 1995, p. 17).

Frente a essa realidade torna-se pertinente as indagações de Camacho (2004) coadunam com as atuais indagações da Coordenação de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, quais sejam: Como o jovem aluno sentirá interesse por seu "trabalho" percebido pela escola e por seus professores como "pessoa" desprovida de sua identidade cronológica, psicológica e social, como um ser indefinido e sem articulação com o meio em que vive? Segundo argumenta Camacho (2004) em relação aos alunos as atuais instituições de ensino básico no Brasil estão se rejeitando a lógica do "e" para adotar-se a lógica do "ou". Isto é, o aluno é concebido ou como aluno ou como criança e muito raramente como jovem. Diante deste quadro, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno (CAMACHO, 2004, p, 330). Enfim é preciso que se entenda que um dos sujeitos do Ensino Médio, tradicionalmente identificados ou definidos exclusiva e simplesmente como alunos são essencialmente e sobretudo jovens e como tais merecem e precisam ser tratados lembrando entretanto que a idéia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural Camacho (2004, p. 335) conforme defende Sposito (1994) não convém e nem é possível conceber uma única categoria jovem ou uma única juventude porque o que se apresenta são as juventudes, pois as múltiplas realidades das sociedades contemporâneas possibilitam a gestação de diversas juventudes com diversas identidades conforme defende Stuart Hall (2004) ao afirmar que

> O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando [...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...] esse processo produz o sujeito conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 2004, p. 12-13).

essa realidade defendida pelo autor pode ser plenamente percebida em relação aos jovens alunos, sujeitos do atual Ensino Médio no Brasil e portanto do Ensino Médio em Goiás.

Diante do exposto e respaldado no fato de que o conceito de juventude é historicamente construído, torna-se relevante tecer algumas considerações referentes à forma como a humanidade tem concebido esse conceito ao longo

de sua história. Sobre essa temática a Drª Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun 103 afirma que na antiguidade grega até aproximadamente o século V da era cristã o viver se estruturava em função do homem jovem que segundo registros históricos corresponde ao adolescente entre 14 e 20 anos da sociedade contemporânea, entretanto mesmo que a vida se estruturasse em torno desse ser, o modelo a ser seguido era o do homem ancião responsável pela educação e pela direção do grupo social. Essa condição de ancião só era atingida após os 25 anos.

Segundo a autora na antiguidade romana os jovens de 16 anos eram introduzidos em uma categoria social conhecida como “príncipes da juventude”, entretanto semelhante à Grécia deveriam seguir o modelo de maturidade do homem adulto, ancião, ou seja, acima de 25 anos. Já na era medieval a autora argumenta que as delimitações começavam a assumir características etárias, definidas como: infância (de 0 a 7 anos), puberdade (de 8 a 13 anos), adolescência (de 14 a 21 anos) e juventude (de 22 a 30anos) Grinspun (2007, p. 4) entretanto, afirma a autora somente à aquele que atingissem a idade de 40 anos era o direito a gerir a vida pública ou social uma vez que já saíra da idade dos perigos.

Por volta do final da era moderna, graças ao trabalho de Jean Jacks Rousseau, a sociedade ocidental começou a enxergar a juventude por um viés mais sociológico, entretanto esse jovem é essencialmente caracterizado como aquele que cumpre e segue as idéias pré determinadas pelos adultos confirmando com isso não a sua própria identidade, mas a identidade da sociedade na qual estava inserido, afirma a autora.

A partir do final do século XIX, nasce entre a burguesia o conceito de adolescente, que segundo a autora, resultou da visão de uma sociedade capitalista e industrializada, com a intenção de demarcar o início da segunda infância, definindo a idade para além dos 13 anos. Esta sociedade caracterizou uma juventude que almeja a maturidade precoce, chegando a envergonhar-se de sua condição juvenil (GRINSPUN, 2007, p, 5).

Nesse contexto o século XX foi palco de inúmeras visões referentes ao ser jovem/adolescente. Entre os anos de 1940 a juventude foi marcada pela ocorrência da 2ª Guerra Mundial que revelou ao mundo o potencial bélico e atômico das grandes potencias, fato que provocou, nesse grupo, experiências até certo ponto traumáticas, as quais por sua vez, abriram as portas para o ideal de jovem dos anos seguintes caracterizado basicamente pela luta pela autonomia nos anos de 1950 e pela expansão do movimento de contra-cultura visto como uma forte e real ameaça à ordem social vigente dos adultos.

Por volta da década de 1970 a marca da juventude era na verdade a continuidade do movimento de contra-cultura do final da década anterior, ou seja, a insatisfação que buscava mudanças que os libertassem da estagnação, da apatia e dos vícios que enxergavam no mundo e na sociedade dos adultos.

103Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun é psicóloga doutora em Psicologia da Educação e professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Os anos de 1980 assistiram a construção de uma juventude tutelada por pastorais juvenis que a conduziam rumo ao protagonismo juvenil e rumo à diminuição das liberdades anteriormente por eles alcançadas. Tal contribuiu de forma significativa para que essa juventude de certa forma abandonasse suas antigas ideologias, tornando-se cada vez mais individualistas, consumistas e conservadores, se comparados à juventude das décadas anteriores.

Finalmente a partir da década de 1990 até a presente atualidade a juventude é percebida como fase de transição. Na verdade a juventude ou as juventudes do presente século formam um grupo de transição e de constante metamorfose que a despeito de suas condições sociais e biopsicológicas valorizam o corpo, o prazer, o fragmentado e o individual. Surge a "geração zapping", ou seja, em constante mudança, segundo afirma (GRINSPUN, 2007).

Neste cenário do inicio do breve século XX, pesquisadores dessa temática (especialmente do campo da psicologia) começam a abordar em seus trabalhos a fase da juventude/adolescência como um período único e relevante no desenvolvimento da espécie humana, o grande expoente dessa linha de pensamento é Stanley Hall (1904) que defendeu que a autonomia e a plenitude da vida adulta humana era fruto do amparo, de cuidados adequados dados aos seres humanos na fase da adolescência. Para Hall

> nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos. Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade" (HALL apud SPRINTHALL ; COLLINS, 2003, p. 15).

Respaldado pelo pensamento de Hall pode-se aferir que a adolescência enquanto etapa de transição possui características biopsicossociais que precisam ser compreendidas como variáveis de grande relevância para o processo educacional. A adolescência é um período de profundas mudanças hormonais, com repercussões internas e externas do organismo global, física e mental. É também a idade predileta para a eclosão da maioria dos transtornos emocionais, de humor e psiquiátricos que interferem direta e indiretamente na relação de ensino – aprendizagem.

Entretanto é preciso pensar a adolescência/juventude para além dos padrões comportamentais ou psicológicos da espécie humana. Mesmo que o termo adolescente seja mais específico do campo da psicologia e o termo juventude seja mais utilizado por pesquisadores das ciências humanas, ambos reportam para um período da vida humana que precisa, ainda hoje, ser melhor compreendido e aceito pelo universo dos adultos e em especial pelo universo educacional, o qual, não raras vezes, por não conhecer/entender essa categoria acaba contribuindo com sua marginalização do processo chamado educação formal e institucional.

Para evitar essa marginalização e para melhor entender essa faixa etária e por que não dizer grupo social, é necessário estabelecer um diálogo aberto com as diversas áreas do conhecimento humano. Dentro do campo da

psicologia a adolescência é um período natural da vida de um indivíduo, na verdade uma etapa entre a infância e a fase adulta.

Do ponto de vista dos teóricos da psicologia do desenvolvimento a adolescência é uma etapa de transição na vida do indivíduo, que se constitui como uma crise na qual o sujeito se desloca e se mobiliza em busca de sua identidade. Para Erikson (1976), as características próprias do período da adolescência que atestam esse contexto de crise são: preocupação com o que se parece aos olhos dos outros; preocupação com papéis sociais; mudança do meio familiar e escolar, para o meio mais amplo da sociedade; busca por ideais; mudança de referência dos adultos para os pares; busca por se firmar de modo grandioso em relação à profissão; identificação idealizada com heróis – perda temporária da individualidade; aderência a grupo e etnocentrismo.

Dentre estes sinais de transformação destaca-se a mudança quanto ao referencial de autoridade, deslocada dos adultos para os colegas do próprio grupo. O adolescente, em busca de se afirmar, coloca em cheque a autoridade e poder do adulto: pais e professores se tornam de forma direta o alvo de tal contestação e recusa. O modo de vida dos adultos é constantemente criticado pelos adolescentes, como sendo algo sem sentido, sustentado por leis inócuas, pela hipocrisia das relações, por formalidades vazias, pela rigidez de certos costumes e padrões e pela pretensão do poder sobre a verdade. Tais questionamentos incidem diretamente sobre o exercício da autoridade e transmissão do saber, que são dimensões axiais do papel do educador. Ressalta-se aqui que essa realidade, não raras vezes, tem transformado professores e jovens alunos em inimigos e a escola, palco dessa rivalidade, se transforma em verdadeiro campo de batalha para ambos.

É relevante ainda o fato de que a adolescência como tempo de transição e de crise apresenta, portanto, sintomas[104] bem característicos, o que leva Aberastury e Knobel (1989) definirem este quadro como “Síndrome Normal da Adolescência”, segundo afirmam, os principais sintomas desta etapa da vida são:

- Busca de si mesmo e da identidade;
- Tendência grupal;
- Necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- Crises religiosas;
- Deslocalização temporal;
- Evolução sexual do auto-erotismo: a abertura ao outro;
- Atitude social reivindicatória;
- Contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta;
- Separação progressiva dos pais;
- Constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

[104] O termo Sintoma, muito embora seja da linguagem clínica, tem relevante importância no estudo dos processos de aprendizagem, uma vez que o sujeito estrutura seu conhecimento a partir de bases neupsicobiológicas. É importante considerar que os transtornos que têm origem em uma ou mais dessas dimensões constitutivas do indivíduo estará interferindo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É importante considerar que o sintoma, sobretudo para a psicologia é um modo de expressão, é a linguagem da qual o indivíduo se vale para comparecer e demandar por suas necessidades, portanto, nem todos esses sintomas se caracterizam como negativos, uma vez que expressam um movimento progressivo do adolescente na direção de sua individuação, porém o conjunto desse processo é marcado por fortes turbulências e desajustamentos que preocupam seriamente pais e educadores. De tal forma, um jovem, quando portador de mais de um destes sintomas, pode comumente ser considerado portador de uma síndrome psiquiátrica o que, em muitos casos, pode ser um equívoco no referido diagnóstico.

Apesar de todo o desconforto vivenciado, tanto pelos adolescentes quanto por aqueles que com eles interagem, é compreensível que o jovem involuntariamente lance mão desses sintomas, bem como de outras formas inusitadas de comportamento ou até mesmo do uso do álcool e demais substâncias psicoativas. Trata-se de um mecanismo de defesa contra os aspectos de sua realidade biológica e subjetiva que o ameaçam, como suporte no processo de elaboração dos lutos dos registros da infância que deverão ser deixados, como condição para o ingresso na vida adulta.

Se considerado o contexto social, a realidade moderna, por sua vez, também afeta o jovem, que se vê desafiado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, nos espaços de educação formal qualificada, nas atividades de lazer, transporte e alimentação. Segundo Frigotto (2004), os jovens brasileiros se deparam, em seu cotidiano com uma lógica cultural e econômica que tem suas raízes nos 503 anos de dominação e subordinação pela qual passou o Brasil, caracterizando uma cultura de colonização e subalternidade, que nega ao jovem o direito de exercer um efetivo papel social como agente transformador pela via de uma educação de qualidade.

A condição de marginalização dos jovens pode ser evidenciada ainda mais a partir das características dos jovens que estudam e trabalham para sobreviverem uma vez que

> O aluno do ensino noturno é muitas vezes, aquele que conviveu com o estigma do fracasso escolar. A constatação de que um significativo percentual desses alunos se compõe de indivíduos acima da idade regular pode indicar que eles procuram o turno da noite por razões intrínsecas ao sistema escolar, tais como sucessivas repetências ou um histórico de evasão (OLIVEIRA, 2004, p. 1670).

A ocorrência de um grande número de reprovação ou evasão, por parte dos jovens alunos que estudam e trabalham, demonstram que faltam propostas de acolhimento desses sujeitos com suas características peculiares, sobretudo no que concerne à restrição de horários disponíveis para dedicar-se aos estudos. Muitas vezes esses jovens evadem das escolas quase no final do ano letivo perdendo o direito de validade das notas e créditos adquiridos ao longo do curso. Tal fato justifica uma das propostas da Ressignificação do Ensino Médio, a saber: a implantação da semestralidade a qual será melhor explicitada nos capítulos seguintes.

Com o advento da globalização, a condição de perda da autonomia dos indivíduos se acentuou ainda mais. Com seu forte viés de desenvolvimento tecnológico, mercados mundiais e redes internacionais de informação, o mundo globalizado trouxe para a juventude, bem como para o sujeito moderno em geral, a acentuação da diversidade das identidades culturais, porém trouxe também a perda da capacidade de identificação simbólica com ritos, lugares e expressões culturais de origem. Em tal contexto, os jovens recorrem a formas de expressões culturais estandardizadas e padronizadas pelos meios de comunicação social e a serviço da sociedade de consumo.

A sociedade do consumo moderna, por sua vez, se aproveita de uma imagem idealizada do jovem para persuadir o consumidor. Segundo Paim (2002), a imagem do jovem contemporâneo é cada vez mais explorada como signo publicitário, sobretudo no que concerne às características, tais como: ideal de felicidade, desejo de aventura e sensualidade. Esse modo de apropriação simbolicamente idealizada da imagem do jovem, camuflando a complexidade existencial, social e econômica pela qual passa a maioria dos jovens, visa antes de tudo despertar o incessante desejo de um ideal estético de perenidade da vida que sustenta, em grande parte, a lógica do consumismo na sociedade capitalista atual. Paradoxalmente, os noticiários veiculam outra imagem da juventude, envolvida em graves problemas de violência ou propriamente com roubo, consumo e tráfico de drogas.

Tais estereótipos sobre a condição social da juventude, são construídos de forma descontextualizadas, sem abordar os relevantes aspectos de desigualdade econômico-social que compõe o cenário no qual vive a maioria desses jovens. É importante considerar que, tanto essa idealização quanto a estereotipia constituem-se em modos de recusa em acolher e interagir com o jovem, enquanto sujeito real e concreto que nos interpela.

Visto por estes diferentes ou ambivalentes ângulos o jovem pode se constituir objeto idealizado, estereotipado ou incompreendido em sua característica de “aborrecente”; tratado, ora com hostilidade, ora como objeto de atenção e cuidado por parte dos educadores e atores sociais. (Havendo mais tempo seria interessante trabalhar melhor essa idéia)

Torna-se necessário que os agentes educadores, na busca da ressignificação do Ensino Médio, se deixem interpelar: Em que sentido os jovens e adolescentes nos “aborrecem”? Seria talvez porque o mal estar e descontentamento que expressam em seu modo de existir despertam feridas latentes na vida do adulto educador, que parece não mais querer desejar o “saber” como algo sempre constitutivo para si e para o outro, como algo a ser comunicado com jovialidade?

Segundo Kupfer (1990), o desejo que impulsiona a busca do saber no interior de um sujeito é um fio que se entrelaça de forma solidária com os demais fios que compõem o tecido do qual se constitui o sujeito. O contexto atual do ensino médio interpela todos os seus atores a irem mais além da atitude de descontentamento, desânimo e desistência. Neste sentido os jovens

nos incitam a retomar o desejo enquanto energia em busca e a serviço do conhecimento.

O Professor

Quando falamos em mudanças e ressignificação é preciso delinear o papel de um dos principais agentes desse processo: o professor. As práticas docentes necessitam de profundas reflexões que conduzam a mudanças que se reflitam em novas práticas pedagógicas, nova postura frente a escola e, acima de tudo, em relações com os alunos que sejam estimulantes e motivadoras de um processo de aprendizagem que se quer para a vida.

O professor solicitado pela reforma do ensino médio capaz de reconhecer, identificar as várias juventudes que estão cotidianamente sob sua tutela há de se renovar e de ressignificar em sua ação, postura. É necessário que ele tenha uma atitude que estimule o fazer aprender e não o meramente ensinar, posto que já não se tem necessidade de ensinar conteúdos estanques mas, muito mais, como atingí-los e sistematizá-los. Isso requer que o professor transforme sua relação com o saber e com seu modo de ensinar. Para isso o professor e o sistema educacional do qual faz parte deve desenvolver as seguintes atitudes:

- Considerar os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola, anteriores à vida escolar e em construção concomitante a ela. Deverá identificá-los e integrá-los ao trabalho escolar, de forma que as aprendizagens realizadas em qualquer ambiente, tempo ou situação signifiquem ampliação do quadro de referência de cada aluno, articulando senso comum e conhecimento socialmente reconhecido e valorizado;

- Considerar os conhecimentos a serem construídos como produção cultural socialmente significada e como recursos a serem mobilizados, em situações concretas da prática social e da vida privada. Os conhecimentos têm significado coletivo e individual quando estão em ação, e o que os põe em ação é sua mobilização pelas competências;

- Identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas pelos jovens alunos, em cada situação, como construção coletiva de professores e alunos. Ao propor uma atividade a seus alunos, o professor está lhes pedindo que mobilizem conhecimentos já adquiridos, que identifiquem e se apropriem de outros conhecimentos que devem ser mobilizados;

- Considerar, explicitar e explorar as relações interdisciplinares, tendo em vista o caráter orgânico do conhecimento, pela complementaridade dos saberes. A resolução de um problema, a execução de um projeto, o enfrentamento de uma situação requerem o aporte de diferentes campos do conhecimento;

- Trabalhar regularmente por problemas, pois dessa forma aproxima-se a produção escolar da prática social. A proposição de uma situação-

problema ativa a mobilização dos conhecimentos já adquiridos e estimula a busca de novos conhecimentos, articulando esses dois quadros de referência e estes ao sentido do problema. O trabalho através de situações-problema propicia ao aluno atribuir significado e sentido ao que está aprendendo;

- Contextualizar os conhecimentos, os problemas e as atividades, uma vez que o que dá sentido à aprendizagem é a dimensão vivencial que a condiciona.

- Criar e utilizar vários meios de ensino, uma vez que o foco deve ser a aprendizagem e, portanto, o jovem aluno. Por um lado, é necessário reconhecer e respeitar a diversidade social, cultural e física manifesta dos mesmos nas situações de aprendizagem; é necessário também reconhecer os diferentes trajetos e estilos de sua aprendizagem. Por outro lado, a metodologia é constitutiva dos conteúdos aprendidos. Compreender um conteúdo (objeto, fato, acontecimento) é apreender o seu significado, é poder relacioná-lo com outros objetos e acontecimentos, portanto, é importante abordar os conteúdos de forma a desvelar essa rede de significados;

- Desenvolver uma avaliação formativa e permanente durante o trabalho. A avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, pois possibilita o diagnóstico do ponto de partida no trabalho com os jovens alunos e indica para onde caminhar, assim como a maneira de aferir os resultados alcançados e fazer ajustes necessários considerando os objetivos pretendidos;

Que formação se espera e se deseja para os professores? Conforme dispõe a Resolução CP.CNE n. 01/2002, “a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor. O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.”

A afirmação acima revela uma nova concepção de formação de professores que não se esgota ao término da formação inicial, mas é processual e permanente. Por outro lado, as mudanças propostas para a educação básica como um todo e para o ensino médio, em particular, esboçam um cenário educacional com exigências para as quais os professores e gestores em exercício não foram preparados. É necessário, portanto, que se fomentem os processos de mudança no interior das unidades escolares com o objetivo de implementar a reforma curricular e assegurar a formação continuada dos docentes e gestores das escolas de ensino médio, isso, há de se considerar que:

- A concepção de formação é congruente com os princípios da reforma, enfatiza a autoformação e reconhece que o profissional da educação tem que aprender o tempo todo, pesquisar e investir na própria formação;

- o professor identifica-se como um profissional reflexivo e protagonista do projeto pedagógico;

- a autonomia e a identidade da escola e, portanto, a diversidade de projetos existentes e suas demandas específicas e particulares.

- As ações de formação devem apoiar-se em estratégias que:

    - ✓ consideram a demanda;

    - ✓ estejam centradas nas equipes e que ocorram nas próprias escolas. Desse modo, concretiza-se uma formação permanente coerente com os princípios pedagógicos da reforma: de identidade, diversidade e autonomia das escolas e das equipes; de contextualização na realidade escolar; de interdisciplinaridade no trabalho em equipe.

O gestor: ressignificando a gestão de pessoas, de idéias e do conhecimento

No Seminário "Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade", previsto pelo Projeto Lupa e realizado em Pirenópolis, sob a coordenação da UEG e SEDUC/COEM, em oficina de debate sobre o ensino médio que temos e o que queremos, os participantes (estudantes, professores e gestores), ao discutirem sobre qual é o papel da educação, nos tempos atuais, declararam que é pela educação que se formam corações, porque é por meio do ato educativo que se dissemina a esperança, cativa os cidadãos e se pode prepará-los integralmente. Outros declararam que é por meio da educação que se trocam experiências de vida e de conhecimento sobre a vida, pois educar é querer fazer o melhor a cada um (sic). Expressaram também que a educação é o motor da sociedade, por meio dela, prepara-se o estudante para o futuro.

Reunidos para participarem do processo de avaliação do ensino médio em Goiás, particularmente, na Rede Estadual de Educação, os Assessores Técnicos da Coordenadoria de Ensino Médio/SEDUC tomaram conhecimento da percepção que professores, alunos e gestores manifestaram, naquele Seminário, quanto à escola de ensino médio dos dias atuais. Convidados a se manifestarem sobre o que é o ensino médio hoje, segundo o seu ponto de vista, os assessores da COREM destacaram, basicamente, quatro esferas de percepção:

- **foco no aluno em sua fase adolescente:** o ensino médio é uma ponte situada entre a infância e a idade adulta, etapa do processo de escolarização que "pode e deve ser mais flexível e procurar atender às necessidades do mundo atual, sem esquecer a 'transmissão' de

conhecimentos, habilidades, competências, consideradas importantes por nossa sociedade";

- **foco na delimitação dos objetivos** do ensino médio, do ponto de vista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um dos registros revela a compreensão de que "o ensino médio ainda é incógnita, é repetição de conteúdos do ensino fundamental e também inclusão de tantos outros". Ressalta que, nesse ensino médio, "o aluno está ali (na escola) para conseguir se livrar da escola no final do 3º. ano, por meio do diploma" (sic);

- **foco na instância escolar** em sua complexidade, em seus limites e desafios, como parte de uma sociedade em ritmo de transformação, inscrita na Terceira Revolução Industrial e suas implicações;

- **foco no profissional em educação** contextualizadamente, que se percebe ciente de que tem de "saber quais são os seus alunos, o que e como ensinar-lhes, incluindo-se aí a capacitação, momentos de estudo na escola, valorização pessoal e profissional (...) e o aluno tem de saber se relacionar com o professor e cumprir a sua parte (saber ouvir, saber falar, estudar)".

Tentando compreender o significado dessas manifestações, vê-se que elas nos remetem a uma determinada concepção de sociedade e das relações entre escola e sociedade. Remetem-nos, sobretudo, à delimitação do papel da escola, pois, assim verbalizando, os sujeitos que participaram do Seminário em destaque demonstram a sua percepção sobre as funções da instituição escolar. Revelam-nos a compreensão de que alunos, professores e gestores carregam sonhos e desilusões.

Por outro lado, as vozes desses sujeitos – alunos, professores, gestores, assessores da COEM/SEDUC são vozes que se entrecruzam com o que se pode ler no ensaio de Lia Rodrigues Gonçalves, produzido em equipe, porque resultante de pesquisa de campo, por amostragem. Nesse ensaio, revela ter partido do pressuposto de que, para os profissionais da educação, o sonho é o de que a educação tenha a escola como local de incentivo; de desafios; de debate acerca das questões sociais e culturais; de construção do conhecimento; de transformações. É um espaço em que a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores deve ser vivenciada pelos diferentes sujeitos que se interrelacionam.

Na escola, o processo educativo requer que a formulação e a implementação de um projeto pedagógico seja viável para a comunidade escolar, em sua singularidade e, assim, possa se constituir em compromisso de todos os seus participantes, sem perder de vista um dos eixos que justificam a existência da instituição educativa: construção do conhecimento para o exercício da cidadania plena, mediante a atuação de uma comunidade que se pode denominar por comunidade educativa. Nela, todos ensinam e todos aprendem.

O Projeto Político Pedagógico

Estes elementos organizadores do currículo necessitam estar presentes no momento em que a escola pretende elaborar o seu **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**.

Cada escola surge numa determinada comunidade, com sua vida própria, seu potencial de crescimento econômico, social e cultural, sua gente vinda de determinados estados trazendo crenças, culturas e hábitos os mais diversos. O PPP nasce, na escola, como resposta singular e específica à demanda educacional destas comunidades. O projeto que abre uma escola no Acre não pode ser o mesmo que em Goiás. Ser professor numa comunidade ribeirinha e isolada da Amazônia não é a mesma coisa que ensinar numa escola localizada na zona central de uma metrópole ou numa área conflagrada de uma favela do Rio de Janeiro.

Por isso é inaceitável a prática de deixar a elaboração do PPP à responsabilidade exclusiva da direção da escola ou encomendar sua redação a especialistas em metodologia de trabalho intelectual, que redigem documentos padronizados, sem consultar docentes, alunos, famílias.

O Projeto Político Pedagógico da escola é **obra coletiva** de quem o executará. As pessoas que planejam, elaboram e aprovam o PPP devem estar comprometidas com sua execução e avaliação.

O PPP e o Regimento da escola são, portanto, tarefas de todos os envolvidos no processo educacional: direção, profissionais da educação, alunos, famílias e comunidade local. O PPP demanda consenso e participação em seu planejamento, execução e avaliação. O engajamento da direção e de cada professor em sua elaboração e execução é fator fundamental para o êxito da proposta pedagógica.

A qualidade do PPP consiste primeiramente na apresentação de uma **proposta coerente com a legislação, com a realidade da escola e embasada nos princípios pedagógicos e filosóficos adotados pela comunidade escolar**. Esse projeto assumido e realizado pela escola, por certo, sensibilizará o aluno, garantindo não somente sua presença mas sua permanência nesta etapa da educação básica nacional. Não se trata da *qualidade documental*, muitas vezes confiada a um técnico ou a um burocrata, a fim de que apresente um trabalho pronto e bem redigido. A qualidade do PPP depende da clareza que os profissionais de educação têm a respeito da natureza e da finalidade de sua escola e da firme disposição que manifestam em assumir os compromissos fixados, se engajando de corpo e alma na execução do PPP.

Apesar de ser necessária à vinculação contratual do professor não a uma determinada escola mas à Rede da SEE, é evidente que os professores envolvidos na elaboração e execução do PPP deverão receber garantias de

que de seu compromisso com o projeto político pedagógico da escola dependem em grande parte os **processos de modulação docente**, que devem priorizar a permanência na escola do docente que se compromete a elaborar, atualizar e realizar o PPP.

Da Concepção de Organização e de Gestão do Trabalho Escolar

A organização e a gestão do trabalho escolar que se fundamenta no pressuposto de que a educação escolar contempla o exercício de leitura de mundo e a discussão, assume compromisso com a comunidade e, com ela, empenha-se pela instauração de sonhos e articula as idéias manifestadas pelo conjunto dos sujeitos que compõem a comunidade educacional, independentemente da função própria de cada segmento (aluno, professor, coordenador pedagógico, família e órgãos da Secretaria da Educação). Os gestores estimulam a construção de relações de emancipação e autonomia, de criação e recriação do trabalho educativo, empenhando-se na busca de condições para o desenvolvimento de todos e, conseqüentemente, viabilizando a conquista da valorização e do reconhecimento do trabalho assumido coletivamente (GONÇALVES et al., 2005).

Entendendo assim, torna-se exigência que os gestores assumam a compreensão de que a escola é um local de trabalho, socialização e geração de conhecimento, criação de relações, por meio das quais se possa instaurar a alfabetização emocional (GOLEMAN, 1995), a alfabetização ecológica (CAPRA, 1996) e a auto-organização do conjunto das atividades assumidas coletivamente, a partir de interesses comuns aos seus sujeitos e traduzidos no projeto político-pedagógico discutido e aprovado pelo conselho escolar: espaço de debate e tomada de decisão e que permite aos funcionários, professores, alunos e pais apresentarem as suas opiniões, as suas reivindicações.

Por outro lado, se a instituição escolar é concebida como um espaço de aprendizagem significativa, do ponto de vista da convivência de seus sujeitos, para o exercício da gestão e dos gestores, há de se ter clareza quanto à concepção de administração e de organização do trabalho escolar que, deste ponto de vista, centra-se numa perspectiva de que não há salvação individual: todos estão no mesmo barco, sinalizando uma determinada direção e perspectivando caminhos para a trajetória necessária ao alcance daquilo que se adota como princípios e valores educacionais e, por conseqüência, como papel da escola, em outras palavras, de cada comunidade escolar. Delimitada assim, a escola de ensino médio tem de se fazer a partir das características daqueles a que ela se destina, se diurna, noturna, urbana ou do campo. **Essa escola tem de expressar a sua identidade, firmar as suas raízes como espaço em construção permanente, local de formação, preparação para o trabalho de para o exercício da cidadania.**

Essa compreensão requer do gestor educacional uma atitude que supere a prática por meio da qual “elabora monitora e avalia o processo educacional, por meio de metodologias que cuidem do aspecto administrativo escolar, em

função do bom desenvolvimento pedagógico da escola, tendo em vista a aprendizagem do aluno" (SEDUC, 2008, p. 39).

Para ressignificar o ensino médio, a equipe gestorial deve ter disposição e habilidades para gerir desafios, isto é, disposição para gerir diferenças; habilidades para estimular a realização de ações compartilhadas em busca de um trabalho que se projete para o futuro, fundamentando-se em princípios e valores. Essa disposição significa mudança de paradigmas. Um deles refere-se: a) à compreensão sobre conhecimento: que conhecimento é buscado? O popular, o intuitivo, o artístico, o informal, o social, o emocional, o científico, o tecnológico?; b) o outro liga-se à concepção pedagógica, isto é, à clareza sobre como devem ser organizados os processos de aprendizagem (ensino e aprendizagem, se partirmos da visão de que alguém pode ensinar sem que outrem queira aprender aquilo que foi priorizado pelo sujeito que já sabe que conhecimento deve ensinar, a partir do que o aprendiz passa a se construir, em outras palavras, passa a construir o seu próprio conhecimento); c) além disso, essa escola se pergunta: como mobilizar a reflexão crítica, a partir da qual se concebe, formula, executa e avalia o projeto político-pedagógico buscado pela comunidade escolar?

Estes são alguns dos aspectos que requerem clareza por parte do gestor administrativo (o diretor e os coordenadores, particularmente) e do gestor do conhecimento, bem assim, os dinamizadores dos laboratórios e das oficinas de preparação para o mundo do trabalho ou oficinas pré-profissionalizantes (o docente). Para implantar e implementar as orientações contidas no Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, as orientações contidas neste documento harmonizam-se com aquelas contidas nas Diretrizes Gerais para a Organização do Ano Letivo de 2009: cartilha. Faz parte dessas Diretrizes a definição das competências das escolas. Nelas fica definido que compete à unidade escolar "elaborar o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, segundo a legislação vigente, submetendo-o à aprovação do conselho escolar e enviando-o à Subsecretaria, que o remeterá ao Conselho Estadual de Educação".

Essas Diretrizes prevêem o Plano de Desenvolvimento Escolar-PDE, documento que tem duração anual, porque é o instrumento de comunicação que operacionaliza, detalha as prioridades da instituição escolar. Neste Programa, o PDE é fundamental para facilitar o processo de comunicação e avaliação do esforço empreendido pela comunidade escolar, pois define, a partir do Projeto político-pedagógico, as ações prioritárias, os atores que por elas responderão, as estratégias gestoriais dispostas em cronograma.

É importante ressaltar, ainda, que as Diretrizes Gerais para a Organização do Ano Letivo de 2009: cartilha, definem, também, que o grupo gestor da escola é "composto por diretor(a), vice-diretor(a), secretário(a), coordenadores(as) pedagógicos(as), representante do conselho escolar e representante do grêmio estudantil". Nas escolas que fizeram adesão ao Programa de Ressignificação do Ensino Médio, haverá, também, um coordenador que responderá, junto ao grupo gestor, pelo processo de implantação e implementação do Programa.

Esse conjunto de orientações requer, portanto, que se transponha a visão fragmentária e hierarquizante dos objetos, fenômenos e acontecimentos, para que se passe a buscar uma visão global, interpenetrante dos conhecimentos já elaborados e das coisas/situações, de estimular o intercâmbio entre diferentes campos do conhecimento, em suas diferentes esferas de elaboração: o conhecimento popular, científico, técnico.

Trata-se de instaurar uma compreensão de que a segurança que o fenômeno visto e explicado, isoladamente, proporciona ao pesquisador (racionalidade positivista) passa a ser tratado também sob outra metodologia – a da troca de olhares ou interpretações/experiências, pois se instaura um movimento em que a objetividade é focada pelo viés da subjetividade e da intersubjetividade (o professor, como sujeito que realiza a mediação entre o mundo do conhecimento científico, portanto gestor de conhecimento não apenas científico e técnico; o aluno, como sujeito da construção do seu próprio conhecimento, estimulado pelo ambiente de aprendizagem, isto é, pelo processo didático-pedagógico de que participa em situações vivenciais e convivenciais).

Os artigos 12 e 13, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, definem, claramente, a exigência de um trabalho compartilhado pelos sujeitos das ações educativas, responsáveis diretos pela organização e gestão do trabalho escolar, respeitadas as normas definidas para regulamentar a gestão democrática (art. 14). Atribuem papel central à escola e aos professores quanto à concepção, definição, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (art. 14, Lei 9394/96), cuja deliberação formal fica sob a responsabilidade da comunidade educativa: aluno, família, docente, funcionário administrativo e gestor, articulando a escola com as famílias e a comunidade (inciso VI, art. 13).

O conselho escolar, ou instância equivalente (art. 14), integra o grupo gestor e participa, ativamente, da formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico naquilo que se refere à sistemática de acompanhamento das ações destinadas à aprendizagem dos alunos, no ambiente escolar e em suas implicações sócio-pedagógicas, sócio-emocionais, sócio-afetivas, cognitivas.

A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma iniciativa dos pais e/ou dos mestres e pais. É de natureza colegiada e tem o objetivo essencial de contribuir para a integração entre família, escola e comunidade. A APM pode se constituir em uma instância que contribui para a qualidade social da aprendizagem do aluno, mediante integração da escola com a sociedade. Quando o grupo gestor acolhe as avaliações e sugestões indicadas pela APM e esta trabalha no sentido de promover, periodicamente, junto à direção da escola, encontros para debate dos problemas e aspirações manifestados pelos adolescentes, todos ganham.

O grêmio é um outro espaço que deve ser acolhido pelo projeto político-pedagógico, que o prevê para exercer iniciativas pensadas e propostas por

eles, mas relacionadas ao processo de formação compatível com a missão da escola, a natureza e a finalidade institucional, pactuada no conselho escolar, em que o representante estudantil tem assento e voz previstos regimentalmente. O grêmio pode atuar em diferentes áreas do projeto político-pedagógico; organizando e realizando: olimpíadas do conhecimento, concursos literários, eventos culturais e artísticos, além de debates sobre economia e política.

A preparação política do jovem aluno, as condições para que ele desenvolva a sua habilidade para lidar com o poder é enriquecida, porque lhe permite aprender a auto-organizar-se. Neste sentido, algumas escolas incentivam a participação política dos jovens alunos proporcionando-lhes espaço de atuação no grêmio estudantil – espaço em que estudam e vivenciam a democracia, a partir de suas características socioculturais.

Como se pode perceber, neste Programa, a organização e a gestão da escola fundamenta-se numa compreensão de poder distinta daquela fundada na disputa, em que alguns lutam contra outros ou em que alguns concorrem contra os diferentes, em vez de concorrerem a favor do projeto pedagógico e da opção pelo acolhimento, pelo prazer de acolher e promover as diferenças. Mas isso é possível? Isto só será possível, a partir do instante em que os sujeitos da comunidade escolar descobrirem que, em educação, o ato educativo só ocorre se for realizado mediante atividades articuladas e integradas, participativamente, tendo como pressuposto a aprovação coletiva transformada em normas pactuadas.

Isto significa que a concepção de organização e de gestão do trabalho escolar se expressa na gestão do currículo e do projeto político-pedagógico; na gestão financeira e programas complementares do Plano de Desenvolvimento da Escola PDE, assumidos pela comunidade escolar, em parceria com a subsecretaria a que se vincula a escola, com os órgãos centrais da SEDUC, com o CEE e com os atores sociais compromissados com a educação local, regional e nacional.

Assim concebendo, isto se traduz na compreensão de que os gestores escolares são educadores que caminham coesos ressignificando a gestão de pessoas, de idéias e do conhecimento, em outras palavras, são sujeitos comprometidos com o destino mútuo, em que todos buscam a sonhada qualidade das relações inter-pessoais necessária à salvação da vida da criatura humana e do planeta que nos conduz ao abrigo do sistema solar.

Diretriz em estado de dicionário significa orientação, guia. Nesse sentido as diretrizes abaixo arroladas pretendem que o foco do programa ressignificação se mantenha integrado, por meio de uma série de ações e prospecções previstas e articuladas no projeto pedagógico da escola – documento primordial da instituição educativa (Art. 12, 13 e 14 da LDB).

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal (1988) o ensino tem por finalidade *desenvolver a pessoa,* a fim de que ela se realize plenamente como *cidadã* e como *profissional*. É dever da escola não somente transmitir

conhecimentos, mas construir sabedorias, que torne a vida do ser humano mais feliz, possibilitando que o aluno crie representações do mundo em que a mente e o corpo, o saber e o prazer, o lógico e o lúdico, o rigor intelectual e a inteligência emocional sejam tramas para a construção um mundo mais equânime e responsável.

A dinâmica e a organização do trabalho para a implantação, a operacionalização e a consolidação no *Ensino Médio em Goiás,* observada a legislação superior que rege a matéria, alicerçam-se na seguintes diretrizes:

No Âmbito Escolar:

Construir um saber interdisciplinar, que desvencilhe com a divisão do conhecimento em disciplinas isoladas, favorecendo o diálogo entre os saberes e articulando-os para a construção de um conhecimento unitário da realidade. Para isso é necessário**:**

- Decisão institucional: é a escola como um todo que escolhe por um planejamento interdisciplinar;

- Inserção da interdisciplinaridade no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento da Escola, sendo assumida como opção metodológica, na prática cotidiana de todos os agentes do processo educativo, visando à construção de um saber unificado, articulando um currículo composto por áreas integradas, evitando a "fragmentação do conhecimento" que caracteriza o currículo multidisciplinar;

- Articulação dos conteúdos curriculares em grandes áreas de conhecimento, estabelecendo para cada componente curricular *conteúdos-mínimos* e *metas em cada série*, distribuídos em unidades de tempo, padronizando os procedimentos de planejamento, execução e avaliação;

- Disponibilização de recursos didático-pedagógicos, em "banco de exercícios e material de apoio", de acesso e uso comum;

- Professores que trabalhem em grupo, planejem, executem e avaliem juntos as atividades curriculares;

- Gestão democrática não corporativa, engajada no projeto, comprometida com seu êxito e com a qualidade do ensino-aprendizagem;

- Submissão do projeto político-pedagógico e da matriz curricular da escola à apreciação de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitadas as diretrizes curriculares comuns à Rede, para que estes tenham conhecimento da proposta educacional que orienta o trabalho da escola e sintam-se co-autores;

- Criação de mecanismos que estimulem condições para o trabalho transdisciplinar,fazendo com a leitura se constitua o eixo da transdisciplinaridade;

- Garantia aos alunos da oferta de atividades e do estudo de conteúdos programáticos previstos no projeto político pedagógico, de acordo com a matriz curricular da escola e as diretrizes curriculares comuns às unidades escolares da Rede;

- Desenvolvimento de atividades pedagógicas dinâmicas em todos os componentes curriculares que compuserem a matriz curricular da escola. Assegurar aulas dinâmicas inclusive quando, por alguma razão, o professor titular da disciplina não puder comparecer para ministrar a sua aula;

- Acompanhamento do desempenho do estudante e adoção de providências para a superação de dificuldades, antes que estas indiquem quaisquer prejuízos ao desenvolvimento integral do estudante;

- Melhora do nível de competência e do desempenho do escolar nas avaliações de nível estadual, nacional e internacional, nomeadamente: ENEM e PISA;

- Apoio às atividades voltadas para a estruturação e o desenvolvimento qualificado do protagonismo juvenil;

Essa proposta não acaba com as disciplinas e com seus conteúdos. Ela os relaciona, os congrega por áreas, os abre a um diálogo permanente entre si e com a vida real. Os eventos estudados tornam-se, portanto, objeto de vários olhares epistemológicos que, respeitadas as peculiaridades de cada ciência, se complementam e possibilitam o aluno compreensão mais abrangente e unificada do saberes e conheceres. O conhecimento torna-se um meio para ler a vida real, compreendê-la, transformá-la. O saber transforma-se em sabedoria, provocando um confronto constante entre a informação recebida e a qualidade de vida, entre o saber e o prazer.

No Âmbito Institucional:

- Renovação dos esforços frente à necessidade de se respeitar a pluralidade identitária das escolas para responder aos anseios do alunado e às exigências da realidade na qual está inserido;

- Desenvolvimento de programas de valorização do corpo docente do ensino médio, mediante elaboração de ações de qualificação, tendo como base as exigências do projeto político pedagógico da escola e as metas contidas no Plano Estadual de Educação;

- Garantia de uma política permanente de qualificação e aprimoramento do corpo docente da Rede Estadual de Ensino Médio, facilitando o

acesso dos professores aos cursos de pós-graduação, tanto no sentido *stricto* (mestrado e doutorado) quanto no sentido *lato* (especializações);

- Retomar a formação de equipes multidisciplinares nas subsecretarias regionais de educação para atuarem como agentes de monitoramento e apoio pedagógico às unidades escolares, em parceria com as duplas pedagógicas;

- Estabelecer estratégias de monitoramento e técnicas de apoio pedagógico para o trabalho das equipes multidisciplinares e duplas pedagógicas, de Constituição de equipe multidisciplinar intersetorial para acompanhar e assessorar a implantação da proposta de ressignificação, sistematizando experiências e indicando rumos e novas elaborações, mediante relatos de experiência e estudos de caso;

- Dotação às equipes multidisciplinares e duplas pedagógicas da possibilidade de acesso as mais recentes e modernas experiências e referências na educação nacional e internacional, bem assim, de recursos e tecnologias modernas eficazes, para a efetividade do monitoramento e da avaliação do trabalho das unidades escolares de ensino médio da Rede;

- Estabelecimento de uma dinâmica de comunicação entre as equipes multidisciplinares, duplas pedagógicas e de registros sistemáticos, junto a Coordenação de Ensino Médio, para que se torne possível a constituição do processo permanente de avaliação do ensino médio em Goiás;

- Melhora das condições de trabalho dos professores, mediante adequação dos critérios de modulação. Com jornada de trabalho que destine tempo contratual para planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, incluída a recuperação paralela;

- Fomento ao processo de construção da matriz curricular pela escola, garantindo os princípios da autonomia e gestão democrática, enfatizados pela LDBEN e DCNEM;

- Proposição e orientação às unidades escolares na construção de matrizes curriculares mais diversificadas e significativas para a realidade do aluno, de modo a possibilitar o acesso aos conhecimentos, de acordo com o interesse do estudante, redimensionando a carga horária e relevância curricular atribuída às disciplinas obrigatórias;

- Dotação, na matriz curricular do ensino médio, da leitura como eixo interdisciplinar, mediante conteúdos contextualizados que proporcionem potencializem o processo de aprendizagem nas diversas disciplinas e áreas;

- Elaboração, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos conteúdos da base estadual comum para o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias em todas as unidades escolares da rede;

- Estruturação em meio eletrônico de espaço virtual de divulgação de experiências, conteúdos programáticos e propostas pedagógicas para o desenvolvimento e a qualificação do ensino médio, permitindo que este portal seja o espaço eletrônico de referência para as unidades escolares da Rede;

- Criação ambiente favorável ao exercício da criatividade dos alunos, a auto-identificação de suas aptidões e o desenvolvimento de atividades, ampliando a significação dos estudos de conteúdos programáticos previstos no projeto político-pedagógico, de acordo com a matriz curricular da escola e as diretrizes curriculares comuns às unidades escolares da Rede.

Orientações para a Organização Curricular

Na concepção em que se situa o Programa de Ressignificação do Ensino Médio para Goiás, **o projeto político pedagógico da escola inclui as orientações curriculares.** Tais orientações fundamentam-se na concepção de que a identidade do ensino médio se expressa pela busca da unidade na diversidade. Tem como centralidade o sujeito que quer se aprimorar como pessoa e como cidadão pleno, o que pressupõe o diálogo entre a formação propedêutica e a preparação para a iniciação no mundo do trabalho. É princípio unitário para o ensino médio, portanto, que ele se organize e aconteça, tendo como eixos a cultura, a ciência, o meio ambiente, o esporte, o trabalho e a arte.

Desta forma, na organização da proposta curricular, sintetizada na matriz curricular, a comunidade escolar, ao estabelecer as disciplinas opcionais, deverá considerar a transversalidade dos conteúdos programáticos, implicando na interlocução com as disciplinas da Base Nacional Comum integrada à Parte Diversificada ou na iniciação ao processo de educação profissional e dentro de itinerários formativos. Levando em consideração as potencialidades regionais em que a unidade escolar se situa, dentre outros, pode-se indicar como itinerários formativos os que se seguem:

- ética e cidadania;
- movimento e esporte;
- meio ambiente
- cultura, arte e identidade;
- empreendedorismo;
- turismo e receptiva;
- pesquisa, uso, adaptação e desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos científicos, tendo em vista as características locais e regionais;
- realidade local: ruralidade, urbanidade;
- solidificar a aprendizagem da base curricular.

Para melhor compreender essas orientações, vale lembrar o que define o texto da LDBEN, em seu artigo 35, quanto às finalidades do ensino médio:

> Art. 35**.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nessa perspectiva, há de se admitir que sem o planejamento (programação, monitoramento e avaliação) e a execução das atividades educativas compartilhadas, em todos os níveis da gestão da unidade escolar e do conhecimento (docência), não se viabiliza. Essa é uma compreensão que situa a gestão como princípio e a interdisciplinaridade como método. Neste sentido, a escola de aprendizagem significativa requer uma organização curricular que supere a visão de gestão do conhecimento, realizada de modo fragmentário, atomizado, hierarquizado, dicotômico, descontextualizado, que insiste em persistir como referência para a organização curricular, ao dispor o conhecimento em disciplinas e grades (o espaço=disciplina, o tempo=carga horária curricular), rigidamente.

A escolha por uma determinada organização curricular, tanto do ponto de vista linear quanto vertical e transversal, neste Programa, **pressupõe concebê-la levando-se em consideração a cultura expressa pelas juventudes**, para que se possa fazer da escola um espaço de inclusão social, contribuindo para a:

- **superação das desigualdades educacionais, étnico-raciais, de gênero e sociais**. Para isso, o currículo projetado e o currículo em ação precisam proporcionar vida nos espaços escolares, contagiar o professor e o aluno, instaurar sinais de que aprender em grupo requer disposição infinita para ouvir e dialogar, reconhecendo que é da soma das diferenças que se constrói um futuro grandioso para todos;

- **redução dos índices de evasão e repetência**. As atividades didático-pedagógicas devem corresponder às características da turma a que se destinam, devem provocar o despertar da curiosidade do aluno, a sensibilidade estética, a vontade de inventar, a fé em si e nos outros, o desejo de aprender e compartilhar, a necessidade de pensar e formular idéias, propostas;

- **redução da distorção entre a idade e a série**. O conselho escolar deve adotar um cronograma de encontros mensais para reunir-se com o objetivo de planejar, avaliar e ressignificar percursos, caminhos e estratégias docentes mais adequadas à superação das dificuldades existenciais e de aprendizagem evidenciadas pelo aluno;

- **elevar a qualidade social da educação e das relações interpessoais**, por meio da integração das ações assumidas articuladamente pela comunidade escolar (grupo gestor, funcionários administrativos, professor, pais e alunos), tendo como objeto central da atenção do cotidiano da instituição, os princípios da ética, da ação cooperativa e solidária, da transparência nas relações de todos os sujeitos da comunidade escolar, em construção, a partir do princípio de que, em educação e na sociedade, não há salvação individual.

O ensino médio é um momento do processo de escolarização que contribui para que o aluno, além de aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas etapas escolares e vivenciais anteriores, tenha a oportunidade para partilhar de situações que lhe proporcionem condições de descobrir as suas aptidões potenciais e as implicações em que elas se acham, no mundo do trabalho e na sociedade em transformação.

Esse modo de conceber e orientar o ensino médio da rede oficial de ensino, em Goiás, norteia o processo de formulação do PPP, documento definido como instrumento integrador e articulador da vida escolar que referencializa o regimento escolar e a metodologia que fundamenta a organização curricular. Registra a opção por um determinado método educacional e gestorial, neste caso, opta pela concepção interdisciplinar como método pedagógico e da gestão colegiada como opção instauradora da ação compartilhada, por meio da definição de eixos integradores do conhecimento e das relações institucionalizadas.

Sobre a Matriz Curricular

A construção de uma matriz curricular é um processo de organização do currículo do curso. É ponto de partida para sua organização o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da LDBEN, na Resolução N. 4/06, do Conselho Nacional de Educação. Como parte integrante do projeto pedagógico do curso de ensino médio da unidade escolar, pode ser organizada para ser gerida semestralmente, ou anualmente. Qualquer mudança, inicialmente, atinge apenas os alunos do primeiro semestre ou ano do ensino médio.

A Base Nacional Comum (Currículo Básico Comum) deve ser organizada de forma integrada com a Parte Diversificada, bem como com o conjunto das disciplinas opcionais, previstas neste Programa. Essa liberdade é amparada pela Resolução CNE/CEB N. 3, inciso IV, do Art. 11. De fato, o que deve ser considerado é que a matriz curricular expressa a síntese do projeto de construção de conhecimentos a ser desenvolvido por todos os professores e alunos da unidade escolar e deve ter como característica a flexibilidade e a dinamicidade.

A matriz curricular de qualquer escola deve, portanto, ser o principal instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades nas quatro áreas do conhecimento que compõem o ensino médio: Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências da Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O que deve, de fato, ser contemplado não é um maior ou menor número de aulas de determinadas disciplinas escolhidas de forma aleatória, mais sim a matriz curricular deverá explicitar um projeto de construção de conhecimento a serem adquiridos por todos os alunos que concluem o Ensino Médio, conforme se propôs no projeto político pedagógico.

Para efeito de organização da matriz curricular, a unidade escolar pode dispor o conhecimento em disciplinas ou módulos, sem perder de vista os objetivos e finalidades do curso de ensino médio que a comunidade educacional definir, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), os Parâmetros Curriculares em Ação (2001), os Parâmetros Curriculares + (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), além dos Conteúdos Básicos Comuns e da Matriz de Referência para o ENEM que orientam as unidades escolares da Rede Estadual de Educação.

A Base Nacional Comum (Currículo Básico Comum), a Parte Diversificada e as disciplinas opcionais podem ser trabalhadas mediante gestão de projetos de atividades didático-pedagógicas, definidas pela unidade escolar, considerando as necessidades e o desejo da comunidade educacional. Do total da carga horária do curso (2.400 horas mínimas), 75% destinam-se ao conhecimento previsto no Currículo Básico Comum e 25% ao conjunto de disciplinas da Parte Diversificada.

As disciplinas opcionais correspondem, no máximo, a 20% do total da carga horária do curso. São programadas e oferecidas pela unidade escolar, semestralmente ou anualmente, conforme a organização temporal escolhida. Neste caso, o aluno, após escolher aquela ou aquelas disciplinas de sua preferência, deverá cursá-las até o final do período. As disciplinas cursadas, com sucesso, comporão a carga horária mínima do curso.

O percentual destinado às disciplinas opcionais, no máximo, 20% do total da carga horária do curso, será retirado de uma ou de ambas as partes, Base Comum e Parte Diversificada, a critério da comunidade educacional. A escolha deve expressar coerência com os objetivos pedagógicos definidos para o curso, no projeto político-pedagógico da unidade escolar, como expresso anteriormente na organização dos itinerários formativos que orientam as opções da comunidade escolar.

A seleção dos componentes curriculares: disciplinas, módulos, eixos ou áreas do conhecimento e a definição da carga horária atribuída a cada um dos componentes são norteadas pelas orientações contidas no projeto político-pedagógico da escola, que, por sua vez, tem como referência as orientações contidas e citadas neste Programa e na legislação educacional vigente. Entendendo que todas as disciplinas serão contempladas, tendo em vista o universo de conhecimentos a serem adquiridos pelo aluno do Ensino Médio.

A duração de cada componente curricular e a sua localização na matriz curricular devem ter como referência as finalidades do ensino médio, conforme se acham definidas no artigo 35, da LDBEN, expressando coerência com a natureza e finalidade do curso.

A parte destinada a projetos (PRAEC) é opcional para o aluno, porque ela está fora da carga horária mínima exigida para o ensino médio, segundo a Resolução CNE/CEB N. 3, Item III do Art.11. Há uma possibilidade em estudo de se integrar esses projetos às opcionais.

Como orientações para o currículo todas as alterações legais referentes ao Ensino Médio devem ser atualizadas:

O Ensino Religioso integra a formação básica do cidadão. De acordo com a Resolução CEE n. 285/2005 e Resolução CEE n. 02/2007, é disciplina de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, ficando dispensada a avaliação da aprendizagem.

Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica, é componente curricular, obrigatório da Educação Básica – Lei nº 10.793/03.

A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – é disciplina de oferta obrigatória pela escola, de matrícula facultativa para o aluno, conforme Lei nº 11.161/05.

A Língua Inglesa, ou outra, será incluída como disciplina obrigatória de uma língua estrangeira, ou como segunda língua, dentro das disponibilidades da U.E. Art.36, item III - LDBEN 9394/96.

Serão incluídas Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, conforme Lei nº 11.684/08.

A Música deverá ser conteúdo obrigatório, não exclusivo de Arte. Lei nº11.769/08.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Lei nº 11.645/2008.

Ressalte-se que a proposta da Ressignificação do Ensino Médio em Goiás é fundamentada no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar e deve contemplar cada disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio, com seus respectivos Conteúdos Básicos Comuns (Base Comum Nacional e Parte Diversificada), com 80% da carga horária total do curso, distribuída de acordo com a carga horária da cada turno, anual ou semestral, atendendo as especificidades de cada turno.

O PPP contempla também, nesta Matriz, as Disciplinas Opcionais, com 20% de carga horárias total do curso, integradas às diversas Áreas do Conhecimento, em que se inserem as disciplinas e os projetos a serem desenvolvidos pela Unidade Escolar, escolhidas a cada semestre, para compor o seu currículo de formação.

As Disciplinas Opcionais tem como objetivo atender as necessidades vivenciais do aluno, principal protagonista do processo da escolha das disciplinas oferecidas.

A escola pode fazer uma enquete com os alunos, para definir aquelas disciplinas que forem solicitadas por eles mesmos, ou por professores, que também podem desenvolver projetos inovadores e condizentes com as práticas diárias da escola , apresentadas para serem escolhidas.

Estas disciplinas levam em conta, o auxílio a defasagem de conteúdos em especial no 1º período; a necessidades éticas e comportamentais; a atividades artísticas e esportivas; aos projetos adequados à realidade da escola, e outros. São disciplinas que proporcionam aos alunos competências para suas formações individuais, sociais, intelectuais e de orientações profissionais (Há sugestões em que o Desporto, o Creciem, o Ciranda da Arte e o Núcleo de Educação Ambiental oferecem propostas para as Opcionais).

Neste contexto o ensino médio goiano se faz em travessia. Cada escola vem construindo inovações, por meio do processo implantado e, desse modo, todos somos autores a atores do ensino e da aprendizagem que se renova neste Estado.

Referências Bibliográficas

ABERASTURY, A. ; KNOBEL, M. **Adolescência normal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **LDB - Parâmetros Curriculares Nacionais: Lei Complementar nº 26.** Brasília,1996.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores.** São Paulo: Fundação SM e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2008.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva,** (Florianópolis), v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CAPRA, F. **A teia da vida.** Amana Key, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** 5. ed. São Paulo: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, Lia Rodrigues et al. Ensaio: avaliação de políticas públicas. **Educ**., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 340, jul./set. 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRIGOTO, G. sujeitos e conhecimento: Os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTO, G. ; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTC, 2004.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin **Revisitando as origens do termo juventude:** a diversidade que caracteriza a identidade. Recife: CPB Editora, 2007.

KUPFER, M. C. **Desejo de Saber.** Tese de doutorado. São Paulo: 1990.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade:** doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa ; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MANTOVANI, Alexandre ; BAIRRAO, José Francisco Miguel Henriques. Pessoa e performance**:** drama social e sujeito plural. **Interações,** v. 9, n. 18, dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTO, G. ; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTC, 2004.

PAIM, Eugênia. Forever young - a apropriação da imagem da juventude pela propaganda brasileira. **Juventude, cultura e cidadania,** Rio de Janeiro v. 21, p. 57-61, 2002. (Edição Especial)
PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

SPOSITO, Marilia P. ; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.). **Politicas públicas de juventude em América Latina:** politicas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

SPRINTHALL, Norman A. ; COLLINS, W. Andrews. **Psicologia do Adolescente.** uma abordagem desenvolvimentista. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 747p.

Anexo I