

Referencial
Curricular da Educação
Básica da Rede Estadual
de Ensino do Estado de
Alagoas



Ciências Humanas



ESTADO DE ALAGOAS

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de **Alagoas**

CIÊNCIAS HUMANAS



MACEIÓ/AL - 2014

Teotônio Vilela Filho
GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

José Thomaz Nonô Neto
VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

Stella Lima de Albuquerque
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

Adriana Araújo Peixoto
SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO

Vânia Maria Quintela Lopes Fernandez
SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DO ESPORTE

Maridalva Passos Santos Campos
SUPERINTENDENTE DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO

Claudiane Oliveira Pimentel Fabrício
SUPERINTENDENTE DE POLITICAS EDUCACIONAIS DE
ALAGOAS

Maria do Carmo Custódio de Melo Silveira
SUPERINTENDENTE DE GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL
DE ALAGOAS

Maria José Alves Costa
DIRETORA DE APOIO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Maria Vilma da Silva
GERENTE DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Rossane Romy Pinheiro Batista
GERENTE DE APOIO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Terezinha Barbosa da Fonseca
GERENTE DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Prof^a Msc. Maria Vilma da Silva
PROJETO DE ELABORAÇÃO

Prof^a Msc. Maria Vilma da Silva
Prof^a Esp. Rosineide Machado Urtiga
COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Rosaura Soligo
ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA
INSTITUTO ABAPORU DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Alessandro de Melo Omena
Antônio Daniel Marinho Ribeiro
Allan Manoel Almeida da Silva
Edluza Maria Soares de Oliveira
José Flávio Tenório de Oliveira
Ilson Barboza Leão Júnior
Maria Vilma da Silva
Maria da Paz Elias da Silva
Patrícia Angélica Melo Araújo
Renata de Souza Leão
Soraia Maria da Silva Nunes
Walkíria Maria Bomfim Costa
EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA GEORC

CIÊNCIAS HUMANAS

Prof. Ms. Antônio Daniel Marinho Ribeiro
Coordenador de Área de Ciências Humanas

**Prof. Ms. Antônio Daniel
Marinho Ribeiro**
Prof. Ms. Zezito de Araújo
CONSULTORES DE HISTÓRIA

Prof. Ms. Amaro Hélio Leite da Silva
CONSULTORA DE SOCIOLOGIA

**Prof. Esp. Patrícia Angélica
Melo Araújo**
COORDENADORA DE HISTÓRIA

Prof. Ms. Antônio Daniel Marinho Ribeiro
COORDENADOR DE SOCIOLOGIA

**Prof.^a Dr.^a Maria Francineila
Pinheiro dos Santos**
CONSULTORA DE GEOGRAFIA

Prof. Dr. Walter Matias Lima
CONSULTOR DE FILOSOFIA

Prof. Alex Sandro de Melo Omena
COORDENADOR DE GEOGRAFIA

Prof.^a Esp. Renata de Souza Leão
COORDENADORA DE FILOSOFIA



PROFESSORES COLABORADORES

CAPÍTULO 1

Ademir da Silva Oliveira
Gilberto Geraldo Ferreira
Irani da Silva Neves
Ivone Britto Santos
Maria Alcina Ramos de Freitas
Maria da Paz Elias da Silva
Maria Vilma da Sila
Rosaura Soligo
Zezito de Araújo

CAPÍTULO 2

Ademir da Silva Oliveira
Ana Márcia Cardoso Ferreira
Ana Maria do Nascimento Silva
Ângela Maria Ribeiro Holanda
Carmem Lúcia de Araujo Paiva Oliveira
Claudiane Oliveira Pimentel Fabrício
Cristine Lúcia Ferreira L de Mello
Fernanda de Albuquerque Tenório
Gilberto Geraldo Ferreira
Irani da Silva Neves
José Raildo Vicente ferreira
Josilene Pereira de Moura Silva
Laudicéa Eurides Ivo
Maria Alcina Ramos de Freitas
Maria De Jesus Machado
Maria do Socorro Quirino Botelho
Maria José da Rocha Siqueira
Maria Luciana Leão Ciriaco
Maria Margareth Tenório
Nadeje Fidelis de Moraes

Quitéria Pereira de Assis
Ricardo Lisboa Martins
Sílvia Souza
Valéria Campos Cavalcante
Zezito de Araújo

CAPÍTULO 3

Kátia Maria do Nascimento Barros
Maria Betânia Santos de Moraes
Maria Vilma da Silva
Nadeje Fidelis Moraes
Rosaura Soligo
Socorro Quirino Botelho
Suzille de Oliveira Melo Chaves

CAPÍTULO 4 e 5

Almir Laventino da Silva
Andreia Taciana dos Santos Silva
Benedito Santos da Silva
Cícero Manoel da Silva
Cláudio Luiz Menezes de Oliveira
Denis Martins de Omena Soares
Djalma Luiz da Silva Filho
Eliane Santos Euzebio
Elisana Ribeiro da Silva
Elyda Cristina Oliveira da Silva
Geane Alves da Silva Carmo
Geine Pereira de Oliveira e Silva
Genelva da Silva Pedrosa
Genilda Araújo de Lima
Geraldo Alves Feitosa
Ilson Barbosa Leão Júnior

Isvalmeires Ramos Cabral
Jonas dos Santos Lima
José Afonso de Carvalho Dantas Lins
José Clebson dos Santos
Josefa Nunes de Barros Freire
Lucimar Almeida Santana Feitosa
Maria Eliana Silva Souza
Maria Elisângela do Nascimento Almeida
Maria Ivoneide Rodrigues Dantas
Maria Vilma da Silva
Marelza Coreia de Lima
Mariza Gomes Nobre
Micaela Mariza Amaral Chaves
Nitecy Gonçalves Abreu
Radjane Batista Ferreira
Renilda Leonardo Firmino
Ricardo Lisboa Martins
Rosaura Soligo
Sandra Vitorino
Sebastiana Maria Santos

CAPÍTULO 6

Ana Márcia Cardoso Ferreira
Aristóteles Lamenha da Rocha
Edvaldo Albuquerque dos Santos
Elaine Cristina S. de Oliveira
José Flávio Tenório de Oliveira
Juliana Souza Cahet
Maria Vilma da Silva
Renata de Souza Leão
Roohelmann Pontes Silva

Arrayson André de Albuquerque Barbosa

Genilson Vieira Lins

Glauberto Cesário dos Santos

ARTE E PROJETO GRÁFICO

Maria Angélica Lauretti Carneiro

REVISÃO ORTOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE: SEE/AL

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE
Referencial Curricular da Educação Básica da Rede
Estadual de Ensino de Alagoas.
191p.
Educação Básica. Referencial Curricular. Ciências Humanas.
1ª Edição. Maceió-AL, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
Av. Fernandes Lima, 580 - Farol - Maceió/AL. - CEP: 57000-025





Prezados Professores e Professoras!

Eis o REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, que ora apresentamos à sociedade alagoana e, principalmente, às escolas da rede estadual.

O Referencial Curricular que ora lhes entregamos traz as marcas da coletividade, pois foi construído democraticamente, com a honrosa participação de professores e técnicos pedagógicos das 15 Coordenadorias Regionais de Educação - CRE e técnicos pedagógicos da sede administrativa da SEE/AL, coordenado pela Gerência de Organização do Currículo Escolar - GEORC, setor ligado à Diretoria de Apoio Pedagógico das Escolas - DIAPE e à Superintendência da Gestão de Rede Estadual - SUGER.

Este documento contempla as experiências de Professores que lutam todos os dias na busca de um ensino e aprendizagem de boa qualidade que possibilite o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

Vislumbramos com este documento uma educação escolar que considere a realidade dos estudantes, as diversidades que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a valorização, e ampliação dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Na perspectiva de promover ensino e aprendizagem significativos e consistentes, consideramos as interfaces entre o conhecimento científico e o escolar a partir dos princípios pedagógicos da contextualização, da interdisciplinaridade, da pesquisa e dos letramentos.

Assim sendo, este Referencial representa no contexto da educação escolar alagoana, o anseio de todos os partícipes do movimento de construção de uma escola pública de boa qualidade, investindo no desenvolvimento das potencialidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.



Stella Lima de Albuquerque

Secretária de Educação e do Esporte de Alagoas





Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	17
1.1 O PAPEL DA ESCOLA HOJE	19
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS	22
CAPÍTULO 2 - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
2.1 Educação Infantil	29
2.2 Ensino Fundamental	32
2.3 Ensino Médio	35
2.4 Modalidades e Diversidades da Educação Básica	39
2.4.1 Educação de Jovens e Adultos	39
2.4.2 Educação Especial.....	40
2.4.3 Educação Profissional e Técnica	41
2.4.4 Educação a Distância na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas	42
2.4.5 Educação Escolar Quilombola	43
2.4.6 Educação para as Relações de Gênero e Sexual	45
2.4.7 Educação Indígena	46
2.4.8 Educação Escolar do Campo	48
CAPÍTULO 3 - DESAFIOS PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS	51
3.1 O desafio de alfabetizar a todos na idade certa	53
3.2 Distorção Idade Escolaridade	55
3.2.1 Possibilidade de Superação	56
3.2.1.1 Turmas de Progressão	56
3.2.1.1.1 Turmas de Progressão I e II (anos iniciais)	56
3.2.1.1.2 Turmas de Progressão III e IV (anos finais)	57
3.3 Espaços/Tempos Complementares de Aprendizagem	57
3.3.1 Laboratórios de Aprendizagem	58
3.3.2 Outras possibilidades	59
3.4 Educação em Tempo Integral	60
3.4.1 Programa Mais Educação	60
CAPÍTULO 4 – COMPROMISSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR	63
4.1 Propósitos da Educação Básica	65
4.2 Organização do conhecimento escolar	68
4.3 A construção de competências e habilidades	69
4.4 AS ÁREAS DO CONHECIMENTO	73
4.4.1 O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADO NAS CIÊNCIAS HUMANAS	73
4.5 Organização do Conhecimento Escolar da Área de Ciências Humanas	76
4.6 HISTORICIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA	78
4.6.1 CARACTERIZAÇÃO DO COMPONENTE DE HISTÓRIA	81
4.6.2 Organização do Conhecimento Escolar de História – Ensino Fundamental.....	83
4.6.2.1 Quadro componente História – Ens. Médio	95
4.7 CARACTERIZAÇÃO DO COMPONENTE GEOGRAFIA	103
4.7.1 Organização do Conhecimento Escolar de Geografia	106



4.7.2 Quadros de Geografia Ensino Médio	111
4.8 Historicização do Componente Curricular de Sociologia	114
4.8.1 Caracterização do Componente Curricular de Sociologia	116
4.8.2 Quadro do componente curricular de sociologia	118
4.9 Caracterizando A Filosofia	121
4.9.1 Organização do Conhecimento Escolar de Filosofia	123
CAPÍTULO 5 - ORIENTAÇÕES DIDÁTICOMETODOLÓGICAS	127
5.1 A questão metodológica	129
5.2 Pesquisa e Letramentos	132
5.2.1 A Pesquisa na Escola de Educação Básica	133
5.2.2 Letramentos	134
5.2.3 A relação entre Letramento e Escolarização	135
5.3 O desenvolvimento das habilidades de leitura	136
5.4 A Gestão de Sala de Aula e as Modalidades Organizativas	138
5.4.1 Síntese das Modalidades Organizativas	141
5.5 Área do Conhecimento e suas metodologias	142
5.5.1 Orientações Metodológicas para as Ciências Humanas	142
5.5.1.1 Modelos de Modalidades Organizativas	144
5.5.1.1.1 Projetos Interdisciplinares	144
5.5.1.1.1.2 Sequências Didáticas	146
5.5.1.1.1.3 Atividades Permanentes	148
CAPÍTULO 6 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	151
6.1 Instrumentos e Estratégias de Avaliação	153
6.1.1 Observação	154
6.1.2 Trabalho Individual	154
6.1.3 Trabalho em Grupo	155
6.1.4 Debate	155
6.1.5 Painel	155
6.1.6 Seminário	155
6.1.7 Autoavaliação	156
6.1.8 Prova	156
6.1.9 Relatório	157
6.2 Registro	157
6.2.1 Registro no Processo	157
6.3 Promoção	158
6.3.1 Promoção nas Etapas e Modalidades	158
6.3.1.1 Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Normal (2º Segmento) e Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos	158
6.3.1.2 Educação Especial	158
6.4 Turmas de Progressão	158
6.5 Recuperação da Aprendizagem	160
6.5.1 Recuperação Paralela	160
6.5.2 Recuperação Final	160
6.6 Conselho de Classe	160
6.7 Classificação e Reclassificação	161
6.8 Considerações Finais	162
Referências	163
PARA SABER MAIS	168
ANEXOS.....	181





Referencial
Curricular da Educação
Básica da Rede Estadual
de Ensino do Estado de
Alagoas

Introdução



O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas foi construído coletivamente, tendo como partícipes professores da rede estadual de ensino, técnicos pedagógicos da SEE que atuam nas diferentes etapas de ensino, bem como consultores especialistas em cada área do conhecimento.

Acreditando que o documento deve oferecer a todos os professores da rede estadual de ensino orientações para a organização da sua prática pedagógica, intencionamos que esta considere a escola como espaço genuíno de aprendizagem, em que todos aprendem e ensinam; um espaço de gestão democrática e de vivência dos direitos humanos, fundamentado nos princípios prescritos no Art. 3º da LDB de nº 9.394/88:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Na perspectiva de que a escola seja, de fato, um espaço de diálogo e de aprendizagens para todos é que a Gerência de Organização do Currículo Escolar – GEORC planejou o processo de construção do Referencial Curricular em três grandes etapas.

A primeira etapa se deu a partir do primeiro semestre de 2011 com os estudos e planejamento do processo de construção do documento. Na sequência, com a realização de reuniões de trabalho com todos os representantes das Gerências e Diretorias da SEE que têm como objeto de trabalho a organização da prática pedagógica da Educação Básica, com os chefes e técnicos das Unidades de Apoio Pedagógico às Escolas – UAP e com os Coordenadores das Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, para apresentação do projeto de construção do Referencial



Curricular. Essa etapa culminou com a inscrição dos professores da rede estadual, oriundos das 15 CRE e da SEE, representando todas as etapas de ensino e áreas do conhecimento; a organização dos Grupos de Trabalho – GT e com a socialização do projeto de construção do Referencial Curricular para todos os professores inscritos, em todas as CRE.

A segunda etapa se deu nas CRE, durante o ano de 2012, com a Fundamentação teórico-metodológica dos Grupos de Trabalho – GT, a partir do estudo dos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar, das concepções e diferentes formas de organização do currículo. Nessa etapa, foram disponibilizados aos GT, um roteiro de estudo orientando o processo de fundamentação teórico-metodológica, bem como um kit de textos, constituído pelos referidos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar e, também, por textos teóricos que tratam da concepção de currículo e das diferentes formas de organização do conhecimento escolar.

A terceira etapa representa o início da escrita do Referencial Curricular. Na perspectiva de otimizar o tempo e os espaços de produção do referido documento foi necessário reorganizar o processo de participação dos professores. Foi solicitada às CRE e à SEE a indicação/sugestão de nomes de professores que atuam nas diferentes etapas de ensino, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento para compor grupos de trabalho, que estivessem participando dos estudos e discussões relacionados ao processo de construção do referido documento. Foram inscritos para participarem do desenvolvimento dessa etapa de construção do documento 375 profissionais, sendo 330 professores oriundos das 15 CRE e 45 técnicos pedagógicos da SEE e para oficializar a participação desses

professores no processo de construção do Referencial Curricular foi publicada, em 17 de maio de 2013, a portaria nº 409 – SEE/2013.

Nessa etapa se deu o processo de sistematização do conhecimento escolar das diferentes etapas de ensino, realizada em quatro Encontros de Trabalho, que foram organizados na perspectiva de garantir aos participantes a compreensão das concepções e conceitos fundamentais à produção do Referencial: o primeiro Encontro, com formato de seminário, objetivou alinhar o discurso entre todos os envolvidos no processo de construção do documento acerca da temática 'Currículo e Diversidade', entendendo que essa discussão perpassa por todas as fases de construção e desenvolvimento do currículo; o Seminário foi intitulado “A abordagem das diversidades e sua inserção no currículo da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas”. O segundo e terceiro encontros discutindo e sistematizando as 'Concepções de currículo e as formas de organização do conhecimento escolar' e o quarto discutindo e sistematizando as 'Orientações didático-metodológicas e os modelos de organização e desenvolvimento da prática pedagógica'.

Na perspectiva de se decidir a concepção e a estrutura ideal para o Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas a GEORC, diante da sua competência de coordenar o processo de construção deste documento, realizou-se a análise de alguns documentos oficiais publicados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN, Matrizes de referência dos exames de larga escala (Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, ENEM, entre outros), documentos publicados pela própria SEE/AL (Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas – RECEB, Matrizes Curriculares (1996); Referenciais/Propostas Curriculares publicadas por diferentes unidades da federação (São Paulo – SP, Goiás, Espírito



Santo, Acre, São Luiz – MA, etc), bem como referenciais teóricos publicados por diferentes pesquisadores da área de currículo.

A partir dessa análise, identificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e as Diretrizes operacionais de cada etapa e modalidade de ensino orientam a organização da prática pedagógica de forma interdisciplinar e por área do conhecimento, com vistas à aprendizagem significativa e contextualizada; que as matrizes de referência dos exames de larga escala (Prova Brasil, SAEB, SAVEAL) estão organizadas na perspectiva de identificar capacidades desenvolvidas; que a matriz de referência do ENEM está organizada por área do conhecimento e por competências e habilidades; e que o resultado das avaliações internas e externas evidencia, dentre outras coisas, a ausência de um currículo sistematizado, em conformidade com os documentos mencionados.

Isto posto, a GEORC decidiu considerar as orientações dos documentos oficiais que se coadunam e compreendeu que o currículo escolar deve estar organizado para responder as perguntas: o que ensinar?; quando ensinar?; para quem ensinar?; como ensinar e avaliar?.

Esse movimento está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola lócus de aprendizagens significativas, que possibilita o desenvolvimento das capacidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, nosso Referencial está organizado da seguinte forma:

- por etapa e modalidade de ensino;
- por área do conhecimento;
- por competências e habilidades.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas está organizado em sete capítulos relativamente

sintéticos. O capítulo I trata do PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO, discorrendo sobre a importância, na escola e na vida, da vivência do respeito às diferenças e do princípio da solidariedade para a vivência dos direitos humanos e uma convivência pacífica e harmoniosa; o capítulo II explicita A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA e traz a caracterização da Educação Básica da rede estadual de ensino de Alagoas, nas suas etapas, modalidades e diversidades de ensino, trata da organização e do perfil do seu público; o Capítulo III reflete acerca de ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA a serem enfrentados pela rede estadual de ensino de Alagoas; o Capítulo IV oferece uma discussão sobre as diferentes concepções e formas de ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR e propõe a sistematização do conhecimento escolar das diferentes etapas e áreas do conhecimento; o capítulo V traz ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS e reflexões acerca do processo de organização da prática pedagógica, oferecendo possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem significativa, a partir da resolução de situações-problema e, também, sugestões de modalidade organizativas da prática pedagógica e da gestão da sala de aula e, por fim, o Capítulo VI apresentando orientações para a AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM trata das concepções de avaliação que se coadunam com as opções feitas para organização da prática pedagógica e apresenta orientações acerca do processo de avaliação contínua e paralela no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a GEORC/DIAPE/SUGER espera que este documento contribua, de forma efetiva, para o processo de reformulação e revitalização da prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino de Alagoas, bem como para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes de todas as escolas estaduais.







O Papel da Escola na
Formação do Sujeito



Ensinar a respeito dos processos de interpretação e desenvolvimento do mundo que nos cerca é eminentemente uma qualidade humana. Em todos os espaços contemporâneos essa propriedade ganha, cada vez mais a nomenclatura e a exigência moral de ser um dos direitos humanos que o Estado deve garantir ao cidadão. Dessa forma, a Escola torna-se o locus oportuno para o desenvolvimento pleno e otimizado das potencialidades humanas relacionadas à convivência, ao saber, à reflexão, ao diálogo e à construção mútua. O capítulo que se segue faz algumas reflexões sobre a relação da escola com o sujeito e com a sociedade, apontando caminhos profícuos para a discussão acerca da escola e sua relação com as diversidades.

1.1 O Papel da Escola Hoje¹

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

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

¹Texto organizado pela equipe da Gerência de Organização do Currículo Escolar – GEORC com a colaboração da Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



Tal como indicam os propósitos da educação escolar apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos estudantes, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles, o que significa garantir:

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

Para tanto, há diferentes níveis de concretização curricular, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): dois mais externos, de subsídio, e dois internos, de ajuste, no âmbito da escola. O primeiro nível é indicado pelos documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (Diretrizes, Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais) e o segundo, pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, quando desdobram as proposições nacionais em propostas que devem sempre ser localmente adequadas à realidade. Já o terceiro e o quarto níveis são desdobramentos desses

documentos de orientação: respectivamente o plano de ensino – que deve traduzir a proposta curricular da escola contextualizada em seu projeto educativo – e o planejamento específico do professor, considerando, por um lado, esses subsídios e, por outro, a situação concreta de sua/s turma/s. Por exemplo, se nos documentos publicados nacionalmente estiver indicado – como está – a necessidade de organizar as propostas de ensino de modo a garantir o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e a ampliação dos processos de letramento para que os estudantes possam dominar os saberes imprescindíveis que são seus direitos, e a escola avalia que o repertório deles está muito aquém do que é esperado, será o caso de intensificar as práticas no sentido de, em qualquer ano de escolaridade que estejam, possam conquistar esses saberes. É assim que se faz o 'ajuste local': os documentos do Conselho Nacional do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado indicam os conhecimentos necessários para as crianças, adolescentes e jovens do país que frequentam a escola e esta, cuja função social é garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido e considerado imprescindível no currículo escolar e planejar os modos de assegurá-los tendo em conta a realidade.

Nesse sentido, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas representa o segundo nível de concretização curricular, cujo propósito é subsidiar as escolas no planejamento pedagógico de um trabalho que de fato assegure aos estudantes as aprendizagens a que têm direito.

Já na década de 90 do século passado, a Unesco instaurou uma comissão chamada Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX, que elaborou um relatório publicado no Brasil com o título



“Educação: um tesouro a descobrir” (1998)² com a indicação dos principais desafios colocados para o futuro – o presente que hoje vivemos. Desde então, considerando a análise desses desafios, se passou a defender como “pilares” da educação escolar o que prevê esse documento internacional: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, que continuam na base das propostas educacionais de vários países do mundo e que sustentam política e pedagogicamente também estes Referenciais.

Essa perspectiva educativa exige que a escola se organize de modo a favorecer e melhorar cada vez mais:

- A organização de seus espaços e tempos pedagógicos;
- A forma como faz os agrupamentos dos estudantes;
- A mediação entre o ensino e a aprendizagem;
- A circulação dos estudantes nos espaços dentro e fora da escola;
- A promoção da vida no presente e os projetos futuros;
- A organização da prática pedagógica a partir da vivência de conteúdos significativos;
- A utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- A formação dos docentes;
- A valorização da profissão docente;
- A infraestrutura e equipamentos necessários para a qualidade do ambiente escolar.

Destacamos a importância da articulação e priorização das ações que de fato podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e,

dessa perspectiva, o cuidado com os saberes que se referem à profissão docente, pois aos professores confere a função de mediar as relações entre os estudantes e o conhecimento. Segundo Tardif (2002, p. 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Cabe à escola se constituir cada vez mais como espaço propício para o desenvolvimento das potencialidades de todos – estudantes, profissionais e comunidade escolar – promovendo relações humanas éticas, solidárias, fraternas e construtivas; assumindo o compromisso com educação de qualidade, pluralismo de ideias, ampliação do universo cultural e exercício da cidadania; incentivando o cuidado com a natureza e com o espaço público. Isso só é possível com um olhar apurado para a realidade vivida, um movimento constante de ação-reflexão-ação, atualização constante dos profissionais e investimento na qualidade da aprendizagem de todos. É preciso, portanto, superar a distância que muitas vezes separa a escola da dinâmica social, o descompasso entre o que se ensina e o que, de fato, é preciso que os estudantes aprendam. As mudanças inerentes a todas as etapas da vida, as mudanças sociais promovidas pelo avanço da tecnologia, aliadas aos desafios que hoje se colocam em relação ao desenvolvimento de valores éticos nem sempre têm adentrado a escola com força suficiente para produzir as transformações necessárias, e é urgente que isso ocorra.

O Referencial Curricular é uma contribuição nesse sentido e, por isso, indica

²DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102.



uma base de conhecimentos imprescindíveis a cada etapa e modalidade de ensino, como proposta para qualificar cada vez mais a ação educativa nas escolas do Estado de Alagoas. A iniciativa deste documento decorre da análise dos baixos indicadores educacionais na Rede Pública de Ensino, conforme dados obtidos através das avaliações sistemáticas e em exames de larga escala como, por exemplo, a Prova/Provinha Brasil, IDEB, SAVEAL, ENEM.

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

Para que essa potencialidade se converta em realidade concreta, entendemos, tal como a pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão³, que alguns pressupostos são essenciais:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.

- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.

- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.

- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.

- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.

- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.

- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.

- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.

- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios para garantir educação escolar de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas cria condições efetivas para que todos desenvolvam suas diferentes capacidades e ampliem cada vez mais as suas possibilidades de ser, de conhecer, de conviver e de fazer o melhor.

Na perspectiva de construir uma prática pedagógica baseada na vivência dos direitos humanos e, conseqüentemente, uma escola verdadeiramente inclusiva, apresentamos algumas questões inerentes à Educação e aos Direitos Humanos, destacando as relações que devem estar explícitas na organização do currículo.

1.2 Educação Escolar e Direitos Humanos⁴

O Brasil é um país rico em sua diversidade biológica, cultural, étnica, religiosa e social. Essa diversidade, (...) se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescenden-

³In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁴Texto construído pela equipe de técnicos pedagógicos da Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SEE-AL.



tes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.⁵ (CONFINTEA, 2008, p.12)

Nessa perspectiva, o currículo escolar deve abordar a diversidade como parte integrante das temáticas que constituem as relações sociais brasileiras, caso contrário, corre-se o risco de reforçar ainda mais a discriminação, negando a diferença e desconsiderando a diversidade.

A efetivação de uma sociedade democrática, em que as diferenças sejam respeitadas e os direitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais sejam garantidos em suas representações na organização social, política, econômica e cultural do país, só é possível por um processo educativo que considere e respeite a diversidade das construções humanas.

Para tanto, o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras. É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendida a partir de seus determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. As múltiplas relações sociais no Brasil

diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito.

A cultura da discriminação e do preconceito é introjetada nos sujeitos pelas interações sociais que são estabelecidas numa sociedade num determinado tempo. Historicamente, buscou-se entender as relações sociais de gênero com base nas diferenças entre os sexos, com ênfase na especificidade biológica de mulheres e homens, caracterizada pela dominação de um sexo sobre o outro, estabelecendo uma relação hierarquizada de poder, na qual a masculinidade hegemônica seria a ideal e, portanto, superior (VELOSO, 2000).

É necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e construa uma abordagem que permita “compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência” (LOURO, 2001, p. 549), questionando o processo pelo qual uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma. A problematização das fronteiras tradicionais de gênero põe em xeque as dicotomias homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, questionando as próprias categorias e sua fixidez.

Esse processo de mudança nas relações sociais nos lança para uma pedagogia que sugere o questionamento, a problematização, a desnaturalização⁶ e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência e suas diferentes formas de expressão.

Outra temática que deve permear as

⁵Extraído do documento base da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos – CONFINTEA, realizada em Brasília no mês de março de 2008.

⁶Rompimento com o conceito naturalmente posto.



discussões curriculares e potencializar o trabalho pedagógico diz respeito às relações étnico-raciais. O estudante negro e/ou indígena, por exemplo, precisa (re)construir sua identidade cultural e, nesse sentido, a escola pode contribuir na busca e compreensão dos referenciais que constituem sua etnicidade. Isso significa reconhecer a importância e o legado da cultura do povo africano e indígena, construindo estratégias e diretrizes para inclusão no currículo escolar de conhecimentos sobre a História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Afro-Alagoana e Indígena, a luta dos povos negros e indígenas na formação da sociedade alagoana, resgatando as suas contribuições na área social, econômica e política.⁷

É preciso que o trabalho pedagógico respeite a tradição cultural dos diferentes sujeitos. É necessário apreender e compreender os elementos da construção histórica dessas culturas, estabelecendo as relações entre elas e os conteúdos escolares, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, a partir da análise dos aspectos históricos, culturais, sociológicos, antropológicos, vistos sob a ótica dos sujeitos em todas as etapas da educação básica: infantil, fundamental e médio.

Portanto, faz-se necessário promover mudanças curriculares que contemplem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial, como elementos fundamentais para a afirmação da identidade - pluricultural e multiétnica - do povo brasileiro e que combatam o racismo e as discriminações.

O currículo deve possibilitar a formação de atitudes, posturas e valores que possibilitem a formação de cidadãos com sentimento de pertencimento étnico-racial para interagir na construção de uma

sociedade democrática em que todos possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A diversidade religiosa é outro tema da diversidade, sendo papel das escolas o respeito a todas as formas de expressão e de representação das diversas religiosidades, sejam elas matrizes religiosas europeias, africanas, asiáticas, indígenas, orientais, dentre outras. É o reconhecimento e autoafirmação dos sujeitos e do direito de liberdade de expressão de suas crenças e rituais religiosos⁸. Portanto, as práticas pedagógicas devem combater todo tipo de intolerância religiosa⁹ e primar por fomentar a tolerância religiosa.

A prática pedagógica da escola deve estar conectada com diferentes espaços, considerando como referência a comunidade onde se encontra inserida, no entanto, sem se limitar a ela. Deve partir da valorização da realidade social dos sujeitos a quem se destina, sejam eles povos da cidade ou do campo.

Esta prática precisa estar vinculada à cultura e às relações mediadas pelo trabalho, entendido como produção material e cultural de existência humana. Essas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, grupos sociais, movimentos populares, vinculadas a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente.

Faz-se necessário desenvolver uma prática pedagógica em que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico-racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao

⁷Implementação das Leis 11.645/2006 (Nacional) e 6.814/2007 (Estadual) que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana e Indígena nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

⁸Conforme afirma o artigo 5º, inciso VI da Constituição e artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

⁹Lei Nº 7.028/2009



qual pertencem.

É preciso, portanto, garantir o direito e o acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, índios, brancos e

negros, habitantes do campo e da cidade, criando formas e estratégias para que todos possam ter a oportunidade de construir sua vida escolar com respeito e sucesso.







A Organização da
Educação Básica¹⁰



As condições para o desenvolvimento da multiplicidade de aspectos e dimensões que constituem a vida humana devem ser garantidas em lei como direito à cidadania, mas, para que se tornem direito de fato, devem ser efetivadas pela e na prática social. A educação é um desses direitos sociais, assegurada na legislação brasileira a todos os cidadãos.

No entanto, a realidade tem demonstrado que, apesar da garantia da lei, ainda há uma significativa exclusão das camadas mais pobres da população ao acesso e, principalmente, à permanência na educação básica.

A educação básica tem uma tripla finalidade na formação do estudante: promover a cidadania; qualificar para o mundo do trabalho e garantir as condições para a continuidade dos estudos. Proporcionar uma formação básica que possibilite o cumprimento dessas três finalidades representa um enorme desafio à escola pública brasileira e maior ainda às escolas públicas de Alagoas, em virtude de seu distanciamento da realidade nacional.

Essa formação deve ser efetivada a partir de uma base nacional comum, a qual deve ser complementada por uma parte diversificada, conforme as necessidades e peculiaridades locais.

2.1 Educação Infantil

A educação infantil – área de competência dos Municípios é definida como a primeira etapa da educação básica¹¹, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade¹², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Apesar de a educação infantil ser mencionada nos textos legais, sua estruturação, formas de organização e normatização em âmbito nacional ainda não são contempladas de maneira mais efetiva, visto que é necessário a ampliação do acesso para o atendimento da demanda, bem como as condições básicas para permanência das crianças nas instituições escolares.

Nas últimas décadas, vem sendo observada no Brasil a expansão da Educação Infantil (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área

¹⁰Texto organizado pela equipe de técnicos pedagógicos da Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SEE-AL, a partir do Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas - RECEB - SEE-AL/2010.

¹¹LDB art. 29 e 30, art.22 das DCNGEB e no art. 5 das DCNEI.

¹²Lei nº 11.274, 2006.



educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

A educação infantil tem como desafio uma dupla função: cuidar e educar as crianças de 0 até 5 anos de idade. Essa dupla função deve ser trabalhada de forma articulada e integrada no currículo escolar, de acordo com as DCNEI.

Refletir sobre a construção do currículo da educação infantil é pensar que as crianças pequenas estão em permanente descoberta do mundo e, por isso, as atividades curriculares devem estimular e possibilitar cada vez mais a busca de entendimento dos questionamentos das crianças em relação a coisas, seres, objetos, fenômenos e relações. Nesse sentido, a interação social se constitui em elemento direcionador na definição e organização das atividades curriculares a ser desenvolvidas no cotidiano dos espaços que atendem crianças de 0 a 5 anos, uma vez que as crianças aprendem nas trocas com as outras da mesma idade, com as mais experientes e com os adultos.

As interações e as brincadeiras são o fio condutor na organização das atividades curriculares. Estes eixos devem contribuir no desenvolvimento das aprendizagens básicas, na construção de conceitos, na incorporação de valores e na construção dos conhecimentos que promovam uma melhor compreensão das inter-relações que fazem a dinâmica das relações sociais mais próximas das crianças.

É através das brincadeiras que a criança pequena representa, imita, experimenta e incorpora papéis sociais, condutas, valores e atitudes observados na realidade adulta. Ao brincar, a criança

apresenta atitudes e comportamentos incomuns do seu dia a dia, incorpora personagens e/ou fatos que podem ter sido observados no seu cotidiano em filmes, novelas, desenhos animados, etc. Por isso, as atividades escolares devem propor dramatizações, imitações, vivências e experiências significativas para o seu desenvolvimento.

As brincadeiras, paulatinamente, vão se transformando, acrescentando e/ou substituindo elementos não só exteriores. Elas vão promovendo novas capacidades intelectuais (associação, classificação, seriação, generalização, imaginação, percepção etc.) em atendimento a alguma necessidade psicológica, afetiva, biológica ou social.

Outro princípio teórico-metodológico que precisa ser considerado na organização curricular é a linguagem. Utilizada pela criança como forma de interação, a linguagem promove o desenvolvimento das funções cognitivas e psíquicas. Nesse sentido, faz-se necessário que o adulto leia histórias, cante, brinque, converse com as crianças, mesmo com aquelas que ainda não se utilizam da linguagem verbal.

Os jogos e as brincadeiras com gestos, cantigas, rimas, trava-línguas, etc. contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem e são fundamentais no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, pois são as primeiras formas de linguagem, utilizadas por elas como forma de expressão e de organização do pensamento.

No atendimento às crianças da educação infantil devem ser considerados alguns aspectos quanto ao desenvolvimento específico de cada fase da infância.

Ressaltamos que as crianças de 0 a 3 anos, mesmo estando no mesmo espaço



institucional – a creche – possuem características distintas. De maneira geral podemos afirmar que, de acordo com as características do desenvolvimento para essa faixa etária, por exemplo, crianças de 0 a 1 ano têm dificuldades de sobreviver por recursos próprios, situação que deve ser compensada com uma relação de carinho e atenção da mãe e/ou responsável por seus cuidados básicos. Cabe ao professor desempenhar essa função. Isso leva a um atendimento permanente e individualizado por parte do professor que deve, no trabalho com os bebês, observar suas reações e progressos, já que nessa fase o desenvolvimento das crianças ocorre em um ritmo bastante acelerado. Assim, o professor deverá promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das habilidades psicomotoras das crianças.

As crianças um pouco maiores, de 1 e 2 anos, de maneira geral, se movimentam com mais autonomia, ficam em pé, e, na maioria dos casos, já andam, deslocando-se pelo espaço físico disponível, repetitivamente. Durante esses movimentos, tornam-se interessantes para elas, os objetos que podem ser carregados de um lado para o outro. Essas crianças estão na fase egocêntrica e brincam individualmente, mesmo quando estão em grupos. Com frequência acontecem os atropelos físicos (mordidas, agarrões, empurrões), havendo a necessidade de atenção e intervenção, por parte do professor, às reações de cada criança e do grupo como um todo. Nessa fase surge a fala como um novo componente no processo de desenvolvimento.

Entre 2 e 3 anos, em sua maioria, as crianças já andam e se movimentam livremente. São capazes de extraordinárias observações sobre o mundo à sua volta, procurando, muitas vezes, as causas e explicações para as coisas, relações e fatos. Costumam estabelecer relações entre as

concepções que têm do mundo exterior e as imagens do próprio corpo, mesmo assim, precisam que essa imagem corporal seja analisada e, posteriormente, consolidada. O desenvolvimento psicomotor permite a exploração dos objetos e tudo o mais que existe ao seu redor. É papel do professor criar situações diversificadas para promoção e aprimoramento das atividades psicomotoras por meio de jogos simbólicos que ampliem o desenvolvimento da linguagem e da representação, orientando e intervindo na realização dos jogos e brincadeiras, atividades em pequenos grupos (ainda que de curta duração), uma vez que, nessa fase, a criança ainda tem dificuldade em socializar brinquedos e objetos.

As crianças de 3 a 4 anos estão mais sociáveis e já conseguem interagir com o grupo de convívio e se interessam cada vez mais pelas histórias contadas e/ou representadas, interagindo fisicamente e oralmente com o conhecimento. Por isso, é importante encorajá-las a fazer suas próprias escolhas (alimentos, roupas e brinquedos), assim como incentivar a autonomia na realização das atividades cotidianas (ir ao banheiro, comer, arrumar seus pertences etc.). Dessa forma, as crianças aprendem a usufruir de suas conquistas e desenvolvem a capacidade de enfrentar novos desafios. Nessa fase, é possível e fundamental estabelecer a rotina cotidiana: repouso, higiene, alimentação, leitura de histórias, escrita, recreação etc. É preciso que o professor esteja atento às falas, gestos, escolhas, atitudes e hábitos apresentados pelas crianças, no sentido de identificar seus desejos, necessidades e desafios.

As crianças de 4 aos 5 anos estão marcadas pelo aperfeiçoamento da função simbólica e tornam-se cada vez mais, capazes de representar os objetos e os acontecimentos e também de estabelecer



relações entre eles. Nessa fase, a brincadeira é uma das principais formas pelas quais crianças se dispõem a aprender. Ao brincar, por meio do faz-de-conta, elas usam o mundo da fantasia como forma de interação com seu mundo real.

Vale lembrar que independentemente da faixa etária, as diferentes formas de linguagem, o brincar e a interação social são elementos essenciais para o desenvolvimento da criança, pois possibilitam sua ação na realidade e promovem a construção das aprendizagens básicas para a compreensão do mundo que a cerca.

Ao estruturar o currículo da educação infantil é necessário considerar a criança como um ser social, integral e, principalmente, como um ser em desenvolvimento, o que significa ampliar suas oportunidades de descoberta, investigação, compreensão e explicação das relações que constituem o mundo em que vive. Cabe ao professor, cuidar, amparar, intervir, conhecer as crianças, proporcionando, assim, experiências significativas de vida, assegurando as condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças.

Para tanto, as atividades direcionadas para as crianças pequenas precisam respeitar seus tempos e considerar seus espaços de socialização e de aprendizagem, criar o maior número possível de experiências e descobertas, sem, com isso, estabelecer rotinas rígidas ou atitudes opressivas às características próprias dessa fase de desenvolvimento (alegria, curiosidade, espontaneidade, irreverência, iniciativa etc.).

O currículo da educação infantil deve ser organizado de forma a propiciar a construção das aprendizagens básicas essenciais à criança para uma melhor compreensão e interação no mundo em suas diversas dimensões (espaciais, ecológicas,

estéticas, sociais, históricas, linguísticas, matemáticas etc). Nesse processo, o lúdico, presente no faz-de-conta, nas brincadeiras, nos jogos e na fantasia, é pressuposto fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas e, portanto, deve ser considerado como elemento propulsor da aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos avaliativos de acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, garantindo a observação das atividades, utilizando múltiplas formas de registros através de documentação específicos, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Nessa perspectiva, o processo de construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisa considerar a realidade social em que as crianças estão inseridas, as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da infância e as intenções institucionais com relação à formação humana das crianças.

Em síntese, o currículo da educação infantil é um conjunto sistematizado de práticas corporais, culturais, ecológicas e sociais, nas quais se articulam os saberes e as experiências das crianças, de suas famílias, dos professores e demais profissionais e de suas comunidades. Sendo assim, deve priorizar elementos e processos que garantam as condições básicas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desenvolvidos em campos de conhecimentos/experiências, articulados entre si, de forma interdisciplinar, atendendo as especificidades etárias e necessidades individuais das crianças.

2.2 Ensino Fundamental

O ensino fundamental é o período de escolarização obrigatória que atende às crianças e aos adolescentes na faixa etária de



seis a quatorze anos, assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como direito público subjetivo para todos os cidadãos brasileiros, sendo a oferta dever dos Municípios, e, quando necessário, em regime de colaboração com os Estados e assistência da União. Isso significa que sua oferta é prioridade no atendimento escolar, justificando o seu caráter obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização em idade própria.

Essa etapa de ensino, com duração de nove anos, é organizada em dois momentos com características próprias: o primeiro com duração de cinco anos, denominado de anos iniciais, de matrícula obrigatória para as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e, o segundo, anos finais, com quatro anos de duração, para os estudantes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade.

O primeiro momento (1º ao 5º ano) é estruturado em duas fases: a primeira fase de alfabetização e letramento, que compreende o 1º, 2º e 3º ano de escolaridade. É considerada como o período de construção e consolidação das noções, conceitos e conhecimentos básicos à compreensão da realidade e se refere, especificamente, ao processo de alfabetização, bem como aos conceitos básicos de lógica, aritmética e geometria, aos aspectos geográficos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos locais e regionais, dentre outros; a segunda fase de alfabetização e letramento, que compreende o 4º e 5º ano, pressupõe a ampliação do processo de alfabetização e dos conhecimentos básicos da etapa anterior, para a compreensão da sua realidade social, política e econômica e sua formação cultural e humana.

Os anos finais (6º ao 9º ano) são considerados como período de consolidação

e sistematização dos conceitos científicos previstos para essa etapa da educação básica, utilizando as diferentes linguagens como meio para representação, comunicação e, principalmente interação nos diversos contextos sociais. É preciso compreender que, para cada ano do ensino fundamental, há expectativas de aprendizagem, as quais devem ser estabelecidas em função da formação humana desejada, das características dos processos de desenvolvimento e das necessidades de aprendizagem dos estudantes e, a partir dessa perspectiva, deve-se planejar e organizar o trabalho pedagógico, sem perder de vista o contexto histórico-social no qual o sujeito está inserido.

Ao ingressar no ensino fundamental, a criança de 6 (seis) anos vivencia uma nova organização, diferente da educação infantil em vários aspectos, tais como: rotina, horários, compromissos e atividades escolares e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. O currículo escolar para os estudantes, nessa faixa etária, deve considerar as peculiaridades próprias dessa fase do desenvolvimento humano.

Na fase dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de observação e descrição da realidade a partir de referências concretas, vivenciadas por meio dos jogos simbólicos e das brincadeiras. Elas se encontram imersas num universo lúdico, em que a brincadeira e o faz-de-conta contribuem para desenvolver suas aprendizagens, pois é por intermédio destes que as crianças podem representar simbolicamente o mundo dos adultos e aprendem diversas formas de interpretá-lo.

Nesse período, faz-se necessário definir caminhos pedagógicos que considerem os interesses e características da cultura infantil, ampliem a interação dos sujeitos (criança-criança e criança-adulto),



oportunizem inúmeras vivências sociais e promovam a expressão das emoções e a manifestação das diversas formas de ver e de significar o mundo, utilizando múltiplas linguagens. Esses aspectos também precisam ser considerados na abordagem curricular.

As crianças de 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade apresentam características de desenvolvimento equivalentes às da etapa anterior e já fazem uso da linguagem como para argumentar e defender seu ponto de vista. É comum o estabelecimento de “verdades”, tidas como absolutas, as quais são defendidas exaustivamente. Considerando essas características, o trabalho pedagógico deve ampliar a visão de mundo, promovendo a reflexão sobre as diversas dimensões que constituem a realidade. Nessa fase da pré-adolescência, esses sujeitos costumam ser bastante competitivos, por isso, atividades, atitudes e jogos de natureza cooperativa e solidária são os mais indicados. Nesse sentido, a abordagem curricular deve estabelecer a articulação dos aspectos sócio-afetivos desta fase e dos conhecimentos científico e escolar a serem trabalhados.

As crianças de 11 (onze) e 12 (doze) anos, pré-adolescentes, apresentam a linguagem e as capacidades psíquicas e cognitivas já bem desenvolvidas, demonstrando capacidade de analisar detalhadamente um objeto, fato ou situação, levantar hipóteses, organizar as ideias a partir de uma determinada lógica, estabelecer princípios, interrelações e argumentos coerentes. As “verdades” da fase anterior e outras, acerca do mundo, são objetos de dúvidas e questionamentos. De modo geral, são observadas as primeiras transformações biológicas e emocionais características do período da puberdade, por isso recomendam-se atividades de interação social, pois é a partir delas que as crianças podem reconhecer o outro, respeitar as diferenças, construir os

princípios de cooperação e justiça social, além de combater todas formas de preconceito e de discriminação social. Nesse sentido, esses aspectos não podem deixar de ser observados no desenvolvimento do currículo.

Os adolescentes de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, assim como na fase anterior, também são marcados pelas transformações biológicas e pela formulação de hipóteses acerca de sua identidade, autoimagem, afetividade e sexualidade, apresentando uma acentuada capacidade de observação e criticidade, ou seja, há mais dúvidas do que certezas a respeito de si mesmo, das relações com o outro e com o mundo. Na abordagem curricular, é necessário adotar metodologias de trabalho diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento de sua capacidade de análise, associação, generalização e síntese na proposição de ideias, na resolução de situações-problema e na interação social, tais como: a pesquisa, o trabalho em grupo, a música, o teatro e outras formas de produção e manifestação do conhecimento. No entanto, essas atividades precisam ser bem planejadas, organizadas, orientadas, monitoradas e avaliadas pelos professores.

Ao propor um currículo para o ensino fundamental a partir dessas perspectivas, é necessário, ainda, garantir na abordagem do conhecimento científico e escolar, questões como diversidade, inclusão social, preservação ambiental, desenvolvimento sustentável, educação sexual, relações afetivas, tecnologia da informação e comunicação (TICs), entre outras.

Além disso, reconhecer e refletir sobre a realidade social das crianças e adolescentes, bem como sobre o papel dessa etapa da educação básica, significa contemplar a diversidade dos sujeitos de direito do ensino fundamental, entre os quais:

Crianças, adolescentes e jovens da cidade, ampliando as oportunidades de



acesso e de permanência dos estudantes das periferias urbanas;

Pequenos agricultores, trabalhadores rurais, sem-terra, populações ribeirinhas, trabalhadores da pesca, garantindo tempos e espaços de aprendizagem escolar diferenciados;

Remanescentes de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando e valorizando as diversas culturas no processo de escolarização;

Jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, flexibilizando a estrutura do processo escolar, construindo e adequando as metodologias de ensino;

Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo as diferenças e propiciando a oferta de condições diferenciadas de atendimento e de ruptura das limitações impostas.

O grande desafio para os professores contemporâneos está na implantação/implementação de uma proposta curricular que enfoque o reconhecimento e a valorização das práticas culturais de tais sujeitos, sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual se constitui num patrimônio de todos. Esse enfoque considera a diversidade humana e traz, para a escola, a necessidade de construir coletivamente as condições para o atendimento a esses sujeitos.

Os conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada devem ser articulados com os temas da vida cidadã e de interesse da comunidade. Nessa perspectiva, conhecimentos escolares e saberes da prática social se integram e possibilitam a

compreensão da realidade, a partir das múltiplas possibilidades de interesses, ênfase, nível de complexidade, metodologias, formas de interpretação e análise.

Com isso, além de se garantir o acesso a essa etapa da educação básica, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria, é preciso também desenvolver políticas, projetos e propostas pedagógicas adequadas ao contexto social e às reais necessidades dos sujeitos e que desenvolvam, nos estudantes, o prazer em aprender; que a aprendizagem seja significativa, de forma que se efetive a permanência e a qualidade tão necessária e almejada no desenvolvimento de uma educação básica.

2.3 Ensino Médio

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem como objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 preconiza sua integração à Educação Básica ampliando suas finalidades essenciais à formação cidadã, sendo um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos¹³.

Essa etapa possibilita aos jovens continuar os estudos, o preparo básico para o trabalho e para a cidadania e seu aprimoramento como ser humano integral proporcionando a formação ética, a autonomia intelectual, a criticidade e ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, articulando teoria e prática.

A identidade do Ensino Médio define-se a partir da superação do dualismo entre formação propedêutica e formação

¹³DCNEM, Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012



profissional na busca da “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura, como base proposta do desenvolvimento curricular”. A consolidação dos conhecimentos deve ocorrer através dos processos produtivos compondo a integralidade e a indissociabilidade em suas diferentes modalidades e de acordo com suas concepções e conceitos dispostos nas DCNEM (2012).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio regulamentado pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, estabelece que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distritais de educação assumam o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

O Sistema Nacional de Educação é ratificado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), art. 21 da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que assume propriedade de avaliação sistêmica e verifica até que ponto o estudante foi instrumentalizado na Educação Básica, com conteúdos e estratégias de aprendizagem que o capacitem para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, centrando-se na avaliação de desempenho por competências e habilidades e, estruturando-se também com a função de certificação para aqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processos de escolarização e classificação contribuindo para o acesso democrático à Educação Superior.

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria CNE/CES n. 971/2009, visa desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de

maneira a ajustar a formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos experimentais, por meio de currículos capazes de corresponder as exigências da sociedade contemporânea.

A Educação Básica Noturna, por meio da instituição pelo MEC do Grupo de Estudo (GT) específico, propõe a necessidade de aprofundamento através de investigação sobre o tema, considerando que as políticas públicas não lhe têm atribuído a importância devida, levando em conta uma faixa da população que não pode frequentar a escola durante o dia e que para qualificar uma proposta para a educação básica noturna deverão ser contemplados os seguintes aspectos: os sujeitos da Educação Básica Noturna, os profissionais da educação, princípios e concepções teórico-metodológicos, organização política e pedagógica da escola noturna, gestão da escola noturna, infraestrutura e condições materiais e a formação dos profissionais da educação básica noturna.

A opção dos jovens pelo Ensino Médio noturno ou na modalidade 'Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita reflexões acerca do sentido de estar na escola para esses sujeitos singulares e diversos. Eles buscam o direito à educação diante de um histórico de ausência de políticas efetivas que sejam capazes de promover não apenas sua expansão, mas sua obrigatoriedade e, acima de tudo, mudança no quadro educacional.

No Estado de Alagoas, ainda é ofertado o Ensino Médio Normal, conforme estabelecido na Resolução CEB/CNE nº 2/99, Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004, Plano Estadual de Educação, Lei nº 6.757/2006, Portaria SEE nº 65/2007, a Resolução CEB/CNE nº 2/2009, Portaria/SEE nº 042/2012 visando ao atendimento aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuantes na



Educação Infantil e nos anos iniciais que não possuem habilitação conforme a legislação em vigor.

A integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio constitui avanço na possibilidade de oferta final da Educação Básica ao viabilizar as condições de conclusão da escolarização básica e acesso ao espaço profissional. A articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de nível Médio obedece à política que pretende resgatar e aprimorar um modelo de formação que permita aos estudantes concluir o Ensino Médio com qualificação profissional.

A garantia dos Direitos à Aprendizagem e Desenvolvimento é assegurada aos cidadãos pelo Estado Brasileiro, através dos saberes e conhecimentos, experiências e práticas acumuladas pela humanidade, bem como as presentes na vida cotidiana. As diferentes Diretrizes Curriculares afirmam que expectativas de aprendizagem não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, mas, sim, devem ser um conjunto de condições para acesso, permanência e aprendizagem na escola para evitar que, mais uma vez, os estudantes das classes sociais historicamente excluídas sejam penalizados por não realizarem aquilo que deles se espera.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam para um novo conceito de um projeto de educação orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades, compreendido como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, concretizando as disposições da Constituição Federal e da LDB.

A concepção de currículo disposta nas DCNs é representada por um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social contribuindo para a construção de identidades socioculturais dos

estudantes. O conhecimento acumulado ao longo da História deve ser transmitido a cada geração, de maneira sistematizada e crítica, problematizado de modo a produzir condições da organização da sociedade e da apropriação das conquistas da civilização humana. A escola de hoje tem que dialogar com recursos e paradigmas clássicos e os emergentes da vida contemporânea, atentando para as políticas afirmativas (diversidades) e de inclusão. Para tal, o currículo deve possibilitar identificações entre o capital das experiências e o formal educativo.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012) estabelecem o compromisso do currículo como um conjunto necessário de saberes integrados e significativos em atendimento às diversas juventudes no prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica no mundo da ciência, da cultura, da tecnologia e nas diversas dimensões do trabalho, visto que, para considerável parte dos jovens, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas. As DCNEM preconizam também a educação como direito e qualidade social, além dos referenciais/conceituais, nos aspectos orientadores da oferta e da organização; os referenciais em seus conceitos básicos do currículo, de sua organização, sua oferta e tratamento, especificidades regionais, e dos eixos integradores das Áreas de Conhecimentos: interdisciplinaridade e contextualização.

O Ensino Médio é constituído por Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) favorecendo a comunicação entre os saberes e conhecimentos, preservados os referenciais próprios de cada Área, e podem ser tratados como componentes curriculares de maneira integrada, respeitando os direitos à aprendizagem e desenvolvimento, em



sintonia com a tarefa coletiva e a reordenação curricular e com a reorganização dos tempos escolares. O Art.8, parágrafo 2º da Resolução 2012, que institui as DCNEM, afirma que esta organização por Áreas de Conhecimento implica “no fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”.

Nesse contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

O ProEMI estabelece em seu Documento Base um referencial de tratamento curricular indicando as condições básicas para a implantação do projeto de redesenho curricular (PRC). Assim sendo, deve-se pensar um currículo que tenha os estudantes como foco da aprendizagem, de modo que se possam criar as condições para que eles desenvolvam conhecimentos, habilidades, hábitos intelectuais e técnicas que lhes permitam saber:

1. buscar, selecionar e interpretar criticamente informações;
2. comunicar ideias por meio de diferentes linguagens;
3. formular e solucionar problemas com eficiência;
4. construir hábitos de estudo;
5. trabalhar em grupo, com base nos

interesses realmente coletivos;

6. desenvolver qualidades como organização, rigorosidade, seriedade, compromisso, flexibilidade e tolerância;

7. a importância do conhecimento e do prazer de aprender.

Uma organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio pressupõe uma perspectiva interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas sociais, exigindo novas formas de organização e de articulação das disciplinas escolares.

Os pressupostos na organização curricular do ensino médio devem ser assegurados em virtude da finalidade e especificidade dessa etapa na formação dos estudantes, de modo a possibilitar o reconhecimento de que os conteúdos escolares não possuem fim em si mesmos, mas se constituem em meios para o desenvolvimento de competências; a percepção das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades; o entendimento de que o conhecimento é fruto de uma construção histórica a partir das relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza e a compreensão de que a aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos e, por isso, mobiliza afetos, emoções e relações, além dos aspectos cognitivos.

A formação dos jovens deve favorecer melhores condições e oportunidades de participação na vida social e cultural para que se respeitem os direitos, as liberdades fundamentais do ser humano e os princípios da convivência democrática.¹⁴ Nesse sentido, é necessário que os estudantes do ensino médio:

- compreendam a cidadania como

¹⁴DCNGB, Art. 26º § 2º e 3º



pleno exercício de direitos e deveres;

- façam uso do diálogo como forma de mediação de conflitos e também de posicionamento contra a discriminação e o preconceito, de qualquer natureza;
- desenvolvam interesse por diferentes formas de expressão artística e cultural;
- percebam-se como integrantes do meio ambiente, ao mesmo tempo, dependentes e agentes das transformações que nele ocorrem;
- apropriem-se do conhecimento científico como instrumento de luta por uma sociedade mais justa e digna para todos.

2.4 Modalidades e Diversidades da Educação Básica

2.4.1 Educação de Jovens e Adultos

Refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA) em Alagoas significa, primeiramente, ter que contextualizá-la num cenário de profundas desigualdades sociais, resultado de um modelo de desenvolvimento político-econômico que submete a maioria da população à condição de analfabeta e à violação dos direitos humanos garantidos na Constituição Brasileira: educação, saúde, moradia, saneamento básico e trabalho, como estratégia de perpetuação dos grupos governantes.

A EJA, tendo como referência a legislação nacional¹⁵, complementada pela estadual¹⁶ é a forma adequada com que se reveste a oferta do ensino fundamental e do ensino médio a todas as pessoas que não tiveram acesso ou a possibilidade de continuar seus estudos na idade própria, considerando a dívida histórica que a

sociedade civil e política de Alagoas tem com os 22,5% da população de alagoanos analfabetos (IBGE, 2010).

A superação desse quadro impõe a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os diversos segmentos da sociedade civil organizada, das instituições de educação superior, dos setores empresariais, das entidades não governamentais, dos governos estadual e municipais, das entidades religiosas e dos diversos movimentos dos trabalhadores.

A partir desse contexto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade: trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- educação profissional técnica

¹⁵Lei 9.394/96, DCNGEB, 2010, art. 27 e 28, Parecer CNE-CEB 11/2000 e Resolução CNE-CEB 01/2000), Parecer CEE-AL 13/2002 e Resolução CEE-AL 18/2002 e a Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos (SEE/AL, 2002).Orientações para Implantação e implementação do Ensino Fundamental e do Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos por períodos letivos semestrais na Rede Estadual de Ensino 2012

¹⁶Resolução 18/2002 – CEE/AL



integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

2- educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3- formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

4- formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

5- formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Dessa forma, o currículo da EJA deve se caracterizar por uma abordagem teórica e metodológica específica e adequada à fase de desenvolvimento em que se encontra o estudante, à base nacional comum e também às temáticas do contexto social mais amplo e às especificidades da realidade local. Deve ser flexível e organizado para atender às necessidades dessa categoria, superando o imprevisto e as adequações das metodologias utilizadas no ensino de crianças ou adolescentes, com uma proposta metodológica própria, construída a partir dos interesses e vivências do mundo adulto; o ideal é que se construa na EJA um trabalho interdisciplinar que:

- integre os conteúdos;
- passe de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- supere a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências;

- considere o currículo, o planejamento, a avaliação e os conteúdos como elementos de transformação social;

- compreenda o ensino e a aprendizagem centrados em uma visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Sendo assim, compreende-se que a escola da EJA deve propiciar aos estudantes a compreensão crítica da sociedade alagoana, entendendo as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, imaginando a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida.

É necessário que se estabeleça uma relação de confiança e de credibilidade entre ambas as partes, pois a relação dialógica que se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de se posicionar criticamente frente ao discurso do outro possibilita a apropriação dos conhecimentos já produzidos e a construção de novos saberes.

2.4.2 Educação Especial

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa as diversas etapas de escolarização, cujo objetivo é promover condições adequadas para o atendimento escolar dos estudantes com deficiência,¹⁷ transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atualmente, configura-se, num sistema complementar ao ensino regular, como uma forma diferenciada de atendimento em articulação com instituições de apoio especializado.

A educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferta atendimento educacional especializado¹⁸, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras e possibili-

¹⁷DCNGEB, 2010, art 27 e 29.

¹⁸Lei nº. 9394/96, Lei nº. 10.098/94, Lei nº. 10.436/02, Lei nº. 7.853/89, Decreto nº 186/08, Decreto nº.6949/07, Decreto nº.6094/07, Decreto nº.5628/05, Decreto nº.6214/07, Decreto nº. 7.611/2011, Decreto nº. 5296/04, Decreto nº. 3.96/01, Resolução nº.4/09, Resolução nº. 02/01.



tem o acesso ao currículo, no sentido de promover sua formação integral visando proporcionar a construção da autonomia desses estudantes em sua vida escolar, conforme o Decreto Federal nº. 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a Portaria nº. 1.793/94 que orienta sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, a Resolução nº. 02/01 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares da Educação Especial e a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Especial.

A legislação atual assegura o atendimento educacional especializado em função das condições específicas dos estudantes e prevê adaptações dos prédios escolares para atendimento de estudantes com deficiência motora e/ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Para os estudantes com deficiências sensoriais, a legislação reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o sistema de leitura e escrita BRAILLE e os instrumentos de comunicação alternativa como meios adequados para a comunicação e expressão, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, dentre outras.¹⁹

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento podem demandar o ensino de códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologias assistivas, entre outros recursos, como ferramentas da construção do conhecimento e da acessibilidade.

O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação requer a implementação

de programas de enriquecimento curricular que promovam o desenvolvimento do seu potencial nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, artes, psicomotricidade e mecânica.

A oferta dessa modalidade de ensino reconhece e garante o direito de todos os estudantes a:

- compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza;

- promover a igualdade e valorizar as diferenças na organização do currículo;

- favorecer a aprendizagem de todos os estudantes;

- estimular as transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos estudantes durante a trajetória educacional.

Esses pressupostos, ao propor a emancipação como ponto de partida de todo processo educacional, rompem com paradigmas que sustentam a forma excludente de ensinar.

Assim, as práticas curriculares da educação especial são pautadas nos seguintes princípios:

1. A preservação da dignidade humana da pessoa com deficiência;

2. A busca e o reconhecimento da própria identidade;

3. O exercício da sua cidadania.

Enfim, um currículo que atenda a essa modalidade de ensino deve levar em consideração os princípios de inclusão, justiça social, diversidade, solidariedade e igualdade.

2.4.3 Educação Profissional e Técnica

Em Alagoas, os indicadores socioeconômicos são os piores do Brasil: o nível educacional é baixo em todas as faixas etárias, inclusive com taxas de analfabetismo, na população acima de 25 anos, de quase 40%, a renda per capita é baixa e concentrada, o nível

¹⁹LDB, art. 59, § 2º garante o atendimento aos portadores de necessidades especiais e a Lei 10.098/00 garante a acessibilidade, Lei nº 10.436/02 reconhece a LIBRAS como linguagens, resolução CNE/CEB nº 02/01 institui as Diretrizes Curriculares para Educação Especial.



baixo.

Com relação à educação, segundo a pesquisa do IPEA 2005, o Estado de Alagoas possui a maior taxa de analfabetismo entre as populações brancas e negras, urbanas e rurais, com 15 ou mais anos de idade, que concluem o ensino fundamental, e o menor número médio de anos de estudos: 6,6 anos.

A implantação de cursos técnicos é uma alternativa, dentre outras ações, que pode auxiliar na superação desse quadro, na medida em que cria a oportunidade de qualificação de homens e mulheres. Nesse sentido, a organização da educação profissional técnica considera como base para organização da oferta os estudos realizados pelo SEBRAE/AL das áreas vocacionadas para determinadas atividades econômicas no estado, configuradas como Arranjos Produtivos Locais (APL). Esse aspecto se faz importante, tendo em vista que os cursos implantados devem obedecer à lógica da sustentabilidade socioeconômica dos egressos e, por conseguinte, do seu lócus. A ideia é desenvolver no Estado, a partir das suas aptidões, formação profissional e técnica.

Portanto, faz-se necessário oferecer alternativas de trabalho paralelas à formação, sendo essencial que as políticas públicas caminhem em consonância com esses dois fatores.

2.4.4 Educação a Distância na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas²⁰

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade que vem se modificando de acordo com a evolução tecnológica. Atualmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm sido amplamente usadas na mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem. Os suportes de mediação evoluíram do material impresso aos recursos áudio visuais, e destes

aos ambientes virtuais de aprendizagem, baseados no conceito de integração midiática.

A EAD fundamenta-se legalmente no Art. 80 da LDB (Lei 9394/96)²¹, regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005²², no que diz respeito a oferta de EAD nos níveis e modalidades educacionais.

Como modalidade, a EAD possui peculiaridades próprias e características diferenciadas, de acordo com a mídia adotada. Essa modalidade rompe com as noções tradicionais de tempo e de espaço e com as formas relacionais adotadas na modalidade presencial, às quais os profissionais muitas vezes estão subordinados. Permite maior flexibilidade ao processo de formação, já que possibilita a adequação do processo à disponibilidade de tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada pessoa. Todavia, requer um planejamento rigoroso das atividades e do tempo por parte do profissional, tanto no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis quanto ao estabelecimento de uma sistemática de estudos.

Sendo marcada pela distância temporal e espacial entre professor e alunos, necessita para seu desenvolvimento da presença de equipe multidisciplinar (professores, tutores, especialistas da área tecnológica) e possibilita outras formas de aprendizagem, especialmente uma “aprendizagem autônoma, autorregulada”, na qual os alunos “são capazes de planejar, organizar, controlar e avaliar” a si próprios, enquanto os professores realizam a mediação do processo (PETERS, 2004, p. 170)²³.

Em Alagoas, as diretrizes político-pedagógicas para a EAD estão definidas no Plano Estadual de Educação (PEE – 2006 a 2015)²⁴, entre as quais destacam-se a democratização do acesso às TIC e o estabelecimento de uma política integradora de mídias e promotora da formação permanente dos profissionais da educação.

²⁰Texto construído por Carmem Lúcia de A. Paiva Oliveira – técnica pedagógica da SUGER e Cristine Lúcia ferreira L. de Mello – técnica pedagógica da SUGES.

²¹LDB (Lei 9394/96). Disponível em: . Acesso em 28/02/2014.

²²Decreto nº 5.622/2005. Disponível em . Acesso em 25/02/2014.

²³PETERS, Otto. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

²⁴Plano Estadual de Educação. Disponível em: . Acesso em: 25/02/2014.



Considerando o que está posto na legislação, a abordagem da EAD na Educação Básica tem como objetivo a superação das barreiras de tempo e espaço, bem como a ampliação de oportunidades, para aqueles impossibilitados de prosseguirem seus estudos no ensino básico presencial. Em Alagoas, os interesses se voltam para a inclusão digital e melhoria da prática pedagógica. Entretanto, atualmente podemos visualizar outras possibilidades, dentro do próprio ensino regular: utilização de ferramentas da web como apoio aos estudantes da educação básica, desenvolvimento de projetos didáticos que favoreçam a pesquisa, a criatividade, a aprendizagem colaborativa e a autoria de professores e estudantes. Por outro lado, a EAD pode favorecer a complementação de estudos de disciplinas com carências de professores, numa rede que sofre dessa falta principalmente na área das ciências.

Os ambientes de aprendizagem como o e-Proinfo (desenvolvido pelo MEC e disponibilizado aos estados e municípios) e o Moodle (com código fonte aberto, o que permite sua personalização pelas instituições) podem ser utilizados para o desenvolvimento de cursos, tanto na formação continuada de professores, quanto na formação de estudantes do ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito a sua formação profissional.

Entretanto, a decisão política de implantar a EAD na Educação Básica do Estado de Alagoas, implica na melhoria da infraestrutura tecnológica, especialmente no que se refere à modernização de equipamentos, manutenção e velocidade de conexão à internet, bem como na preparação das equipes (multidisciplinar e gestora), necessárias ao seu desenvolvimento como modalidade de ensino.

2.4.4 Educação Escolar Quilombola

O primeiro marco legal da Educação Quilombola foi instituído com a Constituição Federal de 1988, com base no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição que determinava o reconhecimento da propriedade de terras, para conferir direitos territoriais “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Em algumas regiões elas são mais numerosas e em outras não. Há comunidades que ficam no campo (rurais) e outras que ficam nas cidades (urbanas); que se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar ou não; que receberam as terras como doação e que se organizaram coletivamente e adquiriram a terra. Para os quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo) e algo que faz parte deles mesmos, uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de se distinguirem e se diferenciarem das outras comunidades e de decidirem seu próprio destino. Eles vivem em territórios que podemos chamar de tradicionais: “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (...)”. (Artigo 3, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040 de



07 de fevereiro de 2007).

Os estudos sobre as comunidades remanescentes de quilombo em Alagoas começaram nos anos oitenta através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-Neab\Ufal e da Associação Cultural Zumbi, entidade negra do movimento negro de Alagoas. Em continuidade a estes trabalhos, o Estado encaminhou a Fundação Cultural Palmares – órgão público federal responsável pela certificação das comunidades quilombolas – uma relação constando nomes de 65 (sessenta e cinco) comunidades remanescentes de quilombo, que foram certificadas por este órgão.

As comunidades remanescentes de quilombo de Alagoas localizam-se no sertão, no agreste nas regiões que margeiam o Rio São Francisco e na região da mata. A maior concentração populacional se dá na região agreste e do sertão, em menor quantidade na zona da mata. Esses quilombolas são os atuais habitantes de comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, que vivem na sua maioria, da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas há bastante tempo.

Estudos realizados recentemente sobre a situação das comunidades quilombolas no Estado mostram que existem aproximadamente 8.150 famílias quilombolas em Alagoas e aproximadamente uns 15 (quinze) mil estudantes quilombolas em idade escolar que frequentam as escolas municipais.

As condições físicas das escolas são precárias: falta espaço para recreação; sala de aula insuficiente para quantidade de estudantes, ou seja, sala multisseriadas; ambiente escolar insalubre, principalmente no agreste e sertão, com sala de aulas sem ventilação e calor excessivo; copa e cozinha inadequadas para cozinhar e manusear os alimentos e inexistência de equipamentos

para conservação dos alimentos. Instalação hidráulica, elétrica e sanitária inadequadas. Falta permanente de água ou água conservada em local impróprio e escola construída em local distante da residência dos estudantes e de difícil acesso.

O ensino escolar nas comunidades remanescentes de quilombo é da responsabilidade dos gestores municipais que trabalham apenas com o ensino fundamental. A maioria dos municípios oferece apenas ensino dos 03 aos 05 anos de idade. Não existe, nas escolas ou nas secretarias municipais de educação, projeto político pedagógico voltado para a realidade quilombola, implicando de forma negativa no processo ensino aprendizagem das/os estudantes e em sua autoestima.

As/os professoras/es não participam de formação continuada e não são quilombolas. Residem em outras localidades, desconhecendo assim a história da comunidade, dificultando a incorporação dos valores culturais que identificam a etnicidade dos seus habitantes.

As populações quilombolas são uma realidade na sociedade brasileira, mesmo sendo negadas ou invisibilizadas por muitos anos pelo poder público e a sociedade em geral. Estavam excluídas de todos os planejamentos econômicos, habitacional, cultural, educacional, saúde etc., elaborados pelos Municípios, Estado e União. Os projetos políticos não atendiam às especificidades culturais e históricas das comunidades remanescentes de quilombo, trazendo sérios prejuízos para essa população.

A educação escolar quilombola segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada em que se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses



povos bem como dos seus valores civilizatórios. A educação escolar quilombola está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais; na relação com a terra e com o sagrado, os quais precisam ser incorporados no espaço escolar das escolas quilombolas e das que atendem estudantes quilombolas.

É dever do Estado articular meios para que esses estudantes quilombolas tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar, bem como acesso, permanência e conclusão de seus estudos, permitindo o exercício de uma política equânime para melhor qualidade educacional e de vida das populações quilombolas.

2.4.6 Educação para as Relações de Gênero e Sexual

Para trabalhar nos espaços de educação devemos partir da realidade e, para tanto, necessitamos entender e refletir as variadas formas de vida expressas nas várias diversidades que emanam do individual e compõem o coletivo das salas de aula.

Nossas bases legais de avanço estão fincadas em acordos nacionais e internacionais, tratados, normas, e em educação, no documento final de conferência nacional de educação entre tantos outros, cujo objetivo é promover uma cultura de direitos e respeito às diversidades e todas as possíveis expressões subjetivas.

As variadas expressões da diversidade exigem novos comportamentos, métodos, valores e costumes para o trato em sala de aula, isto tudo alicerçado em estudos e pesquisas para que todo investimento possa refletir na qualidade da prática pedagógica.

A Rede Estadual de Ensino de Alagoas necessita responder às demandas que a educação para relações de gênero e

diversidade sexual coloca. Já não podemos mais ignorar o grito das pessoas que são discriminadas por conta de preconceito e discriminação traduzidos no nosso cotidiano nos altos índices de assassinato, por possuírem uma orientação sexual diferente do grupo.

Os modelos impostos pela sociedade de ser feminina ou masculino têm como referência o biológico. No entanto, as expressões humanas, assim como toda natureza, têm múltiplas individualidades que se expressam, apresentando assim novas configurações de gênero. Com relação às identidades de gênero²⁵, outro fator importante é a diversidade sexual, isto é, como nos relacionamos afetivamente, como amamos, se amamos pessoas do mesmo sexo, ou do sexo oposto, devem ser considerados nos trabalhos pedagógicos para oportunizar uma visibilidade real e positiva para todas as expressões efetivas.

A educação não pode dar continuidade a esse extermínio de pessoas, simplesmente por terem formas de expressar o feminino e o masculino de modo particular e diferente. Essas pessoas desde pequenas são violentadas; sequer junto as suas famílias têm acolhimento e proteção e em muitos relatos, dizem ser o espaço mais violento.

A formação de educadoras/es ainda não tem uma política de transformação dessa percepção condenando muitas crianças e jovens à negação de compreensão de suas identidades comprometendo a saúde física, mental e negando o direito constitucional da educação.

A educação pública no Estado e Alagoas pode e tem obrigação de ser um lugar de respeito às diversidades, isto é, um espaço em que as identidades são sempre relacionais, onde possamos ousar produções curriculares para ouvir denúncias e anseios. Necessita-se,

²⁵A forma de expressar a condição de gênero (entre masculino e\ou feminino)



para isso, criar espaços de estudos onde a liberdade, a criticidade e o respeito ao diferente possam fazer parte do cotidiano da escola. Ou melhor, a escola deve ser um espaço onde sentimentos e pensamentos possam ser socializados e ouvidos.

É necessário constituir espaços de reflexão pedagógica e curricular em que crianças e jovens tenham oportunidades para discutir sua realidade, observando as diferenças e as identidades, como processo de produção social, que estão presentes na sala de aula, mas que são ignoradas, reprimidas e o resultado inevitável é a explosão de conflitos e hostilidades adoecendo todas as pessoas envolvidas nesses processos cotidianos.

2.4.7 Educação Indígena

Os povos indígenas se relacionam com uma estrutura política, econômica e cultural própria e, ao mesmo tempo, necessitam das relações externas para existirem enquanto povo alagoano. É neste contexto que a escola assume papel relevante. A educação formal tem também um propósito profissional, transrelacionando a história dessas populações na tentativa de (re)construir uma educação capaz de projetar um futuro com os povos indígenas pautado no respeito às diferenças étnicas.

A maioria dos povos indígenas em Alagoas vivem na área rural ou próximo às cidades de Joaquim Gomes, Porto Real do Colégio, Pariconha, Inhapi, São Sebastião, Feira Grande, Traipú e Palmeira dos Índios. Desenvolvem atividades profissionais assim como a grande maioria do/a(s) alagoano/a(s). Os homens geralmente trabalham com uma agricultura e pecuária de subsistência – quando possuem terra suficiente e adequada para isso – contudo, a grande maioria trabalha em fazendas vizinhas como mão de obra paga ou meeira – produção

dividida pela metade entre o proprietário e o trabalhador – e em corte de cana nas usinas de Alagoas, Bahia, Minas Gerais e na construção civil.

Após centenas de anos de aproximação com a civilização europeia, os indígenas no nordeste têm na religiosidade um dos seus mais importantes elos culturais. Seus ritos formam a concepção que eles têm a respeito do mundo, nos seus mais diversos aspectos notadamente os de natureza espiritual. Tais celebrações acontecem em espaços físicos próprios fechados à visitação pública e exclusivos aos indígenas e seus convidados. O cristianismo se faz presente desde a época da colonização aos dias atuais, na tentativa de promover a integração cultural.

Nas sociedades indígenas, os mais velhos sempre tiveram um papel importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens, são eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, da memória, das restrições de comportamento, das concepções de mundo. E são agentes de ligação da memória histórica de grupo, que se efetiva por meio das diversas práticas e ritos. Sendo assim, é possível verificar a capacidade que os povos indígenas têm de manter viva a sua história e memória, mesmo quando estas estiveram silenciadas e se insiste em ignorá-las ou diminuí-las.

A Educação Indígena, até meados do século XX, pautou-se na catequização e integração dos indígenas da União e em assimilá-los e incorporá-los à sociedade nacional, invisibilizando-os. Em 1970, o movimento indígena começou a tomar forma, organizando-se para discutir a Educação Escolar, exigindo mudanças, abrindo espaços sociais, políticos para que fossem garantidos os direitos indígenas na legislação brasileira. A partir da década 1980, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por diversidades de grupos étnicos, o que motivou



a instituição de leis específicas que contemplam os direitos dos povos indígenas, bem como o reconhecimento e a manutenção das especificidades culturais, históricas e linguísticas como elementos essenciais à educação escolar indígena.

Atualmente há 11 povos indígenas em Alagoas reconhecidos oficialmente pelo Estado, como os Kariri-Xocó, Karapotó, Aconã, Tingüi-Boto, Wassu Cocal, Xucuru-Kariri, Jiripancó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Kalancó, com 17 escolas indígenas atendendo a 9 povos indígenas. No entanto, os Karuazu em Pariconha e os Kalancó em Água Branca, ambos no alto Sertão Alagoano, não possuem escolas estaduais, sendo atendidos nas escolas convencionais.

Os povos indígenas e suas 17 escolas em Alagoas, reivindicam que os/as professores/as sejam também indígenas para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades do grupo com a sociedade nacional, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das modificações que acontecem em todas as sociedades contemporâneas. Existem indígenas com formação acadêmica em várias áreas do conhecimento, com um número significativo em licenciatura. Uma pequena parte de indígenas são servidores/a(s) efetivos ou temporários federais, do Estado de Alagoas e dos municípios onde moram. Há um número reduzido de pequenos comerciantes nas cidades próximas e nas comunidades indígenas.

No Artigo 2º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, explicita que os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos

desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. Nesse sentido, a educação passa ser um instrumento fundamental para assegurar a efetivação desses direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.

O que está evidenciado na LDB é o regime de colaboração entre as três esferas governamentais. Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino, que em Alagoas é de responsabilidade do Estado.

Nas diretrizes político-pedagógicas (9.2.1) do Plano Estadual de Educação estabelece-se que a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que esta escola seja de fato incorporada e beneficiada por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que seja respeitada em suas particularidades, democratizando o acesso e garantindo a permanência com sucesso do/a estudante na escola indígena.

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino - tais como, um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas; processos próprios de aprendizagem - a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado.

Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, manutenção, supervisão e avaliação, como preconiza a legislação federal.



2.4.8 Educação Escolar do Campo

A Educação Básica para a População Campesina tem como objetivo garantir o direito à educação escolar para a diversidade dos sujeitos camponeses e sua identidade pluricultural, pluriétnica, plurirreligiosa, presente na realidade territorial de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, ambientais, de Diversidade Sexual e de Gênero, de Etnia e de Geração.

Os povos do campo comportam categorias sociais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A igualdade de oportunidades de acesso, a permanência e passagem com sucesso e qualidade da aprendizagem escolar devem ser estendidas a todos/as estudantes, independentemente da categoria social a que pertençam. Isso significa dizer que é função do Poder Público em definir políticas públicas de educação para todos/as, de modo a assegurar o direito a todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação e/ou privilégio.

Para melhor compreensão da Educação do Campo, faz-se necessário estabelecer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma base política ideológica referendada nos documentos oficiais, que historicamente apresentam os povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, defendendo que o rural é o lugar do atraso. O rural nessa ótica está pensado a partir de uma lógica economicista, deixa de

ser lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

A concepção de campo tem o seu sentido forjado no seio dos movimentos sociais a partir dos anos 90 do século XX, trazendo como referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Nessa perspectiva, o campo é reconhecido como espaço de relações de vida, lugar de trabalho, de emancipação humana e política, de cultura, de produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Desta forma, a compreensão de campo ultrapassa a definição jurídica, configurando-se em um conceito político que considera as particularidades e especificidades dos sujeitos deixando de reduzir o campo, apenas em sua localização espacial e geográfica.

A educação do campo deve-se articular a um projeto sócio, político, econômico, cultural, religioso e ambiental, a partir dos interesses dos povos que nele vivem. Pode-se afirmar que o que caracteriza o povo camponês é o jeito peculiar de se relacionar com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas na agricultura familiar e camponesa. Deve-se reconhecer a cultura e os valores, considerando as relações familiares e de vizinhança, como elementos da prática pedagógica, que respeitam as festas comunitárias e de celebração da colheita e diversas manifestações religiosas, dinamizando a rotina de trabalho livre, em detrimento das rotinas pedagógicas burocraticamente pré-estabelecidas.

Ao se fazer a reflexão sobre a educação dos povos camponeses, deve-se ter o cuidado para construir uma prática educativa que propicie uma compreensão mais ampla sobre as questões específicas do



campo: fundamentos do modelo de agricultura capitalista, o agronegócio, os grandes latifúndios, a expulsão dos camponeses das pequenas propriedades, as dificuldades de incentivo e financiamento dos pequenos produtores, a reforma agrária, a agro ecológica, as bases da agricultura familiar, a agricultura camponesa, a pesca, o artesanato, a agroindústria, extração mineral e vegetal, inter-relação entre educação cidade e campo (função social de cada espaço territorial) e as políticas de inclusão disponibilizadas para as comunidades camponesas e povos tradicionais.

O currículo²⁶ para a Educação Básica nas Escolas do Campo será construído à luz da base comum nacional contextualizada na realidade dos povos do campo; sendo assim, a unidade escolar em sua prática político-pedagógica dinamizará as relações sócio, política, econômica, cultural, religiosa e ambiental entre as pessoas, qualificando a produção das condições materiais da existência humana, incorporando em seu fazer pedagógico as especificidades dos povos do campo, considerando os saberes socialmente adquiridos pelos/as estudantes em sua história de vida, na íntima relação com os saberes construídos coletivamente no espaço escolar.

Outro desafio à prática escolar diz respeito à construção de relações interdisciplinares e transdisciplinares, a partir de princípios pedagógicos que fortaleçam práticas pedagógicas significativas no e do campo, em consonância com:

1. a luta pelos direitos à cidadania, à terra, à

educação e à saúde;

2. a soberania alimentar, vinculada à luta por uma sociedade economicamente justa, ecologicamente sustentável com equidade e justiça social;

3. os valores humanistas, a participação popular, as relações igualitárias: de diversidade sexual e de gênero; Cultural; religiosa; geração; e, etnia.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do currículo para a educação do campo é proporcionar aos seus/as estudantes uma cultura produzida no seio de suas relações sociais, vivenciada e vinculada à pluriculturalidade e à interculturalidade presentes no mundo do trabalho e nas relações humanas dinamizado pela cultura, a partir do campo ecologicamente sustentável, objetivando consolidar um processo de educação escolar fortalecido em seu próprio ambiente e que supere a dicotomia entre rural e urbano.

Vale ressaltar que o Estado de Alagoas em seus 102 municípios, apresentam fortes²⁷ características camponesas, tanto nos aspectos culturais, sócio, ecológicos, religiosos, bem como, em sua base econômica em que temos a agricultura e pecuária, agricultura familiar e camponesa, pesca, o minério (petróleo, sais, ferro), agro indústria, o turismo rural e o artesanato. Portanto, majoritariamente a Educação escolar de Alagoas tem que considerar em sua base curricular a contextualização da realidade do campo alagoano, mesmo que a unidade de ensino seja localizada no centro urbano.

²⁶LDBEN 9394/1996: art. 23, 24, 26 (nova redação - Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), 27, 28; Resolução CNE/CEB Nº 1 - 03 DE ABRIL DE 2002 / DOEBEC: Artigos 5º e 7º; Lei nº. 6.757/2006 - PEE/AL - Capítulo IV; Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008; Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 - DCNGEB: Título V (Organização Curricular: Conceito, Limites, Possibilidades), Capítulo I (Formas para a Organização Curricular); e, DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

²⁷A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, em seu Artigo 1, Parágrafo 1º.







Desafios para a Rede Estadual
de Ensino de Alagoas

A rede estadual de ensino de Alagoas ainda possui alguns problemas que exigem o investimento na implementação de algumas políticas públicas estruturantes para a sua resolução, dentre eles está a minimização do analfabetismo e do fracasso escolar. Para resolução desses problemas a rede se propõe a enfrentar dois grandes desafios: alfabetizar na idade certa e corrigir a distorção idade-escolaridade.

3.1 O desafio de alfabetizar a todos na idade certa²⁸

A iniciativa de implementar o Ensino Fundamental de 9 anos, que desde 2006, com a aprovação da Lei no 11.274/2006, prevê legalmente um ano a mais de escolaridade às crianças brasileiras, teve como proposta subsequente a formalização de um ciclo inicial de escolaridade – mesmo nos sistemas seriados – e a necessidade de se definir um posicionamento claro em relação ao que fazer nesse “novo” 1º ano, que nem é a antecipação da 1ª série “antiga” e nem é, simplesmente, o equivalente ao que era antes o último ano da Educação Infantil. O desafio tem sido a construção da proposta pedagógica desse novo tempo escolar, que como tal, é um ganho para as crianças brasileiras.

O cenário educacional dos últimos anos tem algumas características importantes, que aqui merecem destaque para favorecer a compreensão das questões que ora se colocam aos sistemas públicos de ensino.

A partir da década de 90, houve um declínio progressivo das taxas de reprovação no início do Ensino Fundamental, em decorrência da adoção, por muitos Estados, de medidas de redução dos índices de reprovação escolar, tais como: sistema de ciclos, projetos especiais de alfabetização, reforço escolar no contra turno, salas de apoio, aceleração de estudos, progressão continuada, correção de fluxo escolar, dentre outros.

A implantação de um sistema nacional de avaliação da Educação Básica no Brasil, já nos anos 90, tornou visível um problema tão sério quanto a retenção: os estudantes não estão aprendendo o que, por direito, deveriam aprender em cada nível de ensino. Desse modo, a educação brasileira iniciou um novo século

²⁸Texto produzido pelas profas. Msc. Nadeje Fidelis Moraes e Especialista Socorro Quirino Botelho – técnicas Pedagógicas da SUPED e Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



de sua história sem resolver o problema crônico do analfabetismo dos adultos e ainda amargando o analfabetismo funcional de crianças e jovens em processo de escolarização.

Assim, a questão do analfabetismo absoluto e funcional da população brasileira acaba por demonstrar a insuficiência de medidas realmente efetivas para assegurar de fato a alfabetização de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista dos programas propostos com essa finalidade, foram vários nos últimos anos: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Escola Ativa, Programa de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO, Programa de Apoio à Leitura e à Escrita – PRALER, Brasil Alfabetizado, SABER, Proposta Pedagógica de EJA-AL, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, Projeto de Intervenção Pedagógica para Escolas com Ideb abaixo de 2,5, SESC LER e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

Tendo como base legal o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 – que prevê a indicação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, – e a LDB 9.394/96 – que determina que o direito à Educação Básica para todos os brasileiros e tendo por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores – o PNAIC apresenta nacionalmente, como objetos de ensino, um conjunto de habilidades tomadas como direitos de aprendizagem.

Em Alagoas, com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e reverter os altos índices de analfabetismo no Estado, teve início em 2009 o Programa Estadual de Alfabetização - ARACÊ²⁹, uma iniciativa do governo de Alagoas, a partir do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE). O ponto de partida do Programa Aracê foi o estudo e a análise das políticas, diretrizes e ações propostas para a alfabetização contidas nos documentos e legislações nacionais e estaduais, assim como a investigação dos dados da realidade educacional do Estado (Educacenso, IBGE, INEP, SAEB, MEC, SAVEAL). Foram consideradas as políticas de alfabetização sintetizadas no Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas – PEE/AL, as ações propostas no Planejamento Estratégico da SEE e no Plano de Ações Articuladas de Alagoas - PAR-AL e as diretrizes legais da Constituição Federal, da Constituição Estadual, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das resoluções do Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE-AL.

O estudo dos dados educacionais revelou a necessidade de ampliação do Programa de Alfabetização aos alunos em processo de escolarização, já que as avaliações nacionais e do Estado demonstraram que eles não estão sendo alfabetizados no tempo escolar previsto, o que tem como resultado o processo de distorção idade/ano escolar.

Várias ações buscam hoje contribuir para o debate acerca dos direitos de

²⁹Aracê – palavra tupi-guarani que significa aurora, nascer do dia –, se propõe a aglutinar e integrar todas as propostas de alfabetização.



aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, por exemplo, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Caracterizam-se como um esforço conjunto com o objetivo de elaborar e apresentar à sociedade alagoana uma proposta de educação cujo foco é a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e a consequente reversão dos indicadores educacionais do Estado.

Segundo Freire (1983: 34) “o velho e o novo têm valor na medida em que são válidos”; é necessário que, face ao novo, não se repita o velho por ser velho, nem se aceite o novo por ser novo, mas que o critério seja a validade.

São as questões e dilemas da nossa prática que despertam em nós o sentido da busca de novos caminhos e possibilidades – e o acesso a novos conhecimentos, informações e iniciativas só trará contribuições relevantes de fato à medida que respondam às necessidades que identificamos no percurso.

O desafio de alfabetizar a todos na idade certa tem sido parte dessas necessidades que nos impulsionam em direção a parcerias profícuas e ações conjuntas de enfrentamento do fracasso escolar e de empenho para produzir o êxito. Entendemos que assim será possível resolver também outros problemas graves com os quais hoje nos defrontamos, que são, na verdade, consequência da não alfabetização

na idade certa: a distorção idade-série e a o fato da Educação de Jovens e Adultos ser ainda, em grande medida, destinada a pessoas que passaram pela escola e não tiveram garantido o seu direito de se tornarem leitores e escritores proficientes no tempo apropriado.

3.2 Distorção idade-escolaridade³⁰

A distorção idade/escolaridade surge de diversas formas: estudantes que chegam à unidade de ensino pela primeira vez com mais de 6 (seis) anos de idade; estudantes que foram reprovados e estão repetindo o ano e estudantes que abandonam e retornam à unidade de ensino.

Com a regulamentação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, através da Resolução CEB/CEE-AL n°08/2007, foi determinado que as redes de ensino e suas unidades devem iniciar, para melhorar o desempenho escolar, a implantação de um processo gradativo de regularização do fluxo escolar, visando à redução do abandono, da repetência e da distorção entre a idade da/o estudante e o ano escolar.

A regularização do fluxo será para a/o(s) estudante(s) fora da faixa etária, a partir de dois anos de distorção idade/escolaridade. O processo de regularização do fluxo escolar pode acontecer através dos seguintes passos:

- Elaborar um quadro da distorção idade/escolaridade da unidade de ensino, identificando quais estudantes que se encontram nessa condição;
- Fazer uma avaliação diagnóstica de cada estudante para mapear quais estão em condições de avançar e realizar todos os

³⁰Texto retirado do texto Orientações para Organização do Ensino Fundamental – SUPED, 2012.



procedimentos para reclassificação de quem estiver em condições de acelerar os estudos, mediante verificação do aprendizado, de acordo com o § 1º do art. 23 e a alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e nos moldes do Parecer CEB/CEE-AL nº 145/2013 e Resolução CEE-AL nº 34/2013;

- Organizar Turmas de Progressão para que a/o(s) estudante(s) receba(m) acompanhamento pedagógico direcionado para a superação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. Com orientação pedagógica diferenciada, será possível, mediante a verificação do rendimento escolar, a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996.

3.2.1 Possibilidade de superação

A SEE vem, ao longo do tempo, buscando alternativas pedagógicas para minimizar a distorção idade-escolaridade, visto que é um dos fenômenos dos mais injustos e prejudiciais, tanto à vida dos estudantes, quanto à saúde da administração escolar. Como alternativa para minimização desse fenômeno, a SEE orienta a organização de Turmas de Progressão e a criação de Espaços Complementares de Aprendizagem:

3.2.1.1 Turmas de Progressão³¹

A/O(s) estudante(s) em distorção idade/escolaridade, matriculada/o(s) no Ensino Fundamental, poderão ser agrupados em turma de progressão, a saber:

- turmas de progressão I – alfabetização e

aceleração de estudos (estudantes do 1º ao 5º ano não alfabetizados e os não aprovados do 3º ano)

- turmas de progressão II – aceleração de estudos (estudantes do 1º ao 5º ano alfabetizados e os não aprovados do 5º ano)

- turmas de progressão III – aceleração de estudos (estudantes do 6º e 7º ano)

- turmas de progressão IV – aceleração de estudos (estudantes do 8º e 9º ano).

Essa estrutura visa colocar em prática a organização que define uma adequação das unidades de ensino quanto à faixa etária e, conseqüentemente, o agrupamento da/o(s) estudante(s).

A organização de Turmas de Progressão no Ensino Fundamental visa atender ao estabelecido na legislação em vigor, pois a rede de ensino e/ou sua unidade poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente ao ano letivo do Ensino Fundamental, ofertando orientação pedagógica diferenciada, com a possibilidade de, mediante verificação de rendimento escolar, promover a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e do art. 13 da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007.

3.2.1.1.1 Turmas de progressão I e II (anos iniciais)

A/O(s) estudante(s) dos anos iniciais em distorção idade/escolaridade deverão ser matriculados de acordo com sua documentação escolar. Em seguida, devem

³¹Ver nas Orientações para organização do Ensino fundamental.



ser submetida/o(s) à avaliação diagnóstica para avaliar quem está ou não alfabetizado para serem agrupados em Turmas de Progressão com no máximo 25 estudantes, da seguinte forma:

- a/o(s) estudante(s) não alfabetizados e a/o(s) não aprovados do 3º ano deverão ser agrupados em Turmas de Progressão I. Essas turmas terão organização curricular específica com foco na alfabetização, visando à aceleração de estudos. Dessa forma, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, conforme estabelecido no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB). A metodologia deverá ser direcionada para a aquisição da língua escrita.

- a/o(s) estudante(s) alfabetizada/o(s) que se encontram em distorção idade/escolaridade e os não aprovados do 5º ano deverão ser agrupados em Turmas de Progressão II. Essas turmas terão organização curricular específica para a aceleração de estudos. Nesse sentido, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, conforme estabelecido no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB), visando à conclusão dos anos iniciais.

3.2.1.1.2 Turmas de Progressão III e IV (anos finais)

A/O(s) estudante(s) dos anos finais em distorção idade/escolaridade deverão ser matriculados de acordo com sua documentação escolar, para em seguida serem agrupados em Turmas de Progressão,

com no máximo 30 estudantes por sala, da seguinte forma:

- a/o(s) estudante(s) maiores de 18 anos de idade poderão ser agrupada/o(s) em Turmas de Progressão III (6º e 7º ano) e Turmas de Progressão IV (8º e 9º ano), com a utilização de material didático adequado para sua faixa etária e organização curricular específica com foco na aceleração dos estudos. Dessa forma, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, com metodologias para a aceleração de estudos. A avaliação será somativa, conforme o estabelecido para os anos finais do Ensino Fundamental. Na organização dessas turmas terão prioridade a/o(s) estudante(s) matriculado(s) nos 6º e 8º anos.

- a/o(s) estudante(s) entre 13 a 17 anos de idade matriculado(s) nos anos finais do Ensino Fundamental também serão agrupados em Turmas de Progressão. Contudo, a SEE orienta que aconteça de forma gradativa, em virtude dos encaminhamentos que estão sendo providenciados para utilização de material didático, com uma organização específica para a aceleração de estudos.

3.3 Espaços/tempos complementares de aprendizagem

Os resultados das avaliações de larga escala e os dados do censo escolar de 2013 indicam altos índices de fracasso escolar na Educação Básica de Alagoas. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas para intervir nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário oferecer aos professores orientações para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem mais acentuadas dos



estudantes, bem como oferecer espaços e tempos complementares para o desenvolvimento dessas estratégias que possibilitam a ampliação do índice de aprendizagem desses estudantes. É nessa perspectiva que a rede estadual de ensino regulamenta os Laboratórios de Aprendizagem, conforme prescreve o Art. 8º, da Resolução nº 08/2007-CEE/AL.

3.3.1 Laboratórios de Aprendizagem

A partir da regulamentação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas em 2007, foi determinado que as redes de ensino e suas unidades devem criar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com dificuldades de desempenho escolar (art. 8º, Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007).

A obrigatoriedade de ofertar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com baixo rendimento escolar se caracteriza como recuperação paralela, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (alínea e, inciso V, art. 24 da LDB, Lei nº 9.394/96).

Segundo os dados do Censo Escolar, Alagoas continua a apresentar índices elevados de evasão, repetência e distorção idade/escolaridade no Ensino Fundamental. Como proposta de intervenção nessa situação educacional, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE) apresenta o Laboratório de Aprendizagem (LAP) como uma alternativa para recuperação paralela, contribuindo para a melhoria dos resultados de aprendizagem da educação em Alagoas.

Na perspectiva de auxiliar o trabalho docente desenvolvido com a/o(s) estudante(s) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a SEE produziu e distribuiu o

Caderno de Orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem³².

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pelo/a professor/a no LAP são atividades típicas de docência e devem ser computadas na carga horária desses profissionais e constar nas atividades regulares da unidade de ensino, conforme determina o § 3º, do art. 9º da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007.

A proposta é oferecer no LAP um ensino diferenciado para a/o(s) estudante(s) com necessidades/dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, devem ser organizadas oficinas pedagógicas com atividades diversificadas e o uso de jogos pedagógicos.

Ao ofertarem a recuperação paralela através do LAP, as unidades de ensino deverão definir, em seu regimento escolar e no projeto político pedagógico, a forma de organização dessa oferta.

-Estrutura do LAP

O LAP é um espaço adequado para desenvolver as aprendizagens básicas esperadas para o bom desempenho acadêmico da/o estudante, descritas no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB). O LAP visa atender à/ao(s) estudante(s) em suas necessidades/dificuldades individuais, independentemente dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

A unidade de ensino deverá disponibilizar um espaço físico para implantação/implementação do LAP, o qual deverá contar com um acervo de múltiplos recursos, nas diversas áreas de conhecimento, composto de: literatura infanto-juvenil, revistas, jornais, livros, livros didáticos, jogos pedagógicos, instrumentos

³²O Caderno de Orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem está disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/ensino-fundamental>>.



de medidas, mapas, fantoches etc.

Esses recursos serão utilizados como subsídio para que o/a professor/a desenvolva um trabalho diferenciado do ensino regular. De forma a propiciar a superação das dificuldades da/o estudante, dinamizando assim, o processo de aquisição de conhecimento.

Se não for possível disponibilizar um espaço físico, a alternativa é a criação de um LAP móvel, no qual os recursos irão para onde se fizer necessário.

As professoras e os professores que atuarão no LAP serão os que estiverem complementando a carga horária de docência e/ou estiverem com toda a carga horária no LAP.

- Funcionamento do LAP

O LAP deverá ser ofertado para turmas de até no máximo 10 (dez) estudantes, no caso da alfabetização; de até 15 (quinze) estudantes nos anos iniciais e de até 20 (vinte) estudantes nos anos finais, priorizando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Funcionará, preferencialmente, no horário contrário, com duração de 2 horas em dias alternados semanalmente. Dessa forma, o LAP poderá atender a mais de uma turma por turno. Deve ser garantida à/ao estudante alimentação nesse período e transporte escolar se necessário.

O período de permanência da/o estudante no LAP será estabelecido através de diagnósticos dos níveis de aprendizagem, tendo como referência as aprendizagens básicas previstas no RECEB. Todo esse processo será acompanhado pelo/a coordenador/a pedagógico/a através de fichas e relatórios.

À medida que as dificuldades forem superadas, a/o estudante não necessitará mais de estudos complementares e será liberado das aulas no LAP, sendo substituído por outra/o que necessite desse trabalho.

O trabalho desenvolvido deverá ser registrado em fichas³³ do LAP, com o acompanhamento individual de cada estudante atendido, devendo constar a avaliação diagnóstica inicial, a frequência, as avaliações, as intervenções realizadas no processo e o parecer do/a professor/a liberando do atendimento no LAP.

3.3.2 Outras possibilidades³⁴

Conforme prescreve o Art. 8º, da Resolução nº 08/2007-CEE/AL:

“As redes de ensino e suas unidades escolares devem criar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com dificuldades de desempenho escolar, tais como: salas/aulas de reforço; laboratórios de aprendizagem; projetos e atividades de caráter interdisciplinar e/ou transversal que envolvam a comunidade; professores de plantão para atendimento individualizado ao estudante; aulas de recuperação paralela; ampliação do período letivo com aulas durante o recesso escolar; acompanhamento psico-pedagógico e apoio psico-social, entre outros meios.”

Como se pode observar, embora a rede estadual de ensino tenha implantado o LAP como estratégia pedagógica para minimização do fracasso escolar, a escola tem autonomia para, a partir da identificação do seu problema, administrar a melhor forma para resolvê-lo; fica evidenciado também que, por vezes, o problema é de fácil solução, sendo possível resolver com e nas condições

³³Ver nas Orientações para organização do Ensino fundamental.

³⁴Resolução 08/2007 - Art. 8 - CEE/AL.

³⁵Texto produzido pelas técnicas pedagógicas da Diretoria de Gestão Escolar Maria Betânia Santos de Moraes, Suzille de Oliveira Melo Chaves, Kátia Maria do Nascimento Barros.



existentes na própria escola.

3.4 Educação em Tempo Integral³⁵

A discussão acerca da escola em tempo integral se inicia no século XX e vem perdurando até o início do século XXI com igual força. A demanda é a qualidade da educação, pois já não basta mais colocar todas as crianças na escola. A equação qualidade X quantidade passa a ser o grande desafio da educação nacional.

Para resolver a problemática do esvaziamento da qualidade da escola pública é que nasce a discussão acerca da necessidade de ampliação do tempo dos estudantes na escola, ao mesmo tempo em que, também, se reflete acerca da garantia de infraestrutura adequada para recebimento dos estudantes nas escolas com atendimento em tempo integral. Esse processo de implantação da escola de tempo integral vem acompanhado da urgência, segundo Rios, de “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (2001, p.21).

Dessa forma, a escola de tempo integral nasce para possibilitar aos educandos a ampliação do seu tempo na escola, oferecendo-lhes maiores e melhores possibilidades de aprendizagem.

Para Anísio Teixeira (2010), a escola deveria ofertar o aumento da jornada escolar, tornando-se escolas em tempo integral, com a finalidade de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

Nessa perspectiva, em 2007, o Governo Federal através do Ministério da Educação - MEC retomou o tema 'Escolas em Tempo Integral' e implantou o Programa Mais

Educação através da portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010.

3.4.1 Programa Mais Educação³⁶

O Programa Mais Educação propõe um novo modelo de ensino, os alunos permanecem nas unidades escolares numa carga horária mínima de 7 horas diárias, realizando no contra turno atividades pedagógicas, esportivas e culturais durante os 200 dias letivos. As atividades desenvolvidas no decorrer do ano, visam contribuir para um melhor desempenho e avanço na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, em 2009 implantou o Programa Mais Educação nas escolas da Rede Pública Estadual ampliando gradativamente o quantitativo de escolas a cada ano.

O Programa Mais Educação vem integrar as ações do PDDE interativo e tem dentre os seus principais objetivos:

- criar hábitos de estudos;
- aprofundar os conteúdos vivenciados no ensino regular melhorando a aprendizagem;
- elevação do IDEB;
- a Redução da evasão escolar, reprovação e distorção idade/série;
- vincular as atividades pedagógicas, às rotinas diárias de alimentação, recreação, esporte e estudos complementares;
- oportunizar aos estudantes uma vida mais saudável com a prática de atividades esportivas;
- prevenção no combate do trabalho infantil.

Com base no Decreto 7.083/2010, os

³⁶Para saber mais sobre a Escola em tempo integral e sobre o Programa Mais Educação, ver site www.mec.gov.br.



princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária por meio da Educação Integral. O atendimento da jornada escolar para a indução da Educação Integral tem como objetivo melhorar o ensino e garantir a aprendizagem de crianças e jovens, inseridos no Ensino Fundamental. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da Educação e de outras áreas: as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. As atividades desenvolvidas nas unidades escolares estão organizadas em macrocampos que são:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável;
- Esporte e Lazer;


- Educação em Direitos Humanos,
- Cultura e Arte; Investigação do Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

Vale ressaltar que, mesmo sendo um programa do Governo Federal, o 'Mais Educação' é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais que visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas, oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, a implementação do Programa Mais Educação, em Alagoas, se constitui como a primeira iniciativa em direção à implantação do formato de escola de tempo integral no Estado, funcionando como projeto piloto.







Compromissos da Educação
Básica e Organização
do Conhecimento Escolar

O Referencial Curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino de Alagoas está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola como instituição que deve promover a todos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, aprendizagens significativas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras, psicossociais e socioafetivas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para que ela, a escola, possibilite esse desenvolvimento, faz-se necessário ter clareza de que o seu fazer deve responder às seguintes perguntas: o quê ensinar? para quem ensinar? quando ensinar? como ensinar e avaliar? É nessa perspectiva que, neste capítulo, serão explicitados: os propósitos da Educação Básica; a forma de organização do conhecimento escolar adotada; uma discussão sobre a construção de competências e habilidades como base teórica que ancora toda prática pedagógica a ser desenvolvida, bem como as competências e habilidades organizadas por área do conhecimento.

4.1 Propósitos da Educação Básica³⁷

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de experiências de aprendizagem, competências, habilidades e demais saberes que são direitos dos estudantes na escola:

- oferecer progressivamente aos estudantes um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, diversidade, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- contribuir para que os estudantes desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- favorecer o desenvolvimento de atitudes propícias de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.

³⁷A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).



- criar oportunidades para que os estudantes conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes componentes curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos os estudantes têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos estudantes, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista; acolher e considerar as opiniões dos outros, defender e fundamentar as próprias opiniões e modificá-las quando for o caso.
- fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os estudantes possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
- ensinar progressivamente os estudantes como devem proceder para estudar os textos escritos (sublinhar o que é relevante, anotar, comentar na margem, interrogar o texto e nele encontrar as respostas que precisam comparar dados de fontes diferentes, fazer esquema, mapa conceitual, paráfrase, fichamento, resumo) e ajudá-los a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os estudantes façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- planejar instâncias que permitam aos estudantes avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos estudantes, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- garantir a participação dos estudantes no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com a ajuda que se fizer necessária.
- criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna – e dispositivos deliberativos, se for o caso – como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
- contribuir para que os estudantes



assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.

- planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os estudantes a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.

- organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.

- promover situações que incentivem a participação dos estudantes em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.

- criar contextos – projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos – que evidenciem as produções dos estudantes e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.

- elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.

- garantir o acesso permanente dos estudantes a textos de diferentes gêneros e a diferentes portadores, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.

- preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a

máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não 'escolarizá-las'.

- criar oportunidades para que os estudantes conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.

- assegurar que os estudantes possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.

- priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os estudantes possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

- considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da



educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os estudantes para desempenharem se bem nas provas externas.

4.2 Organização do conhecimento escolar³⁸

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), Art. 35, estabelece como finalidades para a etapa final da Educação Básica “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. E os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) indicam os tipos de capacidades que – por serem direitos de crianças, adolescentes e jovens desenvolverem na escola – precisam orientar o currículo como um todo: são capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social. Para Coll (1996), citado por Zabala (1998), a organização da prática pedagógica nessa perspectiva implica não atomizar excessivamente o que se encontra naturalmente interrelacionado; implica a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social³⁹.

Cabe à escola contribuir amplamente nesse sentido, favorecendo uma formação integral dos nossos estudantes. Para tanto, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), isso significa privilegiar três dimensões no currículo: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Significa

também orientar as propostas pelos chamados “pilares da educação para o século XXI”, apontados por Delors (1998): Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Isso significa que, antes de se aprimorarem em algo específico que tenham o prazer de desempenhar ao longo de sua vida, os estudantes precisam aprender a conhecer, a adquirir uma compreensão do mundo que os rodeiam, a aprender, descobrir, construir e reconstruir conhecimentos. Significa aprender a fazer, colocar em prática e transformar os seus conhecimentos, ousar, desenvolver capacidades de comunicação, trabalho em equipe e autoavaliação. Significa também aprender a conviver, ser capaz de resolver conflitos adequadamente, respeitar os outros considerando suas diferentes características, opiniões, crenças, escolhas. E também aprender a ser: sensível ético, estético, criativo, autônomo, capaz de discernimento, pessoalmente responsável e ator do próprio destino.

As nossas instituições educacionais, segundo Zabala (1998), representam lugares privilegiados para os estudantes desenvolverem inúmeras experiências, relações e vínculos com os colegas, construindo novos modos de agir, pensar e de se posicionar diante dos outros. Cabe a elas, portanto, garantir essas conquistas para todos.

Dentre as diferentes formas de organização do conhecimento, Zabala (1998) apresenta três: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar⁴⁰.

· a organização multidisciplinar representa a organização dos conhecimentos por matérias independentes umas das outras, sem aparecer explicitamente, as interações que podem existir entre elas, portanto é

³⁸Texto produzido pelo Prof. Ilson Barbosa Leão Júnior – licenciado em Física, mestrando em Ensino de Ciências da Natureza e técnico pedagógico da GEORC.

³⁹Moura & Silva, In Fiep Bulletin - The Interdisciplinary and Regular physical and Recreational Activities Minimization in School Failure.

⁴⁰Moura & Silva, In Bulletin - The Interdisciplinary and Regular physical and Recreational Activities Minimization in School Failure.



somativa.

- a interdisciplinar representa a interrelação entre duas ou mais disciplinas, cujos objetos do conhecimento convergem, e podem ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais que das disciplinas envolvidas.
- a organização transdisciplinar representa o grau máximo de relações entre as disciplinas: pressupõe uma integração global dentro de um sistema mais totalizador, o que favorece maior unidade na abordagem metodológica e na compreensão da realidade.

A perspectiva considerada mais pertinente, portanto, é de organização curricular inter e transdisciplinar do conhecimento, para que os conteúdos escolares sejam trabalhados de forma contextualizada e significativa, com vistas ao desenvolvimento de todas as capacidades dos estudantes, o que requer trabalho coletivo e cooperativo dos professores.

A organização do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e nas diretrizes Curriculares Nacionais Gerais - DCNG, que estabelecem a organização da base nacional comum aos currículos e asseguram a parte diversificada, incentivando abordagens inter e transdisciplinares por áreas do conhecimento. É esta a organização proposta:

1. área de Linguagens – constituída pelas componentes curriculares de Língua Portuguesa, Inglês, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna;
2. área de Matemática – constituída pela componente curricular de Matemática;
3. área de Ciências da Natureza – constituída pelas componentes curriculares de Biologia,

Física e Química;

4. área de Ciências Humanas – constituída pelas componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

5. área de Ensino Religioso – constituída pela componente curricular de Ensino Religioso.

O conhecimento organizado por área não desconsidera a importância das disciplinas, ou seja, dos diferentes componentes curriculares, muito pelo contrário: estes, na verdade, precisam ser devidamente planejados como tal, tendo em conta suas especificidades, pois são o ponto de partida das abordagens inter e transdisciplinares.

4.3 A construção de competências e habilidades⁴¹

A tendência predominante nos referenciais, parâmetros ou propostas curriculares elaboradas nos últimos anos, não só no Brasil, têm como pressuposto o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas – também chamadas de competências – e das possibilidades de utilização efetiva do conhecimento em procedimentos ou habilidades. Por essa razão, são conteúdos escolares privilegiados hoje os procedimentos/habilidades, porque evidenciam o nível de construção conceitual que os estudantes conquistaram – são uma espécie de “conhecimento em atos” – e porque estão a serviço do desenvolvimento dos diferentes tipos de capacidades humanas: cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social.

Essa tendência foi afirmada em nosso país com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Primeiro e Segundo

⁴¹Texto produzido pela Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



Ciclo do Ensino Fundamental em 1997, o primeiro a ser distribuído nacionalmente pelo Ministério da Educação. Posteriormente, os demais Parâmetros e Referenciais Curriculares que se seguiram, bem como as diretrizes nacionais e matrizes dos descritores das provas de desempenho escolar, consolidaram essa priorização, que até hoje se mantém, do “conhecimento em atos”, embora a terminologia para nomeá-los apresente diferenças nesses documentos. Assim, deixou de fazer sentido a concepção de currículo como lista de conceitos e fatos a serem ensinados, como se isso bastasse para a conquista de todos os tipos de saberes que os estudantes precisam adquirir na escola.

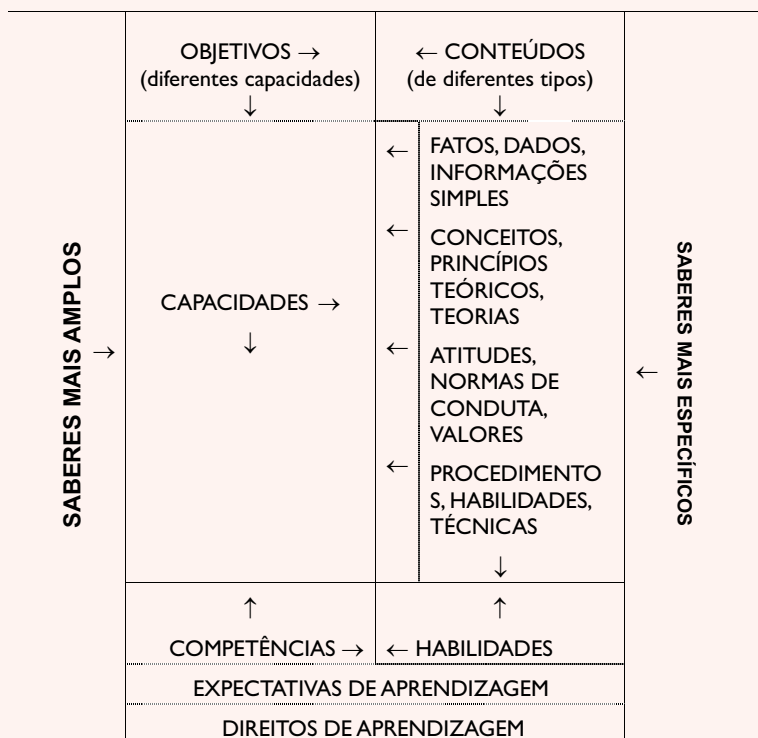
De modo geral, é possível afirmar que capacidade/competência e procedimento/habilidade são da mesma natureza, porém com uma diferença: o nível de amplitude/especificidade. Uma capacidade/competência é ampla, não necessaria-

mente “ensinável” e se evidencia em vários procedimentos/habilidades “menores”, específicos e possíveis de ensinar – por isso, são considerados conteúdos escolares, isto é, objetos de ensino na escola.

Entretanto, nos documentos publicados de 1997 até o momento, nem sempre se faz diferenciação entre capacidades/competências e procedimentos/habilidades, optando-se, por vezes, pela terminologia “expectativas de aprendizagem” ou “direitos de aprendizagem” – como ocorre nos documentos mais recentes do Ministério da Educação – para nomear esses saberes necessários a todos os estudantes. Embora nomeados de modo distinto, os tipos de saberes a serem garantidos no currículo escolares são semelhantes.

O esquema a seguir é uma tentativa de evidenciar essas equivalências naquilo que é possível em um quadro assim:

Tendência afirmada a partir da década de 90 com a publicação dos os PCNs



Se consideradas as publicações curriculares mais recentes no país, será possível ver que às vezes as capacidades amplas – ou competências – são tomadas como objetivos e as capacidades específicas – ou procedimentos/habilidades – são tomadas como conteúdos; e às vezes não. Entretanto, a nomenclatura não é exatamente o mais importante, mas sim a definição justa dos saberes cuja aprendizagem é direito dos estudantes.

No Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, a opção foi por uma organização das informações curriculares como indicam os quadros a seguir e as devidas explicações posteriormente.

ÁREA	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	
ATITUDES	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES

COMPONENTE CURRICULAR			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
COM PETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Com esta forma de organização das informações, tanto nos quadros dos componentes curriculares como das áreas, o que se pretende afirmar com a disposição das

linhas é que todos os tipos de saberes trabalhados na escola são direitos de aprendizagem dos estudantes. Esses saberes foram agrupados em atitudes, competências, habilidades e conteúdos conceituais, sendo que os conteúdos conceituais estão sempre a serviço do desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades, que são os conhecimentos explicitados em atos. Neste documento, as atitudes dizem respeito a cada componente curricular específico e às áreas, e estão indicadas acima/antes de tudo o mais porque a perspectiva é que o trabalho pedagógico se oriente no sentido de ensiná-las ou favorecê-las e, também por essa razão, muitas vezes elas se repetem em vários anos de escolaridade.

Horizontalmente a relação entre os elementos dos quadros curriculares sugere que os tópicos apresentados na última coluna são condição para a aprendizagem do que está nas colunas anteriores. Isso, no caso da área, pressupõe ensinar as habilidades para que os estudantes desenvolvam as competências indicadas como fundamentais a cada ano. No caso do componente curricular, pressupõe ensinar conteúdos conceituais que permitem ampliar cada vez mais as possibilidades dos estudantes de aprender as habilidades – também elas ensinadas – para que possam progressivamente desenvolveras



competências previstas no ano. Nessa lógica de apresentação dos saberes que são objetos de ensino e aprendizagem, os eixos são os organizadores do componente curricular e, portanto, não interferem na relação entre competências, habilidades e conteúdos conceituais.

No caso do documento de Educação Infantil, o quadro curricular não apresenta uma coluna específica destinada aos conteúdos conceituais, pois não se considerou pertinente incluí-los em separado nesse segmento da escolaridade, quando as crianças ainda são bem pequenas.

Assim, temos que:

- direitos de aprendizagem são todos os saberes, de diferentes tipos, a serem

garantidos aos estudantes (e que, no caso deste Referencial, reúne tudo o que se segue).

- Atitudes são tendências ou predisposições para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores.
- competências são capacidades amplas.
- habilidades são capacidades específicas.
- conteúdos conceituais são os conceitos e fatos a serem ensinados para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências previstas a cada ano de escolaridade.
- eixos são organizadores gerais do componente curricular.

Em todos os quadros curriculares esses elementos estão assim distribuídos e relacionados:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
São todos os saberes, de diferentes tipos, a serem garantidos aos estudantes.			
ATITUDES			
São tendências ou predisposições para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores, apresentadas por componente e por área, pois são aquelas favorecidas pelo trabalho pedagógico no componente e da área.			
EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS	
São capacidades amplas relacionadas ao componente curricular e à área.	São capacidades específicas que contribuem para o desenvolvimento das competências.	São os conceitos e fatos a serem ensinados para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências previstas a cada ano de escolaridade.	
São organizadores gerais do componente curricular que dizem respeito à sua natureza.			

A perspectiva é que estes quadros – e o Referencial como um todo – se constituam em um subsídio importante no segundo nível de concretização curricular (tal como abordado anteriormente, na explicitação do papel da escola hoje), de modo a contribuir para a concretização dos dois níveis principais do currículo, que são os que acontecem na escola: o plano de ensino e o trabalho diário do professor com os estudantes. Na qualidade se

subsídio, e como parte de um Referencial, evidentemente estas propostas não são prescrições rígidas, mas, ao contrário, contribuições cuidadosamente elaboradas com o propósito de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

No próximo tópico estão tratadas as áreas curriculares, cada qual com um texto de caracterização e as respectivas competências e habilidades.



4.4 As Áreas do Conhecimento

4.1. O Trabalho Interdisciplinar E Contextualizado Nas Ciências Humanas

A arrumação de um caderno para a Área de Ciências Humanas vem atender aos pré-requisitos de organização dos cadernos do Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas. Ele se organiza enquanto uma proposta política, já que além do processo de construção coletiva, intrínseco a todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento, o currículo para a área de Ciências Humanas pressupõe politicamente podermos nos vislumbrar frente aos problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais pelos quais passam o planeta, nosso país e nosso Estado.

No mais, tange à Área de Ciências Humanas a tarefa de fazer com que os estudantes possam refletir de forma substancial a respeito da realidade em que vivem. Quando optamos pelo percurso que vai do global ao local estamos referendando que uma aprendizagem significativa só pode ser realizada se esse trajeto for contemplado. O do ser humano total, que pode perceber sua dimensão social, filosófica, histórica e espacial. A amplitude da aprendizagem nas Ciências Humanas então, se dá através da crítica aos pressupostos sociais que são colocados para todos nós desde a nossa mais tenra idade – a ideia, portanto, é provocar nossos estudantes para que eles possam enxergar outras possibilidades de interpretação do real.

As Ciências Humanas possuem um passado mais recente, que esteve vinculado à política educacional da Ditadura Militar que produziu um conhecimento escolar de caráter nacionalista, bacharelesco, decorativo e

pouquíssimo crítico. É óbvio que para nós, que militamos na área, a construção de um conhecimento mais crítico ainda é um desafio. Não pelo que concerne a nossa liberdade de expressão, mas sim por não termos ainda bem amadurecidas as práticas apropriadas. Por muitas vezes, em dependência de vários fatores não nos livramos do conteudismo ou, quando partirmos para outras práticas, fazemos de forma não muito adequada. Não que estejamos aqui defendendo um relativismo e a total abolição dos conteúdos programáticos, mas cremos que é extremamente importante criarmos práticas de conciliação.

Isto, contudo, não significa a negação dos conteúdos disciplinares ou daqueles específicos de cada ciência. Antes, implica na eleição e no tratamento de eixos articuladores comuns às diversas disciplinas e aos campos de conhecimento, enfatizando e explorando as semelhanças e intersecções existentes entre os conteúdos, competências e habilidades comuns entre os componentes curriculares.

É importante também, aos professores das ciências humanas, estarem concatenados com as demandas sociais que aparecem nas diversas mídias e que compõem o vasto quadro de conflitos políticos, sociais, culturais do mundo contemporâneo. Muitas dessas demandas não estão necessariamente ligadas aos procedimentos curriculares estabelecidos nesse referencial, pois surgem repentinamente em todos os grandes meios de comunicação e nos defrontam com realidades sociais urgentes. Estamos em 2014 e apenas esse ano podemos citar a crise na Ucrânia, a memória dos 50 anos de Ditadura Militar no Brasil, os índices de violência em Alagoas, racismo no futebol etc. Não podemos, então, negar aos nossos estudantes a possibilidade de interpretar esses fenômenos cotidianos, mas que não constam nos “qua-



dos curriculares”. Em nossas atividades, portanto, será importante que os professores corriqueiramente toquem nessas questões, próprias das Ciências Humanas, mas que não estão necessariamente transcritas neste referencial.

Para início dos nossos trabalhos na Área de Ciências Humanas, é importante a realização de um levantamento prévio acerca de algumas questões fundamentais que permeiam as ideias de interdisciplinaridade e contextualização. Estando inseridas na perspectiva mais funcional da prática pedagógica contemporânea, a interdisciplinaridade e a contextualização se constituem como espaços comuns para onde confluem saberes e práticas docentes, contrapontos à uma tradição conteudista e compartimentalizada que ainda vigora em vários meios escolares.

Queremos dizer com isso que a interdisciplinaridade e a contextualização ainda se constituem como caminhos a serem experimentados e viabilizados no processo de ensino e aprendizagem, pois, como sabemos, nem sempre o discurso pedagógico sobre a importância desse tipo de abordagem tem se convertido em uma prática efetiva nas salas de aula. Por essa razão, procuramos articular as propostas dos componentes curriculares da Área de Ciências Humanas, de modo a favorecer o tratamento interdisciplinar e contextualizado, projetado a partir da inter-relação dos respectivos componentes curriculares.

Para além do que o presente texto propõe, a viabilização da interdisciplinaridade e da contextualização de fato requer, entretanto, uma política de planejamento minimamente articulada e conjunta entre os professores da área.

Quanto maior a capacidade de se planejar coletivamente o trabalho da área, maiores serão as possibilidades de se garantir uma orientação interdisciplinar de fato. Cabe à coordenação e direção, em comum acordo

com o corpo docente, agendar encontros para discutir práticas e desenvolver discussões que contribuam nesse sentido e também para a consolidação de uma cultura de planejamento coletivo, unificado, que somente benefícios poderá trazer para todos.

Para tanto, será preciso encontrar meios de conciliar os horários de encontro dos professores, de modo a favorecer a organização de uma rotina de reuniões. Mesmo que possamos realizar algumas atividades a distância, notadamente pelas redes sociais, o encontro presencial entre docentes para discussões mais verticalizadas exige uma melhor sistemática de conciliação dos horários.

Outro aspecto que diferencia e particulariza o trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido na Área de Ciências Humanas é a unidade da prática docente. O que estamos propondo vai além da organização de projetos tradicionais e pressupõe redirecionar as práticas e implementar um sistema de formação continuada, para favorecer os avanços que se pretende, a atualização do trabalho pedagógico e o intercâmbio entre os professores.

O desenvolvimento de autonomia intelectual deve ser um compromisso de todos os professores das Ciências Humanas, para possibilitar ao estudante a compreensão da realidade social, histórica e cultural que o cerca – e as práticas de abordagem interdisciplinar favorecem esse processo.

As metodologias, tanto das aulas quanto das avaliações, devem ser mediadas por práticas colaborativas entre disciplinas, o que constitui, entre outras características, uma abordagem interdisciplinar. Como, por exemplo, o Enem, que avalia nacionalmente o Ensino Médio e privilegia uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Então, entendemos que nesse processo é importante avançar cada vez mais na consolidação de



uma unidade metodológica para o trabalho docente na área. Nesse sentido, a articulação de um ensino voltado à pesquisa e ao contato com a comunidade é importante, por potencializar os conhecimentos trabalhados em cada área, favorecendo a compreensão do estudante das conexões com a realidade social, a partir do uso de linguagens diferenciadas que versem sobre problemas sociais, econômicos, históricos e questões culturais diversas.

As competências e habilidades propostas neste documento dizem respeito à formação para o exercício da cidadania. Por isso, é essencial que os estudantes compreendam que são sujeitos capazes de interferir na realidade em que vivem e que os conhecimentos adquiridos na escola podem contribuir nesse sentido.

Na contramão desse processo, observamos as práticas de compartimentalização do conhecimento baseadas apenas em exaustivas aulas expositivas que, em geral, buscam fazer dos estudantes mini especialistas em relação aos conteúdos trabalhados. Embora focadas em um viés quantitativo dos conteúdos, a realidade tem mostrado que essas práticas acabam por promover desinteresse e aprendizado insuficiente. Evidentemente, a crítica a esse tipo de prática

pedagógica não significa nenhum desprezo aos conteúdos – inclusive porque os conteúdos são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências que os estudantes têm direito de conquistar na escola – mas sim à forma de tratá-los, do ponto de vista metodológico, por não favorecerem o interesse, o engajamento e o compromisso deles com a própria aprendizagem.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias engloba o homem e todas as suas ações no mundo, fazendo ligação com as demais áreas. Ela é oriunda de uma construção integrada dos saberes que aparecem de maneira explícita, implícita e por meio de temas transversais que servem de objeto de estudo para a área. Apesar das especificações de cada componente, podemos apresentá-los e explorá-los em toda a área de Ciências Humanas, o que torna o estudo rico em sua complexidade e um desafio para a consolidação de um Referencial Curricular que não se restrinja a uma formação meramente instrumental.

Segue abaixo a proposta que compõem Direitos de Aprendizagem, Atitudes, Competências e Habilidades para a Área de Ciências Humanas.



4.5 Organização do Conhecimento Escolar da Área de Ciências Humanas

QUADRO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS / ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	
<p>ATITUDES: Disposição para a ampliação das informações e dos conhecimentos, compreendendo que os saberes são articulados e criam uma relação paralela de conceitos e diálogos, possibilitando uma comunicação oral, escrita e visual; Utilização dos conhecimentos através de estruturas discursivas proferido mediante debates ocasionados pelas amplitudes de saberes; Aptidão para perceber no espaço e no tempo o processo conceitual da sociedade; Reprodução da universalização dos direitos e deveres que estabelecem o bem estar entre os seres, empregando o respeito mútuo, a honestidade e a solidariedade; Participação política no agir humano na sociedade, fazendo o mesmo com os elementos que dizem respeito à estrutura e à validação dos conhecimentos e dos valores estéticos e culturais.</p>	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Compreender os elementos culturais buscando a identidade como sujeito social e construtor da história;</p>	<p>Reconhecer a relação identidade e cultura, partindo dos aspectos históricos e geográficos de Alagoas;</p> <p>Analisar a produção da memória e a transformação do espaço geográfico de Alagoas, interligando com o espaço nacional e mundial;</p> <p>Respeitar a sua identidade, tornando visíveis as minorias ou os grupos ditos marginalizados, vencidos e excluídos da sociedade antiga e atual;</p>
<p>Orientar e exercitar a cidadania, elevando-nos a agir em situações problemas, favorecendo uma ação consciente, valorizando o coletivismo em detrimento do individualismo, em que as lutas sociais e conquistas obtidas tornem-se garantias ampliadas.</p>	<p>Promover estratégias de formas inclusivas e o bem comum;</p> <p>Aplicar recursos tecnológicos para um melhor desenvolvimento nas práticas docente na construção da vida social.</p>
<p>Conceituar cultura fundamentando a identidade pessoal e social numa perspectiva holística;</p> <p>Refletir a cultura em diferentes épocas e espaços</p>	<p>Superar a passividade frente à realidade social e ao próprio conhecimento</p>
<p>Refletir a diversidade dos elementos culturais formadores da identidade</p>	<p>Reconhecer a relação entre a identidade e alteridade, partindo dos aspectos históricos e geográficos;</p> <p>Analisar a produção da memória e a transformação do espaço geográfico de Alagoas, interligando com o espaço nacional e mundial;</p> <p>Respeitar a sua identidade, tornando visíveis as minorias ou os grupos ditos marginalizados, vencidos e excluídos da sociedade antiga e atual.</p> <p>Analisar as mais variadas fontes documentais como expressão da riqueza cultural humana.</p> <p>Conceituar cultura fundamentando a identidade pessoal e social numa perspectiva histórica</p>



COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
	Refletir a cultura em diferentes épocas e espaços.
Refletir a respeito da dinâmica provocada pelas relações de poder nos variados espaços geográficos, socioeconômicos e culturais.	<p>Promover estratégias de formas inclusivas e o bem comum;</p> <p>Aplicar recursos tecnológicos para um melhor desenvolvimento nas práticas professores e estudantes na construção da vida social</p>
Valorizar os princípios modernos de democracia e cidadania utilizando conceitos inerentes de variadas correntes filosóficas, historiográficas e sociológicas.	Entender que as relações de desenvolvimento humano, dependem do processo econômico e político.
Compreender os papéis ocupados pelas instituições sociais e suas variantes históricas, geográficas, filosóficas, sociais e culturais	Discutir as várias camadas sociais que estabelecem as propostas econômicas e políticas da sociedade
Analisar as transformações ocasionadas pelas tecnologias de massa e sua influência na construção das relações de poder e conhecimento na vida social.	<p>Reconhecer e definir problemas que provocam a era da tecnologia</p> <p>Definir conhecimentos que estruturam a relação midiática e a influência imediata na sociedade</p>



4.6 Historicização do Componente Curricular de História

No Brasil, o ensino de História foi dominado, desde o final do século XIX e com a formação dos ideais republicanos, pela História Tradicional, de cunho nacionalista e militarista. De forma ampla, esse conceito de História, vinha dissertar a respeito da importância dos fatos, desconsiderando por sua vez o debate a respeito dos mesmos. Valorizando a documentação escrita e oficial, assim como os prédios antigos, essa História Monumentalista se compunha como uma linha cronológica propositalmente articulada. Entretanto, ao longo do século XX essa perspectiva, ao gosto dos modelos políticos e regimes de governo, foi sendo alterada. No início do século XX, as perspectivas francesas da Escola dos Annales, assim como o Materialismo Histórico criaram um conjunto de críticas substanciais ao Positivismo fundamentando principalmente a possibilidade de uma “história de toda sociedade”, com uma consulta de fontes mais diversificada, tornando assim objeto do ensino de História mais rico em suas possibilidades teóricas e práticas (FONSECA, 2010, pg. 41).

A nossa contextualização se inicia então com a Ditadura Militar (1964-1985). Grande hiato nesse processo de desenvolvimento no sentido de uma História Tradicional para uma História Crítica, a política educacional desse regime causou um retrocesso sem par no que tange o ensino de História. Dessa forma, podemos falar de algumas realidades que faziam parte do itinerário político-cultural desses governos e que foram decisivos para a organização das políticas educacionais, assim como

reverberaram de forma decisiva na formatação da disciplina de História. São eles: A ideia de segurança nacional, o desenvolvimentismo, o estreitamento com órgãos internacionais, a educação tradicionalista de caráter tecnicista e a terrível desobrigação do estado com financiamento do ensino⁴².

Em geral, essa política desastrosa gerou discrepâncias incisivas sobre a educação já que a falta de financiamento adequado originou a precarização ordinária da escola pública e com péssimos salários contribuiu decisivamente para a desvalorização e desqualificação do ofício do magistério. Professores proletários que, pela exigência visceral da sobrevivência dobravam, ou muitas vezes triplicavam suas jornadas de trabalho. Além do que podemos observar nesse período o fortalecimento das instituições privadas e confessionais que acabaram por introduzir na educação brasileira uma cultura em que predominavam os conteúdos preparatórios para o ingresso nas universidades em que a reflexão e o livre debate não eram necessariamente a prioridade⁴³.

Mais precisamente para o nosso Componente Curricular, a política educacional dos governos ditatoriais fez com que os conteúdos próprios da História se alinhassem ao tradicionalismo positivista em que a perspectiva elitista e burguesa era transfigurada num painel eloquente de vultos históricos, em que os heróis desfilavam seus feitos e inseriam no ideário nacional uma perspectiva nacionalista e patriótica da História. Dessa forma, epistemologicamente o Componente Curricular de História seria mais um instrumento de justificação do regime militar por ser representado através de um

⁴²A Constituição de 1967, ao não vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao Orçamento Geral da União, faz, como consequência direta, com que o Estado passe a diminuir, sucessivamente, os investimentos no setor educacional. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983”. (FONSECA, 2010, pg. 16)

⁴³Eram: Usaid, OEA e Unesco. (FONSECA, 2010, pg. 16).



amontoado de biografias desconexas e reacionárias. O positivismo assim se inseria não somente como uma teoria apologética do regime, mas como uma prática de memorização substancial dos conteúdos, através de exercícios exaustivos que deveriam ser recopiados com rigor de detalhes pelos estudantes, distanciando-os de uma perspectiva mais rigorosa e crítica do conteúdo da História. Essa precarização das perspectivas foi sentida na formação de uma sociedade que não possui intimidade com a memória de seu país e que certamente ainda não entende a utilidade prática da preservação da mesma. Esse processo fez parte de uma organização intencional do regime que, segundo Selva Guimarães Fonseca (2010), se constituía e se preocupava com a “destruição das Humanidades”.

A inserção da Educação Moral e Cívica foi uma plataforma educacional que viabilizou o tratamento das Ciências Humanas como o doutrinamento para a Segurança Nacional e o Desenvolvimentismo. Além disso, os estudos de História particularmente estiveram atrelados a uma formação conjunta com a Geografia com o surgimento dos Estudos Sociais, o que não implicava na caracterização de uma interdisciplinaridade, mas sim uma configuração amorfa dessa relação.

Um dos elementos que procuramos evidenciar, na intenção de ilustrar os posicionamentos políticos intrínsecos aos Estudos Sociais em Alagoas é o material organizado pelas autoras Geosélia da Silva Pinto e Aidé Soares Tojal. “Lições de Estudos Sociais – Alagoas” se destinava aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º grau, na época) e clamava a necessidade das crianças amarem Alagoas. “Querida Criança Alagoana: Este livrinho foi feito, para que você

comece a conhecer nossa Alagoas. Porque conhecendo, que você chegará a amá-la. E Alagoas precisa muito do seu amor”. O apelo à sentimentalidade incidia sobre a formulação de uma composição de conteúdos que esvaziavam as contradições inerentes à História. A relação entre Geografia e História era estrategicamente posicionada na intenção de construir um determinismo geográfico e social que imperava sobre as relações humanas, ao ponto de vermos muito mais a contemplação da relação entre homem e meio, natureza bela com suas paisagens convidativas. Quanto à História, pairava um elitismo contundente em relação a biografias monumentalizadas. Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto são os exemplos mais emblemáticos dessa orientação. Essas biografias tinham na força e na intelectualidade os pontos emblemáticos, além da construção do protótipo da sociedade canavieira alagoana – processo de afirmação da cosmovisão senhorial da classe dominante. De forma muito clara não são encontradas referências à contemporaneidade das populações indígenas e negras, além de qualquer referência a movimentos sociais substanciais da História de Alagoas como o Quilombo dos Palmares e a Cabanada.

A principal questão nesse período foram os resultados obtidos em parte pelas pressões dos movimentos dos trabalhadores unidos pela educação. Desde a Emenda Constitucional do senador João Calmon (1983) até o artigo 212 da Constituição de 1988 houve um considerável crescimento nos investimentos da educação no Brasil⁴⁴. Esses mesmos trabalhadores, juntamente com a emergência do processo de redemocratização e a eleição direta para governadores seriam fundamentais para articulação e

⁴⁴Segundo o artigo 212 da Constituição de 1988 a União deveria destinar 18% e estados e municípios nunca menos de 25% da arrecadação de impostos. (FONSECA, 2010, pgs. 16 e 17).



construção de novas diretrizes e práticas. Foi implicada então, a construção de um currículo para a História que compusesse algo até então impensado para os ditames da Ditadura Militar – a participação dos professores e o diálogo crítico sobre a formação da memória.

A política neoliberal que se seguiu no processo de redemocratização do Brasil fez surgir uma nova política educacional a partir da qual a LDB foi talvez o ponto angular dessa nova realidade globalizada. A questão primordial: a volta das disciplinas de Geografia e História no ensino fundamental e suas ampliações para o ensino médio, ou seja, extinção imediata de OSPB e EMC e progressiva dos cursos de licenciatura de curta duração.

As demandas geopolíticas e culturais são imensas, e as últimas duas décadas têm se mostrado como verdadeiro mosaico de perspectivas e plataformas políticas, que vão da democracia neoliberal até a formação de um “neoconservadorismo moral e político” ambientado nos fundamentalismos de diversas correntes (FONSECA, 2010). Esse painel interfere de forma incisiva nos posicionamentos dos grupos sociais e cada vez mais produz uma sensação contínua de crise. Nesse sentido, a História vem sofrendo um processo constante de remodelação na perspectiva mais crítica e que dá ênfase aos posicionamentos do sujeito frente aos diversos problemas da modernidade. As rupturas se demonstram tão latentes que muitas vezes não percebemos suas implicações e, mesmo dessa forma, o professor de História deve estar atento em canalizar esses discursos na intenção de que os estudantes possam compreender e criticar a complexidade e a diversidade cultural dessas relações.

Ponto crucial de resposta a esse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em vários artigos, dá

ênfase a uma base nacional comum que possa ter brechas suficientes para contemplar as diversidades culturais e sociais das mais variadas realidades brasileiras – preocupação latente na prática educacional. Assim, o ensino de História está inserido como um dos componentes mais propícios à intercomunicação da História Universal com as Histórias Locais. O exercício da cidadania é tomado como prioridade no Componente Curricular de História quando a LDBN defende a pluralidade da memória para a História do povo brasileiro. Isso ocorre de forma clara quando afirma, no Parágrafo 4º:

“O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (FONSECA, 2010, pg. 32”).

Essa perspectiva da multivocalidade da memória e formação da sociedade brasileira é defendida, em continuidade, também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de História. A recomendação, além da ênfase nessa riqueza da memória nacional brasileira, é de garantir que os estudantes compreendam a importância de se respeitar essas matrizes culturais nacionais, sejam capazes de reconhecer as mudanças conjunturais ocorridas em nossa realidade e na realidade mundial, além de valorizar o patrimônio material e imaterial das várias comunidades que formam o povo brasileiro.

Essas reflexões sobre uma História que respeite as diferentes formações sociais, se coadunam com um movimento curricular que também se expressa nesse sentido. Elas devem estar presentes desde a formação do docente em História até a instrumentalização de práticas exitosas que venham orientar os estudantes na perspectiva de uma educação inclusiva.



Para o processo que se define como a prática de uma construção do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, faz-se necessário a produção de elementos que vislumbrem um panorama das principais mudanças ocorridas nas últimas décadas e que integram o componente curricular de História. A História, tanto quanto conhecimento científico – acadêmico tanto como a formação de um componente curricular, tem sofrido transformações substanciais nos últimos anos. Esse processo é fruto das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que o Brasil vivencia desde a inserção no cenário internacional como nação independente e soberana. Esse redimensionamento do componente de História também é produzido em constante diálogo com as universidades, a indústria editorial e principalmente testando as relações existentes dentro do próprio universo escolar.

Pesa para nós toda a caminhada de redemocratização que o Brasil enfrentou nos últimos decênios e as suas repercussões para o ensino de História. O teor menos crítico, outrora utilizado pelos governos militares, vem se transformando: da ênfase no mero patriotismo esvaziado de conteúdo para a constituição de uma interdisciplinaridade baseada na perspectiva do sujeito histórico. Tal mudança revelou uma complexidade mais latente ao conteúdo historiográfico e às práticas exigidas ao professor em seu ofício em sala de aula. Com tal complexidade das relações sociais, em uma sociedade ultra tecnológica e globalizada, vários agentes estão se inserindo no diálogo historiográfico e passam a compor de forma mais dialógica a cena histórica, tanto na tentativa de compreender melhor alguns processos históricos quanto evidenciar os sujeitos que sempre foram marginalizados pela

historiografia tradicional.

“Assim, discutir o ensino de História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades (FONSECA, 2010, pg. 15)”

A emergência dessas novas identidades culturais, historicamente escamoteadas pela política educacional do país, é um dos pontos fundamentais para a construção de um Referencial Curricular para a rede estadual de Alagoas. A perspectiva não é necessariamente um multiculturalismo absoluto, mas sim, a intercomunicação construtiva e respeitosa entre os mais diferentes grupos sociais que formam a cultura alagoana. O processo de inclusão, portanto, pressupõe o diálogo e a informação – pontos angulares de nosso componente. Nesse sentido, não somente a História, mas as Ciências Humanas e suas Tecnologias como um todo são imprescindíveis nessa empreitada.

4.6.1 Caracterização do Componente de História

A proposta desse Referencial Curricular é que a História seja vista como a ciência que investiga a humanidade através de seus processos de sociais, políticos e culturais, fazendo uma análise do passado, averiguando o reflexo dos fatos no presente e projetando as perspectivas para o futuro. Corresponde a uma trajetória viva e dinâmica do homem que é o seu principal agente construtor. A palavra História que teve origem no antigo termo grego “historie”, e significa “conhecimento através da investigação”, define de maneira clara o papel deste componente curricular. Segundo Marc Bloch, “a história é uma ciência da mudança, que



elimina, por meio de pesquisa e da crítica documental, os caminhos obscuros da memória, com o fito de melhor compreender as transformações e os processos de ruptura.” (BENTIVOGLIO, 2013, pg. 239).

Consideramos de forma essencial que essa própria proposta curricular em História é fluída. Isso no sentido em que novas realidades se sobrepõem à realidade como nós a concebemos. E, ainda, implicando que uma das principais características das sociedades modernas, ou pós-modernas (como queiram) é justamente a sua multivocalidade e sua capacidade de transformação. O que pode parecer estranho para outros componentes curriculares, para a História é condição sine qua non para sua existência – a abertura à expansões e novos conceitos. Já que o campo de conhecimento da História-ciência nunca abarcará a totalidade do real vivido pela História-processo. Ou como apontou Foucault: “para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (APUD. BARROS, 2013, pg. 39).

-A relação entre espaço e tempo, representa uma característica marcante da História. O tempo identifica as atividades e produção humana e o espaço evidencia onde os fatos aconteceram, definindo a influência do homem no cotidiano de uma pequena região ou uma grande parcela da humanidade. A relação entre espaço e tempo, assim como a memória, são responsáveis pela organização dos fatos.

Quando da explicitação do objeto da História e a organização da relação passado, presente e futuro, nos deparamos com uma realidade muito corriqueira no discurso dos professores de História. A ideia de se dizer que a disciplina História está enraizada nessa

relação e que a mesma por si só a define. Como aponta Bittencourt: “As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente, mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicitá-las” (BITTENCOURT, 2009, pg. 121).

OBJETIVOS GERAIS

- possibilitar a análise do passado a fim de desenvolver uma perspectiva crítica a respeito do presente.
- contribuir para a formação e crítica das identidades global, regional e local.
- considerar a pluralidade cultural e do patrimônio material e imaterial da humanidade como valores a orientar o ensino.
- favorecer que o autoconhecimento seja uma ferramenta a favor do exercício da cidadania.
- garantir o uso de diferentes linguagens historiográficas (orais, escritas e imagéticas) para analisar as diversas fontes históricas.
- fornecer perspectivas para a formação de cidadãos políticos que venham a ser constitutivos e colaborativos de nossa sociedade.
- prover aos estudantes condições para uma formação política, social e cultural.
- contribuir para o entendimento e autoafirmação dos nossos estudantes em referência à História e Cultura do Brasil e de Alagoas.

EIXOS ESTRUTURANTES:

1. Tempo e Espaço
2. Poder e Trabalho
3. Diversidade
4. Identidade e Cultura
5. História Local
6. Política e Cidadania



4.6.2 Organização do Conhecimento Escolar de História – Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES: Dominar a leitura e interpretação, compreendendo seu ambiente social e estabelecendo atitudes de valores entre os indivíduos. <ul style="list-style-type: none"> ✦ Capacidade de entender a História como a interpretação dos fatos passados e a conexão dos mesmos para o entendimento do presente; ✦ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural. ✦ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas. ✦ Empenho para entender os processos de formação histórica das civilizações e sua diversidade cultural; ✦ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica dos povos; ✦ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica; ✦ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
Perceber as diferentes realidades históricas, observando as distintas realidades sociais. Relacionar a dinâmica social em relação com a natureza. Distinguir as diversas relações de trabalho existentes. Refletir sobre as transformações sociais, culturas e políticas das sociedades antigas e medievais. Saber inferir sobre as noções de sucessão temporal e espacial para refletir a respeito das diferentes realidades históricas.	Relações Sociais Cultura Trabalho Tempo e Espaço	-Analisar as principais teorias a respeito da História enquanto conhecimento científico. - Justificar, de forma acurada, a importância da História para o entendimento do presente. - Debater, de forma crítica a respeito das grandes teorias que versam sobre a origem da humanidade. - Reconhecer a África como o berço da humanidade, percorrendo posteriormente todos os processos migratórios de nossa espécie sobre o planeta. - Observar a importância da agricultura e da pecuária para o processo de sedentarização dos grupos humanos. - Relacionar as principais teorias a respeito da ocupação do continente americano e do território brasileiro. - Perceber a importância dos povos mesopotâmicos para a invenção da escrita, do código de leis etc. - Compreender a importância das Crescentes Férteis para o desenvolvimento das primeiras civilizações da antiguidade clássica oriental. - Relacionar as principais características da civilização egípcia. - Relacionar as principais características das civilizações fenícia, persa, hebraica, japonesa, indiana e chinesa.	1- Teorias da História; 2- Pré-História; 3- Mesopotâmia; 4- Egito Antigo; 5- Hebreus, Fenícios e Persas; 6- Índia, China e Japão; 7- Civilização Grega; 8- Civilização Romana; 9- Os Reinos Africanos



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> - Entender a formação da civilização grega e os períodos políticos de sua história. - Compreender o processo de formação da democracia na Grécia e suas peculiaridades. - Compreender as principais questões do desenvolvimento da civilização macedônica. - Perceber as principais características da formação da civilização romana e sua expansão. - Enumerar as principais características dos principais reinos africanos. 	

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

Dominar a leitura e interpretação, compreendendo seu ambiente social e estabelecendo atitudes de valores entre os indivíduos.

- ✚ Capacidade de entender a História como a interpretação dos fatos passados e a conexão dos mesmos para o entendimento do presente;
- ✚ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural.
- ✚ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas.
- ✚ Empenho para entender os processos de formação histórica das civilizações e sua diversidade cultural;
- ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica dos povos;
- ✚ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica;
- ✚ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo;

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as diferentes realidades históricas, observando as distintas realidades sociais. • Relacionar a dinâmica social em relação com a natureza. • Distinguir as diversas relações de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Relações Sociais ✚ Cultura ✚ Trabalho ✚ Tempo e Espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre a decadência do Império Romano e a formação do sistema feudal. - Enumerar as principais características dos principais reinos africanos. - Enumerar as principais características dos reinos medievais, bizantino e islâmicos e suas contribuições para a formação da sociedade medieval. - Debater a respeito das relações de poder traçadas pela Igreja Católica durante a Idade 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema Feudal; 2. Os Reinos Africanos 3. Império Bizantino; 4. Islã 5. Poder da Igreja Católica na Idade Média 6. Reinos Medievais 7. Cruzadas 8. Renascimento Comercial e Urbano 9. Formação do Estado Moderno e o Absolutismo Monárquico



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>existentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as transformações sociais, culturas e políticas das sociedades antigas e medievais. • Saber inferir sobre as noções de sucessão temporal e espacial para refletir a respeito das diferentes realidades históricas. 		<p>Católica durante a Idade Média.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel do renascimento do comércio e das cidades para o declínio do sistema feudal. - Diferenciar os variados processos de formação dos estados nacionais europeus. - Compreender o processo de organização do Renascimento Artístico e Cultural e sua contribuição para o desenvolvimento das artes e da ciência. - Criticar os vários movimentos de contestação ao monopólio da Igreja Católica, seus motivações políticas e econômicas e seus desdobramentos. - Criticar as motivações econômicas e políticas que fizeram desenvolver a Expansão Marítima e Comercial Europeia. - Criticar as consequências da dominação organizada pela empresa colonizadora e o genocídio das populações indígenas e escravização das populações africanas. 	<ul style="list-style-type: none"> 10. Renascimento Artístico e Cultural Europeu 11. Reformas Religiosas 12. Expansão marítima e comercial europeia 13. Impérios Coloniais na América



COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
<p>ATITUDES:</p> <p>Dominar a leitura e interpretação, compreendendo seu ambiente social e estabelecendo atitudes de valores entre os indivíduos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Capacidade de entender a História como a interpretação dos fatos passados e a conexão dos mesmos para o entendimento do presente; ✚ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural. ✚ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas. ✚ Empenho para entender os processos de formação histórica das civilizações e sua diversidade cultural; ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica dos povos; ✚ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica; ✚ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo; 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as diferentes realidades históricas, observando as distintas realidades sociais. • Relacionar a dinâmica social em relação com a natureza. • Distinguir as diversas relações de trabalho existentes. • Refletir sobre as transformações sociais, culturas e políticas das sociedades antigas e medievais. • Saber inferir sobre as noções de sucessão temporal e espacial para refletir a respeito das diferentes realidades históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Relações Sociais ✚ Cultura ✚ Trabalho ✚ Tempo e Espaço 	<p>-Compreender o processo de formação e organização das civilizações denominadas pré-colombianas e pré-cabralinas.</p> <p>-Criticar o processo que desencadeou nos genocídios das civilizações indígenas na América e no Brasil.</p> <p>-Analisar a diversidade cultural e as especificidades geográficas presentes em diversas regiões do espaço nacional durante a colonização.</p> <p>-Compreender a inserção da escravidão dentro do contexto sócio-histórico da época.</p> <p>-Entender a formação do espaço a partir da herança cultural e política estabelecida pelos colonizadores, colonizados e escravizados.</p> <p>-Criticar o papel desempenhado pela lavoura da cana de açúcar, da plantation e do pacto colonial para o desenvolvimento da empresa colonial no Brasil.</p> <p>-Conhecer o processo de colonização, a necessidade de se estabelecer um governo geral para assegurar a centralização e o</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Civilizações Pré-Colombianas e Pré-Cabralinas. 2. Escravidão e Colonialismo no Novo Mundo; 3. Ocupação do Espaço brasileiro durante a colonização; 4. Capitanias hereditárias e Governos Gerais; 5. Genocídio Caeté e o Quilombo dos Palmares; 6. Igreja Católica e ação dos jesuítas no Brasil colonial; 7. Ciclo da Mineração – Ênfase aos movimentos independentistas; 8. Iluminismo e Despotismo Esclarecido; 9. Independência dos EUA; 10. Revolução Francesa; 11. Era napoleônica e o Congresso de Viena; 12. Unificação da Itália e da Alemanha e a Primavera dos Povos; 13. Período Joanino e Independência do Brasil; 14. 1º Reinado e Período Regencial; 15. 2º Reinado; 16. O Ciclo do Café e as oligarquias no Brasil



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>centralização e o desenvolvimento.</p> <p>-Perceber a imposição dos interesses das elites oligárquicas diante da sociedade colonial.</p> <p>-Compreender o processo de desenvolvimento, queda e a importância do Quilombo dos Palmares para se entender a formação do povo brasileiro.</p> <p>-Compreender a atuação da Igreja e dos jesuítas na época da colonização do Brasil.</p> <p>-Analisar o impacto das ideias iluministas, no contexto social da época e seu reflexo na atualidade.</p> <p>- Identificar os diferentes grupos sociais e seu papel na formação da revolução francesa.</p> <p>-Perceber a importância do movimento de independência dos EUA, como unidade nacional e proposta política internacional.</p> <p>-Identificar as novas concepções introduzidas a partir da era napoleônica, estabelecendo uma crítica a formação social vigente.</p> <p>-Criticar as transformações político-administrativas promovidas no período joanino.</p> <p>-Compreender o impacto da independência no aspecto político, econômico e social.</p> <p>-Estabelecer uma análise comparativa entre o 1º reinado e os conflitos políticos e sociais do período regencial.</p> <p>-Analisar o papel da escravidão nos aspectos sociais e econômicos durante o segundo reinado.</p>	<p>17.A Questão Escravista no Brasil Imperial;</p> <p>18.Movimento republicano</p>



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Compreender a transformação político-administrativa no segundo reinado.</p> <p>-Criticar o papel desempenhado pela lavoura do café para a dependência econômica do Brasil durante os períodos monárquico e republicano.</p> <p>-Perceber o impacto do escravismo na sociedade da época.</p> <p>-Entender o papel desempenhado, pelo abolicionismo e pelo positivismo para a proclamação de república no Brasil.</p>	

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

Dominar a leitura e interpretação, compreendendo seu ambiente social e estabelecendo atitudes de valores entre os indivíduos.

- ✚ Capacidade de entender a História como a interpretação dos fatos passados e a conexão dos mesmos para o entendimento do presente;
- ✚ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural.
- ✚ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas.
- ✚ Empenho para entender os processos de formação histórica das civilizações e sua diversidade cultural;
- ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica dos povos;
- ✚ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica;
- ✚ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo;

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>• Perceber as diferentes realidades históricas, observando as distintas realidades sociais.</p> <p>• Relacionar a dinâmica social em relação com a natureza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Relações Sociais ✚ Cultura ✚ Trabalho ✚ Tempo e Espaço 	<p>-Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas regiões da África, Ásia e América Latina.</p> <p>-Contextualizar a eclosão da primeira guerra, os blocos e as consequências.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Industrialização e Imperialismo; 2. Primeira Guerra Mundial; 3. Revolução de 1917; 4. Nazifascismo; 5. Crise de 1929; 6. Segunda Guerra Mundial;



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as diversas relações de trabalho existentes. • Refletir sobre as transformações sociais, culturas e políticas das sociedades antigas e medievais. • Saber inferir sobre as noções de sucessão temporal e espacial para refletir a respeito das diferentes realidades históricas. 		<ul style="list-style-type: none"> -Analisar a importância da Belle Époque, através de diferentes fontes iconográficas. -Compreender a Revolução Russa de 1917 e o processo de construção do Comunismo. -Analisar o contexto histórico em que foram formados os regimes totalitários, identificando semelhanças, diferenças e influências em outras regiões. -Compreender a influência da crise de 1929 no Brasil e no mundo. -Identificar a Segunda guerra como um marco decisivo para a História Contemporânea. -Compreender a situação geopolítica do período pós-guerra. -Entender a relevância das revoluções socialistas e sua influência em outras regiões. -Perceber o impacto simbólico da queda do Muro de Berlim. -Compreender os conceitos de oligarquia, clientelismo, coronelismo e 	<ul style="list-style-type: none"> 7. Guerra Fria; 8. Revoluções Socialistas; 9. República Velha; 10. Revolução de 1930; 11. Redemocratização do Brasil; 12. Ditadura Militar no Brasil; 13. Democracia no Brasil;



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico. -Identificar os acontecimentos históricos transformadores do período Vargas.	



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Identificar a Segunda guerra como um marco decisivo para a História Contemporânea.</p> <p>-Compreender a situação geopolítica do período pós-guerra.</p> <p>-Entender a relevância das revoluções socialistas e sua influência em outras regiões.</p> <p>-Perceber o impacto simbólico da queda do Muro de Berlim.</p> <p>-Compreender os conceitos de oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico.</p> <p>-Identificar os acontecimentos históricos transformadores do período Vargas.</p> <p>-Compreender as ambiguidades da política econômica nacionalista e do aspecto social de Vargas.</p> <p>-Analisar a política da década de 1960.</p> <p>-Compreender os embates políticos ideológicos entre esquerda e direita nos últimos governos da década de 1960.</p>	



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Analisar o surgimento dos movimentos feministas e a contracultura da década de 1960.</p> <p>-Analisar o aparato repressivo militar e paramilitar instituído pela ditadura, com apoio da sociedade civil, para eliminação dos opositores (“subversivos”) e sustentação do regime.</p> <p>-Analisar os principais movimentos de esquerda, as restrições aos direitos políticos e o aspecto econômico.</p> <p>-Compreender o contexto que se formou a “Constituição cidadã” de 1988 e o avanço da cidadania neste período.</p> <p>-Analisar o contexto das reivindicações sociais no Brasil atual: o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a reforma agrária; os sem-teto; movimento negro; a questão das políticas afirmativas.</p>	



COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA DE ALAGOAS 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

- ☛ Capacidade de relacionar a dinâmica da vida social de Alagoas ao domínio das elites;
- ☛ Interpretação da realidade alagoana, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural do nosso estado.
- ☛ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas.
- ☛ Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência na sociedade alagoana, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos na modernidade;
- ☛ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica alagoana;
- ☛ Disposição para discutir questões relativas a temas locais como - a desigualdade social em Alagoas;
- ☛ Percepção das diferentes realidades históricas que definiram a formação étnico-racial do Estado de Alagoas;
- ☛ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica do estado de Alagoas;
- ☛ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo;

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre o passado e a significação da realidade social presente do estado de Alagoas. • Criticar as relações de poder e suas repercussões na realidade social e econômica do Estado de Alagoas. • Perceber o processo de formação da cultura alagoana e sua correlação com as relações de poder e a formação da identidade do povo alagoano. • Criticar a formação da violência em Alagoas. • Fomentar a cultura da paz em Alagoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ -Relações sociais e relações de poder; ☛ -Cultura; ☛ -Identidade; ☛ -Trabalho; ☛ -Ética; ☛ -Cidadania; ☛ -Modernidade; ☛ -Violência 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enumerar as principais características dos achados arqueológicos no Estado de Alagoas. 2. Caracterizar as principais etapas do processo de colonização do sul da então capitania de Pernambuco. 3. Criticar sobre as várias hipóteses a respeito da morte do Bispo Pero Vaz de Sardinha e sua repercussão no genocídio das populações indígenas de Alagoas. 4. Qualificar as principais características do período de dominação holandesa na região sul da capitania de Pernambuco. 5. Enumerar o processo de formação histórica das grandes lavouras do Estado de Alagoas. 6. Criticar a formação das elites agrárias alagoanas e seus posicionamentos políticos durante nossa História. 7. Compreender o processo que desembocou na emancipação política do Estado de Alagoas 8. Reconhecer as particularidades das cidades de Maceió e Santa Maria Madalena de Alagoas do Sul no processo de transferência da capital de Alagoas. 9. Qualificar as principais características de Alagoas no período republicano. 	<p>UNIDADE 1 - PRÉ-HISTÓRIA DE ALAGOAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PRÉ-HISTÓRIA DE ALAGOAS <p>UNIDADE 2 - FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DE ALAGOAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. FORMAÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL DE ALAGOAS 2. GENOCÍDIO DOS CAETÉS 3. INVASÃO HOLANDESA 4. A LAVOURA DA CANA, DO FUMO, DO ALGODÃO, DO COCO E A PECUÁRIA NA FORMAÇÃO DAS OLIGARQUIAS ALAGOANAS 5. EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DE ALAGOAS 6. TRANSFERÊNCIA DA CAPITAL 7. ALAGOAS REPUBLICANA 8. QUEBRA DE 1912 9. VIOLÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA EM ALAGOAS



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>10. Construir os principais elementos que desembocaram no Quebra de 1912.</p> <p>11. Entender as repercussões do Quebra de 1912 para a formação de uma sociedade de segregação e preconceito.</p> <p>12. Perceber as principais implicações da formação da violência de caráter político, social e cultural em Alagoas.</p> <p>13. Criar argumentos contra o hábito da violência em várias instâncias da vida social do nosso Estado.</p>	

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA DE ALAGOAS 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
<p>ATITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificação do contexto sociocultural de Alagoas. ✚ Caracterização das mudanças promovidas pelas comunidades locais. ✚ Reconhecimento das diferenças existentes nos diversos movimentos sociais alagoanos. ✚ Reconhecimento das variadas manifestações artísticas do Estado de Alagoas. ✚ Análise da história local partindo da leitura de fontes de naturezas diversas. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Compreender o indivíduo no seu contexto social e fazer as diversas leituras da realidade, no sentido de entender a atuação dos diferentes grupos sociais.</p> <p>-Analisar os movimentos sociais em Alagoas, partindo de uma visão popular e inserida em um contexto crítico da sociedade.</p> <p>- Reconhecer a existência e a autonomia das comunidades que se formaram no cenário histórico alagoano e sua capacidade de influir nos diversos aspectos sociais.</p> <p>-Problematizar a mudança do caráter das reivindicações do passado em relação às lutas estabelecidas no presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ RELAÇÕES DE PODER; ✚ RELAÇÕES SOCIAIS; ✚ IDENTIDADE; ✚ TRABALHO; ✚ CIDADANIA; ✚ -CULTURA. 	<p>Compreender a História e o patrimônio cultural do Quilombo dos Palmares, relacionando com o contexto histórico de ocupação da região canavieira de Alagoas</p> <p>Entender o ambiente socioeconômico de escravidão que promoveu a formação do Quilombo, assim como, seu reflexo em outras regiões.</p> <p>Refletir a respeito da história local e perceber a atuação dos conservadores e liberais na disputa do poder político.</p> <p>Reconhecer a participação popular na política local.</p> <p>Compreender a organização coletiva dos trabalhadores na defesa de seus interesses sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • QUILOMBO DOS PALMARES; • QUEBRA-QUILO; • LISOS E CABELUDOS; • CABANAGEM; • MOVIMENTOS DE 17 DE JULHO; • MOVIMENTO OPERÁRIO; • MOVIMENTO SEM TERRA; • COMUNIDADES QUILOMBOLA EM ALAGOAS • INDÍGENAS EM ALAGOAS; • MOVIMENTO LGBT; • MOVIMENTO FEMINISTA; • CULTURA DE ALAGOAS; • PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DE ALAGOAS;



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
-Refletir sobre o desenvolvimento cultural das diferentes matrizes culturais e sociais formadoras do estado de Alagoas.		<p>Descrever a importância histórica e cultural da organização das comunidades indígenas e quilombolas em Alagoas.</p> <p>Analisar criticamente as contribuições culturais das comunidades quilombolas em nossa sociedade.</p> <p>Compreender a influência social, histórica e cultural dos povos indígenas em Alagoas.</p> <p>Reconhecer o processo de luta contra a discriminação e a defesa dos direitos sociais.</p> <p>Problematizar as relações sociais que levaram a construção dos patrimônios material e imaterial de Alagoas.</p> <p>Compreender a amplitude da produção musical, teatral e da literatura alagoana no cenário nacional e internacional.</p> <p>Refletir sobre a importância das artes plásticas e do artesanato na formação cultural do povo alagoano.</p> <p>Identificar as origens religiosas e culturais dos folguedos em Alagoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> PRODUÇÃO CULTURAL DE ALAGOAS: MÚSICA, LITERATURA, ARTES PLÁSTICAS, FOLGUEADOS, ARTESANATO.

4.6.2.1 Quadro do Componente de História – Ensino Médio

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 1º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
<p>ATITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de relacionar o processo de desenvolvimento dos primeiros grupos humanos à organização dos grupos de forma sedentária; Observação dos papéis sociais desempenhados pelas inovações tecnológicas produzidas na Pré -História e sua importância para o percurso histórico da humanidade; Capacidade de relacionar a dinâmica da vida moderna a produção material, filosófica e cultural das sociedades da Antiguidade e da Idade Média; Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural. Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas. Empenho para entender os processos de formação histórica da diversidade cultural das sociedades antigas e da Idade Média; Disposição em aprender os princípios que regulavam a convivência das sociedades da antiguidade e da Idade Média, as concepções de modelos políticos nessas sociedades; Curiosidade diante do processo histórico de constituição da religiosidade como uma das principais instituições organizadoras da política durante a Idade Antiga e Medieval; Disposição para discutir questões relativas a temas de interesse geral sobre as Idades Antiga e Medieval; Percepção das diferentes realidades históricas que definiram a formação étnico-racial dos povos da Antiguidade e da Idade Média; Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica; Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo; 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Identificar as principais bases constituintes do processo civilizatório dos grupos humanos.</p> <p>-Analisar a relação existente entre o poder político e o poder religioso nas principais sociedades do mundo antigo e medieval.</p> <p>- Compreender, no decorrer dos conteúdos, os processos de transição entre os modos de produção asiático, escravista, feudal e capitalista.</p> <p>-Identificar a organização política estabelecida durante a formação do estado nacional europeu e sua convivência com o sistema feudal.</p> <p>-Compreender o desenvolvimento da história e estabelecer um posicionamento crítico diante dos problemas e da construção histórica brasileira e alagoana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ -Relações sociais; ✚ -Relações de poder; ✚ -Cultura; ✚ -Identidade; ✚ -Trabalho; ✚ -Ética; ✚ -Cidadania; 	<p>-Analisar as principais teorias a respeito da História enquanto conhecimento científico.</p> <p>- Justificar, de forma acurada, a importância da História para o entendimento do presente.</p> <p>- Debater, de forma crítica a respeito das grandes teorias que versam sobre a origem da humanidade.</p> <p>- Reconhecer a África como o berço da humanidade, percorrendo posteriormente todos os processos migratórios de nossa espécie sobre o planeta.</p> <p>- Observar a importância da agricultura e da pecuária para o processo de sedentarização dos grupos humanos.</p> <p>- Relacionar as principais teorias a respeito da ocupação do continente americano e do território brasileiro.</p> <p>- Perceber a importância dos povos mesopotâmicos para a invenção da escrita, do código de leis etc.</p> <p>- Compreender a importância das Crescentes Férteis para o desenvolvimento das primeiras civilizações da antiguidade clássica oriental.</p> <p>- Relacionar as principais características da civilização egípcia.</p> <p>- Relacionar as principais características das civilizações fenícia, persa, hebraica, japonesa, indiana e chinesa.</p> <p>- Entender a formação da civilização grega e os períodos políticos de sua história.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorias da História; 2. Pré-História; 3. Mesopotâmia; 4. Egito Antigo; 5. Hebreus, Fenícios e Persas; 6. Índia, China e Japão; 7. Civilização Grega; 8. Civilização Romana; 9. Sistema Feudal; 10. Os Reinos Africanos 11. Império Bizantino; 12. Islã 13. Poder da Igreja Católica na Idade Média 14. Reinos Medievais 15. Cruzadas 16. Renascimento Comercial e Urbano 17. Formação do Estado Moderno e o Absolutismo Monárquico 18. Renascimento Artístico e Cultural Europeu 19. Reformas Religiosas 20. Expansão marítima e comercial europeia 21. Impérios Coloniais na América



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de formação da democracia na Grécia e suas peculiaridades. - Compreender as principais questões do desenvolvimento da civilização macedônica. - Perceber as principais características da formação da civilização romana e sua expansão. - Compreender a relação entre a decadência do Império Romano e a formação do sistema feudal. - Enumerar as principais características dos principais reinos africanos. - Enumerar as principais características dos reinos medievais, bizantino e islâmicos e suas contribuições para a formação da sociedade medieval. - Debater a respeito das relações de poder traçados pela Igreja Católica durante a Idade Média. - Compreender o papel do renascimento do comércio e das cidades para o declínio do sistema feudal. - Diferenciar os variados processos de formação dos estados nacionais europeus. - Compreender o processo de organização do Renascimento Artístico e Cultural e sua contribuição para o desenvolvimento das artes e da ciência. - Criticar os vários movimentos de contestação ao monopólio da Igreja Católica, seus motivações políticas e econômicas e seus desdobramentos. - Criticar as motivações econômicas e políticas que fizeram desenvolver a Expansão Marítima e Comercial Européia. 	



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		- Criticar as consequências da dominação organizada pela empresa colonizadora e o genocídio das populações indígenas e escravização das populações africanas.	

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 2º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

- ✚ Capacidade de relacionar a dinâmica da vida moderna ao capitalismo;
- ✚ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural.
- ✚ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas.
- ✚ Empenho para entender os processos de formação histórica da diversidade cultural;
- ✚ Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos na modernidade;
- ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica contemporânea;
- ✚ Disposição para discutir questões relativas a temas locais como - a desigualdade social no Brasil e em Alagoas;
- ✚ Percepção das diferentes realidades históricas que definiram a formação étnico-racial do povo brasileiro;
- ✚ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica;
- ✚ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo;

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Identificas os novos valores constituídos através das conquistas coloniais, de guerras mundiais e revoluções isoladas.</p> <p>-Analisar os surgimentos de novos regimes e as transformações político-sociais no pós-guerra.</p> <p>-Identificar a divisão política estabelecida entre as grandes potências e a influência do capitalismo e do socialismo no mundo.</p> <p>-Compreender o desenvolvimento da nossa história e estabelecer um posicionamento crítico diante dos problemas e da construção histórica brasileira e alagoana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ -Relações sociais; ✚ -Relações de poder; ✚ -Cultura; ✚ -Identidade; ✚ -Trabalho; ✚ -Ética; ✚ -Cidadania; ✚ -Modernidade; 	<p>-Compreender o processo de formação e organização das civilizações denominadas pré-colombianas e pré-cabralinas.</p> <p>-Criticar o processo que desencadeou nos genocídios das civilizações indígenas na América e no Brasil.</p> <p>-Analisar a diversidade cultural e as especificidades geográficas presentes em diversas regiões do espaço nacional durante a colonização.</p> <p>-Compreender a inserção da escravidão dentro do contexto sócio-histórico da época.</p> <p>-Entender a formação do espaço a partir da herança cultural e política estabelecida pelos colonizadores, colonizados e escravizados.</p>	<p>13. Civilizações Pré-Colombianas e Pré-Cabralinas.</p> <p>14. Escravidão e Colonialismo no Novo Mundo;</p> <p>15. Ocupação do Espaço brasileiro durante a colonização;</p> <p>16. Capitânicas hereditárias e Governos Gerais;</p> <p>17. Genocídio Caeté e o Quilombo dos Palmares;</p> <p>18. Igreja Católica e ação dos jesuítas no Brasil colonial;</p> <p>19. Ciclo da Mineração – Ênfase aos movimentos independentistas;</p> <p>20. Iluminismo e Despotismo Esclarecido;</p> <p>21. Independência dos EUA;</p> <p>22. Revolução Francesa;</p> <p>23. Era napoleônica e o Congresso de Viena;</p>



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Criticar o papel desempenhado pela lavoura da cana de açúcar, da plantation e do pacto colonial para o desenvolvimento da empresa colonial no Brasil.</p> <p>-Conhecer o processo de colonização, a necessidade de se estabelecer um governo geral para assegurar a centralização e o desenvolvimento.</p> <p>-Perceber a imposição dos interesses das elites oligárquicas diante da sociedade colonial.</p> <p>-Compreender o processo de desenvolvimento, queda e a importância do Quilombo dos Palmares para se entender a formação do povo brasileiro.</p> <p>-Compreender a atuação da Igreja e dos jesuítas na época da colonização do Brasil.</p> <p>-Analisar o impacto das ideias iluministas, no contexto social da época e seu reflexo na atualidade.</p> <p>- Identificar os diferentes grupos sociais e seu papel na formação da revolução francesa.</p> <p>-Perceber a importância do movimento de independência dos EUA, como unidade nacional e proposta política internacional.</p> <p>-Identificar as novas concepções introduzidas a partir da era napoleônica, estabelecendo uma crítica a formação social vigente.</p> <p>-Criticar o papel da Revolução Industrial na reorganização das relações sociais e de trabalho na modernidade.</p> <p>-Criticar o formato do processo de imperialismo e inferir a respeito de sua lógica civilizadora.</p> <p>-Criticar a violência desempenhada pelo</p>	<p>24.Unificação da Itália e da Alemanha e a Primavera dos Povos;</p> <p>25.Revolução Industrial e Movimento Operário;</p> <p>26.Imperialismo</p> <p>27.Período Joanino e Independência do Brasil;</p> <p>28.1º Reinado e Período Regencial;</p> <p>29.IIº Reinado;</p> <p>30. O Ciclo do Café e as oligarquias no Brasil</p> <p>31.A Questão Escravista no Brasil Imperial;</p> <p>32.Movimento republicano</p>



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>imperialismo europeu nos genocídios nos continentes africano, asiático e da Oceania.</p> <p>-Compreender o processo de unificação da Itália e da Alemanha como fonte mantenedora de identidade nacional e promotora de disputas pela hegemonia da indústria na Europa.</p> <p>-Compreender a importância do movimento da Primavera dos Povos para a difusão dos ideais democráticos dentro da Europa Moderna.</p> <p>-Criticar as transformações político-administrativas promovidas no período joanino.</p> <p>-Compreender o impacto da independência no aspecto político, econômico e social.</p> <p>-Estabelecer uma análise comparativa entre o 1º reinado e os conflitos políticos e sociais do período regencial.</p> <p>-Analisar o papel da escravidão nos aspectos sociais e econômicos durante o segundo reinado.</p> <p>-Compreender a transformação político-administrativa no segundo reinado.</p> <p>- Compreender os conceitos de oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico tanto da monarquia quanto da república.</p>	



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Criticar o papel desempenhado pela lavoura do café para a dependência econômica do Brasil durante os períodos monárquico e republicano.</p> <p>-Perceber o impacto do escravismo na sociedade da época.</p> <p>-Entender o papel desempenhado, pelo abolicionismo e pelo positivismo para a proclamação de república no Brasil.</p>	

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

- ✚ Capacidade de relacionar a dinâmica da vida moderna ao capitalismo;
- ✚ Interpretação do mundo, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural.
- ✚ Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas.
- ✚ Empenho para entender os processos de formação histórica da diversidade cultural;
- ✚ Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos na modernidade;
- ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica contemporânea;
- ✚ Disposição para discutir questões relativas a temas locais como - a desigualdade social no Brasil e em Alagoas;
- ✚ Percepção das diferentes realidades históricas que definiram a formação étnico-racial do povo brasileiro;
- ✚ Capacidade de diferenciação entre os diversos tipos de leitura possíveis na análise da realidade histórica;
- ✚ Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo;

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Identificas os novos valores constituídos através das conquistas coloniais, de guerras mundiais e revoluções isoladas.</p> <p>-Analisar os surgimentos de novos regimes e as transformações político-sociais no pós-guerra.</p> <p>-Identificar a divisão política estabelecida entre as grandes potências e a influência do capitalismo e do socialismo no mundo.</p> <p>-Compreender o desenvolvimento da nossa história e estabelecer um posicionamento crítico diante dos problemas e da construção histórica brasileira e alagoana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ -Relações sociais; ✚ -Relações de poder; ✚ -Cultura; ✚ -Identidade; ✚ -Trabalho; ✚ -Ética; ✚ -Cidadania; ✚ -Modernidade; 	<p>-Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas regiões da África, Ásia e América Latina.</p> <p>-Contextualizar a eclosão da primeira guerra, os blocos e as consequências.</p> <p>-Analisar a importância da Belle Époque, através de diferentes fontes iconográficas.</p> <p>- Compreender a Revolução Russa de 1917 e o processo de construção do Comunismo.</p> <p>-Analisar o contexto histórico em que foram formados os regimes totalitários, identificando semelhanças, diferenças e influências em outras regiões.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Industrialização e Imperialismo; 2. Primeira Guerra Mundial; 3. Revolução de 1917; 4. Nazifascismo; 5. Crise de 1929; 6. Segunda Guerra Mundial; 7. Guerra Fria; 8. Revoluções Socialistas; 9. República Velha; 10. Revolução de 1930; 11. Redemocratização do Brasil;



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Compreender a influência da crise de 1929 no Brasil e no mundo.</p> <p>-Identificar a Segunda guerra como um marco decisivo para a História Contemporânea.</p> <p>-Compreender a situação geopolítica do período pós-guerra.</p> <p>-Entender a relevância das revoluções socialistas e sua influência em outras regiões.</p> <p>-Perceber o impacto simbólico da queda do Muro de Berlim.</p> <p>-Compreender os conceitos de oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico.</p> <p>-Identificar os acontecimentos históricos transformadores do período Vargas.</p> <p>-Compreender as ambiguidades da política econômica nacionalista e do aspecto social de Vargas.</p> <p>-Analisar a política da década de 60.</p> <p>-Compreender os embates políticos ideológicos entre esquerda e direita nos últimos governos da década de 60.</p> <p>-Analisar o surgimento dos movimentos feministas e a contracultura da década de 1960.</p> <p>-Analisar o aparato repressivo militar e paramilitar instituído pela ditadura, com apoio da sociedade civil, para eliminação dos opositores ("subversivos") e sustentação do regime.</p> <p>-Analisar os principais movimentos de esquerda, as restrições aos direitos políticos e o aspecto econômico.</p>	<p>12. Ditadura Militar no Brasil;</p> <p>Democracia no Brasil;</p>



COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>-Compreender o contexto que se formou a "Constituição cidadã" de 1988 e o avanço da cidadania neste período.</p> <p>-Analisar o contexto das reivindicações sociais no Brasil atual: o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a reforma agrária; os sem-teto; movimento negro; a questão das políticas afirmativas.</p>	

4.7 Caracterização do Componente de Geografia

A Geografia analisa as dinâmicas da sociedade e da natureza e as relações que se estabelecem entre elas. Na Educação Básica, o ensino de Geografia visa formar o estudante para se localizar, compreender e atuar no mundo complexo; problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. Com este propósito, cabe ao professor proporcionar práticas e reflexões que levem o estudante à compreensão da realidade.

O ensino de Geografia deve consubstanciar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder, relações econômicas e sociais. A referência é sempre os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, compondo o espaço geográfico (BRASIL, 2006).

Cabe à Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio priorizar

conteúdos e outros conceitos que possibilitem aos estudantes as capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características físicas e humanas de diferentes espaços. É com esta perspectiva, que o ensino de Geografia se fundamenta em um corpo teórico e metodológico apoiado em três elementos essenciais da ciência geográfica, a saber: o homem, a natureza e a cultura.

A perspectiva é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, para a compreensão de direitos, limites e potencialidades da ciência e da tecnologia, assim como as implicações que tal desenvolvimento trouxe na construção da sociedade. Sendo assim, cabe proporcionar aos estudantes a ampliação da compreensão do mundo em que vivem e a busca da sua transformação, para que sejam capazes de nela interferir de forma consciente e propositiva, utilizando-se do arcabouço teórico desta ciência para estabelecer as relações necessárias à interpretação geográfica e contextualização dos fenômenos nas escalas locais, regionais e globais.

De acordo com Callai (2010, p. 412), a Educação Geográfica não se resume simplesmente em ensinar e aprender Geografia, indo muito além, pois significa “transpor a linha de obtenção de informações



e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica”. Essa transformação de informações em conhecimentos constitui-se em elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os docentes precisam “se apoiar numa fundamentação pedagógica sólida, ter clareza dos novos papéis que assume o conhecimento na sociedade atual, utilizar diferentes espaços e linguagens para a aprendizagem e valorizar os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar” (CASTELLAR, 2010, p. 39). Assim, o professor de Geografia precisa conhecer os aportes teóricos e metodológicos que embasem suas práticas educacionais, atuando de maneira crítica e construtiva, como agente de transformação no seu ambiente de trabalho – a escola. Assim como dominar os conceitos e demais conteúdos geográficos, e dispor de procedimentos didáticos adequados para favorecer uma melhor compreensão dos estudantes em relação ao processo de (re)construção do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2003, p. 195), “Para haver um ensino de Geografia com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça [...] pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o estudante”. Ou seja, é necessário que o mesmo desenvolva sua prática em função da realidade dos seus estudantes e, a partir das necessidades concretas, aborde o conhecimento geográfico como um instrumento de transformação e reflexão.

É fundamental que sejam criadas e planejadas situações de aprendizagem em que os estudantes se utilizem dos conceitos

básicos da Geografia para descrever, observar e analisar os fenômenos que acontecem na sociedade, pois só assim poderão identificar os problemas e compreender suas soluções.

Para tanto, é preciso ir além do livro didático, do quadro ou da explanação oral: jornais, revistas, computadores, música, filmes e outros recursos – quando acessíveis – contribuem significativamente para gerar distintas atividades que favorecem a reflexão sobre os conhecimentos geográficos, potencializando a articulação das teorias estudadas com a prática cotidiana dos estudantes. Vale ressaltar que os recursos tecnológicos, por si só, não são os instrumentos de informação mais importantes para a sala de aula e nem as pesquisas via internet, mas é necessário que todos os professores e estudantes se habilitem a manusear e entender a linguagem tecnológica juntamente com a leitura de imagens.

Desse modo, o uso de práticas pedagógicas associadas à Tecnologia de Informação e Comunicação pode contribuir com o tratamento didático dos conteúdos, de modo a potencializar, nos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento autônomo, bem como o reconhecimento do papel da Geografia no seu cotidiano e a percepção de que é parte do espaço geográfico. É inegável a atração que os recursos tecnológicos despertam pedagogicamente em função do uso de imagens, sons e uma infinidade de outros elementos, e é preciso colocá-los cada vez mais a favor da aprendizagem.

Como nos fala Freire (2003), o educador que, ao ensinar, “castra” a curiosidade do educando, em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos trabalhados, tolhe sua liberdade, sua capacidade de aventurar-se.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 120), a



Geografia Escolar “não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem movimento próprio, relativamente independente, realizado por professores, pois são eles que tomam a decisão sobre o que é ensinado efetivamente”. É por meio do caminho teórico metodológico delimitado pelos docentes que se destaca a alfabetização cartográfica, na qual o estudante deve construir os conhecimentos essenciais para ler, interpretar e compreender as representações cartográficas necessárias para a orientação e localização no espaço geográfico.

A escola, portanto, deverá ser um espaço de construção de conhecimento e transmissão de valores que possibilitem ao indivíduo desenvolver a sua cidadania, consubstanciados na perspectiva metodológica de inter-relacionar os conteúdos escolares e o conhecimento cotidiano, provocando situações de aprendizagem que valorizem as referências que resultam das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender as categorias geográficas que são consideradas “lentes para ler o mundo” – paisagem, lugar, território e espaço geográfico – e, por isso, constituem-se como elementos norteadores da análise geográfica. A cidade, uma praça, uma feira, a praia, dentre outros recortes espaciais, podem ser estudados sob o olhar e os aspectos relacionados a cada uma das categorias mencionadas. Essas categorias geográficas dão o tom em Geografia, no que diz respeito aos conteúdos e temas a serem trabalhados com os estudantes, pois nos ajudam a problematizar a nossa realidade, além de possibilitar o exercício de habilidades

importantes, tais como: localização, orientação e representação. São estas categorias que nos provocam a vivenciar, na prática de ensinar e aprender Geografia, o que nos ensinou Paulo Freire ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A perspectiva é que esse tipo de leitura possa ser feita por meio da abordagem de escalas diversas e que as habilidades de comparação e análise possam ser exercitadas, ainda que com a ajuda do professor, por meio de questionamentos que agucem o olhar dos estudantes, provocando o desenvolvimento de um raciocínio espacial.

Para Castrogiovanni (2007, p.44), “O Ensino Fundamental e Médio devem ser acima de tudo, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos estudantes para a resolução dos problemas que a vida apresenta”. A Geografia escolar é uma disciplina que desenvolve a capacidade dos estudantes, favorecendo sua compreensão da realidade, tornando-os capazes de se perceberem como sujeitos da história e agentes de transformação do espaço geográfico.

Neste contexto, Callai (2005, p. 228-229) aponta que o ensino de Geografia deve “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. O intuito é fazer com que os estudantes se percebam em seu cotidiano, na paisagem da sua rua e nas desigualdades que se apresentam nos lugares em que vivem, e a partir daí se posicionem com autonomia, criatividade e criticidade diante da realidade.



4.7.1 Organização do Conhecimento Escolar de Geografia

QUADROS DE GEOGRAFIA

GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as singularidades e a complexidades dos elementos que compõe o espaço geográfico. • Conhecer elementos naturais e sociais, e a relação entre eles. • Valorizar e apropriar-se das Tecnologias de Comunicação e Informação importantes no estudo da Geografia Escolar. • Entender a importância da leitura, interpretação e representação cartográfica no nosso dia-a-dia. 	<p>As relações sociedade e natureza e a Geografia do cotidiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a paisagem geográfica na qual está inserido, reconhecendo-se como autor da mudança. • Compreender a importância das categorias geográficas no estudo da Geografia. • Orientar-se no espaço geográfico em que vive. • Compreender os processos iniciais de formação da superfície terrestre. • Identificar a formação territorial e cultural do espaço em que vivem. • Entender a formação e transformação do espaço rural e urbano. 	<ul style="list-style-type: none"> • As categorias geográficas: lugar, paisagem, território e espaço geográfico e as transformações realizadas pelo homem no espaço; • Orientações cartográficas: noções de orientação e localização; coordenadas geográficas e estudo dos mapas; • Estrutura da Terra: eras geográficas e placas tectônicas; • Elementos naturais: relevo, clima, vegetação e hidrografia; • Territorialidade: povo, país e nação; • Espaço rural e urbano, relação campo e cidade, e a Problemática ambiental; • Os Setores da Economia.



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o espaço geográfico brasileiro enquanto resultado da interação sociedade e natureza. • Entender a formação do território brasileiro, as suas formas de regionalização e as implicações destas na atual configuração do nosso país. • Conhecer a dinâmica sócioespacial brasileira. • Considerar a diversidade e as manifestações culturais do nosso país. 	<p>O Território brasileiro, a regionalização deste espaço geográfico e as suas manifestações culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer as divisões geográficas atuais do mundo;</i> • <i>Identificar através de mapas a posição geográfica do Brasil no mundo;</i> • <i>Compreender através de mapas as divisões territoriais atuais do Brasil;</i> • <i>Comparar através de imagens, vídeos e textos os aspectos naturais do Brasil, ressaltando a importância da preservação ambiental;</i> • Identificar diferenças socioculturais da população brasileira através de imagens e textos; • Compreender a importância dos setores da economia, e as características da economia formal e informal; • Conhecer as distintas regionalizações no território brasileiro, identificando através de mapas, gráficos, imagens, tabelas e textos as características de cada região geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa Mundi: continentes, oceanos; linhas imaginárias; e hemisférios. • Brasil: localização no mundo; continentes, linhas imaginárias; hemisférios; e zonas climáticas; • Formação territorial brasileira e a regionalização dos estados: as macrorregiões; • Aspectos naturais, ambientais, populacionais e econômicos do Brasil; • Regionalização brasileira: as macrorregiões e as áreas geoeconômicas.



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as paisagens do mundo contemporâneo, assim como os elementos naturais e sociais que compõem o espaço geográfico da América e da África. • Entender as ações humanas e suas implicações nos diferentes espaços e tempos. • Compreender os processos de formação, organização e regionalização dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. • Entender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam a globalização na contemporaneidade. 	<p>O espaço geográfico dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos no contexto da Globalização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer através de mapas as divisões geográficas do mundo;</i> • <i>Entender as principais características do desenvolvimento sócio econômico das regiões globais;</i> • <i>Compreender as políticas públicas enquanto ferramentas de resolução dos problemas socioeconômicas;</i> • <i>Entender as mudanças ocorridas no mundo, notadamente as que resultam de avanços tecnológicos nos meios de comunicação e transporte dos países em estudo;</i> • <i>Conhecer através de mapas, gráficos, tabelas, imagens e textos a localização e as diferenças sócioeconômicas, culturais e ambientais das áreas estudadas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Continentes e Oceanos; • Desenvolvimento social e econômico dos países; • Nova Ordem Mundial: países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes; • Globalização: multinacionais e os blocos econômicos; • Novo mundo: regionalização da América Anglo Saxônica e Latina; • Aspectos geográficos da América do Sul, América Central e América do Norte; • Aspectos geográficos da África.



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do espaço mundial e as implicações desta no meio ambiente. • Identificar as principais características étnicas, culturais, políticas, econômicas, naturais e sociais dos países em estudo. • Entender contrastes entre os países, e a importância geopolítica de algumas regiões no contexto mundial. • Compreender o espaço geográfico como resultado do processo de construção humana, na qual estes sujeitos devem atuar de forma consciente e responsável na preservação deste para as futuras gerações. 	<p>Espaço mundial, meio ambiente e cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer as divisões políticas, econômicas e sociais ocorridas nos últimos anos no mundo;</i> • <i>Entender as mudanças econômicas, políticas e sociais e a sua relação com o desenvolvimento tecnológico;</i> • <i>Conhecer através de mapas, gráficos, tabelas, imagens e textos a localização, os aspectos naturais, as diferenças socioeconômicas e culturais das áreas estudadas;</i> • <i>Identificar áreas degradadas no mundo e refletir acerca da preservação do meio ambiente;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Velha Ordem Mundial e a Guerra Fria; • Nova Ordem Mundial: desenvolvimento e subdesenvolvimento; • A Globalização; • Aspectos geográficos do Velho Mundo: Europa e Ásia; • Novíssimo Mundo: Oceania; • Continente Gelado: Antártida;



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA DE ALAGOAS - 8º ANO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em conhecer os aspectos geográficos do território alagoano; • Valorização da cultura local, desenvolvendo sentimento de pertencimento e identidade com o Estado de Alagoas; • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica os acontecimentos em Alagoas, assumindo uma atitude cidadã. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o espaço geográfico do Estado de Alagoas em suas múltiplas dimensões; • Conhecer os principais aspectos naturais, econômicos, sociais e políticos dos municípios alagoanos; • Valorizar as manifestações históricas e culturais do povo alagoano; 	Os aspectos geográficos do Estado de Alagoas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer através de mapas a posição geográfica de Alagoas no mundo. - Identificar os municípios que formam o território alagoano. - Compreender através de mapas a regionalização dos municípios em mesorregiões, caracterizando-as. - Conhecer através de mapas, imagens, vídeos e textos os aspectos de cada paisagem natural que compõem o território alagoano. - Entender as diferenças sócio culturais que marcam a formação e vida da população alagoana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização de Alagoas no mundo, na América do Sul e no Nordeste brasileiro; - A Formação territorial e os municípios Alagoanos; - A Regionalização dos municípios alagoanos e a caracterização das mesorregiões; - Os aspectos naturais, sociais, políticos, culturais e ambientais de Alagoas; - Os aspectos populacionais, os grupos indígenas e quilombolas, e os indicadores sociais do Estado de Alagoas.

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA DE ALAGOAS - 9º ANO			
DIREITOS DE APRNDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em conhecer os aspectos geográficos do território alagoano; • Valorização da cultura local, desenvolvendo sentimento de pertencimento e identidade com o Estado de Alagoas; • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica os acontecimentos em Alagoas, assumindo uma atitude cidadã. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a formação e importância das microrregiões de Alagoas; • Conhecer os aspectos geográficos das cidades que compõem o Estado de Alagoas; • Ampliar a consciência ambiental, atuando de modo coerente. 	A Geografia do Estado de Alagoas.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os municípios que formam as microrregiões do território alagoano, compreendendo através de mapas a regionalização dos mesmos; - Comparar através de mapas, tabelas, gráficos, vídeos e textos as diversas escalas de funções disponibilizadas pelas cidades aos seus habitantes; - Compreender a importância das marcas da cultura no espaço geográfico; - Analisar as questões econômicas e sociais das principais cidades alagoanas; - Conhecer as diversas formas alternativas de preservação ambiental existentes em Alagoas; 	<ul style="list-style-type: none"> - A localização e caracterização das microrregiões de Alagoas; - Principais características da economia Alagoana: agricultura, pecuária, extrativismo, indústria, artesanato, comércio, turismo, energia, transporte e comunicação. - A Rede Hierárquica Urbana de Alagoas e os indicadores sociais do Estado. - A formação territorial e a história dos bairros que compõem o município de Maceió; - As Unidades de Conservação e preservação do Estado de Alagoas, e suas potencialidades socioambientais.



4.7.2 Quadros de Geografia Ensino Médio

GEOGRAFIA ENSINO MÉDIO

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 1º ANO – ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as distintas manifestações espaço-temporal nos contextos naturais e sociais. • Valorizar e utilizar a linguagem cartográfica. • Entender como ocorre a apropriação da natureza pelo homem e as implicações sócioespaciais decorrentes da mesma. 	<p>A linguagem cartográfica e as transformações naturais e sociais do espaço mundial;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os elementos representativos de mudanças e permanências da paisagem. • Empregar a linguagem cartográfica para compreender, decodificar e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. • Utilizar mapas, imagens e textos para entender as múltiplas paisagens da superfície terrestre. • Identificar e compreender diferentes usos dos recursos naturais pela sociedade. • Entender as alterações provocadas no mundo em face das novas tecnologias. • Analisar implicações da degradação do meio ambiente no mundo contemporâneo. • Compreender-se como agente de transformação e preservação do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem e espaço geográfico: urbano e rural; • Cartografia; • Relevo terrestre; • Os Recursos Minerais; • Climas e Hidrografia do planeta; • As paisagens climatobotânicas dos continentes. • A questão Ambiental.



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 2º ANO – ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação espaço e tempo, considerando permanências, mudanças e intencionalidades dos lugares. • Entender as principais características dos processos econômicos, políticos, sociais e ambientais no contexto da Globalização. • Reconhecer a importância da questão ambiental na contemporaneidade. 	<p>Mundo Contemporâneo: Geopolítica e Globalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer</i> a influência política e econômica que ocorre no processo de regionalização do mundo. • Distinguir as diversas nações hegemônicas na contemporaneidade e suas características. • Entender as principais características do processo de Globalização e suas implicações nos três setores da economia. • Comparar dados sobre produção, circulação e consumo de diferentes lugares. • Identificar a utilização das diversas fontes de energia, e entender as implicações do uso indiscriminado destas no meio ambiente. • Conhecer as principais características da formação do território, da nação e das diversas etnias que compõe o planeta Terra. • Utilizar mapas, imagens e textos para compreender as manifestações políticas e sociais ocorridas no mundo contemporâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geopolítica: a política e economia do mundo contemporâneo, o desenvolvimento e subdesenvolvimento. • Economia mundial • A Globalização e as Cidades globais; • A s Fontes de energia e as energias Alternativas • População Mundial • Conflitos Mundiais



COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA 3º ANO – ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia. • Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; • Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; • Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diversidade do espaço geográfico brasileiro nas diferentes escalas e dimensões. • Entender as principais características dos processos histórico-geográficos do território brasileiro. • Refletir sobre os aspectos geográficos do Estado de Alagoas. 	<p>Dinâmicas do Espaço Geográfico Brasileiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer através de mapas e imagens as paisagens, a posição geográfica e a composição política do território brasileiro. • <i>Conhecer</i> os aspectos naturais do Brasil, e os biomas brasileiros considerando os impactos da interferência humanos nos mesmos. • Utilizar gráficos, tabelas, imagens e textos para compreender e comparar os indicadores socioeconômicos dos estados brasileiros. • Conhecer a produção econômica brasileira, e as principais implicações das atividades econômicas desenvolvidas nas áreas rurais e urbanas. • Identificar influências socioculturais resultantes das etnias que compõe a matriz étnica brasileira. • Apropriar-se das discussões acerca da problemática ambiental brasileira. • <i>Conhecer</i> através de mapas, imagens, gráficos, tabelas e textos a localização, os aspectos naturais, ambientais, econômicos e populacionais que compõem o território alagoano. 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização e formação do atual território brasileiro; • Os aspectos Naturais do Brasil: Relevo, Clima, vegetação e Hidrografia • A regionalização do Brasil: as macrorregiões e as áreas geoeconômicas; • A Economia e a População Brasileira • A questão Ambiental no Brasil; • Os aspectos geográficos do Estado de Alagoas;



4.8 Historicização do Componente Curricular de Sociologia

O mundo capitalista é herdeiro de uma nova ordem social e histórica gerada por grandes mudanças no mundo ocidental: Renascimento; Reforma Protestante; Revolução Industrial; Revolução Francesa; Teoria da Evolução das Espécies. Tudo apontando para o surgimento de um novo homem, livre para pensar e produzir uma nova sociedade, uma nova ética da vida, uma nova ciência. Contudo, sabemos que o capitalismo gera riquezas, mas gera também desigualdades e contradições.

Industrialização, urbanização, pobreza, violência, fome, desemprego, luta de classes (trabalho x capital), conflitos étnicos, guerras... Quais são as causas de tantos problemas? O que explica tantas contradições? Seria o enfraquecimento moral das instituições e da ordem social? Seria o sentido dado às ações e às relações sociais, cada vez mais complexo e confuso? Ou seria resultado da própria natureza contraditória do sistema capitalista, sobrevivendo da exploração do homem pelo homem? Foram questões como estas que influenciaram a formação de uma ciência da sociedade, a Sociologia. Mais do que refletir a sociedade e o indivíduo, a Sociologia surge e se desenvolve com o propósito de intervenção social, seja para conservar ou para mudar a realidade social.

Será que a Sociologia contribuiu para formação desse contexto ou é uma consequência dele? Qual o papel da Sociologia nesse cenário, formar para o mercado de trabalho ou para a cidadania? É possível formar um cidadão crítico e, ao mesmo tempo, profissional ou são tipos de formações incompatíveis? Refletir sobre estas questões é o objetivo deste material que estamos entregando para você professor.

Para tanto, vamos traçar um breve panorama desse componente curricular, sua formação como ciência, seu objeto de estudo e seus eixos estruturantes. A intenção desse texto então é demonstrar para você, os elementos que são oportunos para a construção do nosso referencial curricular.

Um dos passos primordiais para o entendimento da conceptualização do Componente Curricular de Sociologia é percebê-lo como oriundo de um tempo. Isso quer dizer em si, a Sociologia enquanto conhecimento científico, acadêmico e disciplinar é fruto de seu tempo (isto é, de um processo histórico de formação). Esse processo desenvolve-se em suas raízes desde o Iluminismo. A corrente filosófica que abriu precedentes para o processo de livre argumentação fora das amarras clericais, foi diametralmente importante para o aparecimento de uma sociedade voltada aos valores da Ciência. A razão e a ciência, portanto, faziam parte de uma cosmovisão que imperou em todo desenvolvimento dos séculos XVIII e XIX e em consequência disso no aparecimento da confecção de um pensamento que viesse diagnosticar os problemas sociais, assim como na tentativa de solucioná-los. Alguns pontos essenciais do pensamento sociológico já são preanunciados na filosofia iluminista, isso é fato; entretanto, existe uma distância grande entre esses anúncios e a formulação de uma metodologia adequada a proposta de uma ciência em estilo moderno. Nessa assertiva o Iluminismo será aproveitado pela ciência moderna como um arauto do desenvolvimento da razão e um pressuposto lógico de construção, não somente de consciência diferente, mas de um “novo tempo”, de uma nova sociedade. Trata-se da construção de uma nova cosmologia social, interpretada por uma nova ciência, a Sociologia.



O primeiro período de desenvolvimento da Sociologia foi marcado por um forte paralelismo em relação com as ciências exatas e da natureza. Com o desenvolvimento técnico científico, que vai desde a invenção das máquinas de fiar das fábricas até os implementos que desembocaram em melhores condições de extração e energia, desde os protótipos de eletrodomésticos até as invenções de vacinas, desde a reurbanização das grandes cidades europeias até a formulação da teoria evolucionista de Charles Darwin, as ciências exatas e da natureza acabaram se tornando referências cabais do sucesso científico e da aplicabilidade universal de seus métodos – os aautos da modernidade.

As contingências históricas influenciaram muito os pioneiros da Sociologia. Esta situação, somada aos antagonismos do capitalismo, deu margem ao surgimento de diferentes escolas sociológicas. A Sociologia positivista de Comte e Durkheim, a Sociologia compreensiva de Weber e a Sociologia crítica de Marx formam a base clássica dessa nova ciência da sociedade.

O positivismo foi uma dessas escolas muito influenciada pelos conservadores, “profetas do passado” (Martins, 1985), que construíram suas obras contra os filósofos iluministas, embora se mantenham fieis a alguns de seus pressupostos, principalmente sua crença na razão e no progresso da ciência. Isto é o que pode ser verificado nas teorias positivistas de Augusto Comte e Émile Durkheim.

Coube a Durkheim a proposta inicial de uma organização metodológica para a Sociologia. Inclusive sendo o próprio o primeiro professor da cátedra de Sociologia na Universidade de Bordeaux em 1887. A proposta mais geral de suas teorias era a de mensurar os fenômenos sociais, já que até

então os mesmos eram observados em uma mescla de conceitos que era a base das controvérsias da visão do mundo da época – o Cientificismo oriundo do Iluminismo do século XVIII, o Economicismo oriundo do Liberalismo e até mesmo a visão teológica de mundo herdada do Cristianismo. A partir de então, a Sociologia passa a ser refletida como um elemento a ser pensando de forma pedagógica e nesse processo – curricular.

Vale salientar que, a Sociologia enquanto componente curricular vem, desde o período mencionado acima, sendo organizada em parceria com o progresso das ciências sociais e das pesquisas orientadas nesse sentido. No caso do ensino da sociologia no Brasil, de acordo com Santos, podemos dividir o seu processo de construção em três fases: 1º “(1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; 2º (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e 3º (1982-2001) período de reinserção gradativa da sociologia no Ensino Médio” (2004, p. 132).

Portanto, analisar o processo histórico da Ciência Sociológica é também analisar a dinâmica da vida social e política, bem como a adequação das metodologias do ensino de Sociologia ao desenvolvimento das pesquisas em Ciências Sociais. Observa-se aí a importância de analisarmos essa dimensão histórica.

Orientados nessa perspectiva, os professores podem dimensionar de forma mais ampla todas as possibilidades existentes na Sociologia. Tratá-la em sua dimensão científica, política, situacional e pedagógica. Observamos que essas dimensões são extremamente oportunas, no sentido de ampliar os horizontes do Componente Curricular e de oportunizar um conhecimento mais humanístico que será ofertado aos nossos estudantes.



Dimensão científica se caracteriza pelos propósitos desenvolvidos pelas diversas teorias e práticas de pesquisa acadêmicas próprias da Sociologia, e que, mesmo que pareçam difíceis de lidar pelos problemas de especialização dos professores de nossa rede, faz-se necessário que seja componente elementar na prática docente na intenção de subsidiar o processo de reflexão acerca do fenômeno social.

Dimensão Política se insere de forma angular, ou mais propriamente dizemos que essa dimensão é a principal razão de ser do componente curricular de Sociologia. A política se organiza como a inserção do indivíduo nas teias de relações de poderes e saberes que estão distribuídos de forma cultural e social. Portanto, essa proposta curricular é antes de tudo uma proposição que contribua para o entendimento do discente sobre sua posição no mundo político que o rodeia e sobre as possibilidades de inserção do mesmo sobre essa realidade. Trata-se da organização de uma pedagogia proposital, em que se busca não apenas o conhecimento de forma fragmentada e conteudística, mas sim dentro de uma gama de atitudes de caráter político, social e cultural.

Dimensão situacional compreende uma apreensão lógica da importância da Sociologia no mundo moderno e mais, a importância de que esse conhecimento seja planejado e distribuído de forma ampla entre os mais diversos setores da sociedade. A escola obviamente deve ser uma das instituições que disseminam esse conceito. Em meio a uma modernidade líquida (BAUMAN) em que as instituições e poderes estão fragmentados em relações extremamente capitalistas e individualizadas, um conhecimento que proponha a crítica a essa realidade é extremamente oportuno.

Dimensão Pedagógica congrega todas as outras no sentido de criar orientações metodológicas que cumpram as

propostas enunciadas anteriormente. Ela deve ser rica o suficiente no sentido em que a proposição situacional, a organização política e a dimensão teórico-científica da Sociologia estejam culminadas em uma grande proposta diretiva a uma cidadania plena e constitutiva de um sujeito reflexivo e ativo frente a sua realidade social e ao seu processo de ensino – construindo um diálogo contínuo entre a vida e o conhecimento.

4.8.1 Caracterização do Componente Curricular de Sociologia

Não há medida mais ajustada sobre o que seria a Sociologia do que a mesma como sendo a ciência da sociedade. A Sociologia no ensino médio, composta também por conhecimentos das outras ciências sociais – Antropologia e Ciência Política, tem como objeto o homem e suas relações sociais, políticas e culturais. A pesquisa teórica e empírica também são pontos norteadores do processo de ensino e aprendizagem para a Sociologia, em que a grande intenção é fazer com que o estudante entenda, e discuta a estruturação, manutenção e as mudanças sociais, a interação entre indivíduo e sociedade, como se constitui a cidadania etc. A lei 9.394/96 estabelece que uma das prioridades do ensino médio é a formação do caráter crítico com o objetivo claro do exercício pleno da cidadania. É importante ressaltar que a Sociologia exige um nível e um tipo de explicação que ultrapassa os limites do senso comum, já que esse conhecimento é oriundo da formação de um corpo de teorias e metodologias, constituindo-se numa prática pedagógica e científica.

No processo de construção desse documento, podemos observar algumas questões que são imprescindíveis às demandas educacionais e sociais que estão tanto em diretrizes nacionais quanto estaduais. A primeira é a referência aos



documentos norteadores das Matrizes de Referência do ENEM e a do Ensino Médio Inovador, que são marcos decisivos para a conceptualização e operacionalidade do Ensino Médio nos dias de hoje. No que se refere ao estado de Alagoas, duas demandas foram postas para integrar as atividades do componente curricular de Sociologia. Primeiro versa sobre a demanda para a discussão da temática do cooperativismo e do empreendedorismo como política de governo encabeçada pela SEPLAN (Secretaria Estadual de Planejamento) tendo o desenvolvimento de políticas educacionais sob a responsabilidade da SEE. O segundo se refere ao projeto “Paz gera Paz” desenvolvido pela SEE. Essa referência é extremamente importante, pois não é novidade alguma que o estado de Alagoas é indicado como uma das sociedades mais violentas do mundo. Nesse sentido, sabemos que a educação – sobretudo, no que tange particularmente a área de Ciências Humanas e a Sociologia – pode ser um dos instrumentos pró ativos para uma reflexão dessa realidade.

Objetivos gerais

1. Compreender melhor a dinâmica social,
2. Compreender a relação- indivíduo- sociedade.
3. Cooperar, na medida do possível, para a construção de modelos sociais mais justos.
4. Entender o processo de mundialização do capital e das novas tecnologias da informação.
5. Refletir criticamente a respeito dos variados papéis ocupados por instituições sociais, como a família, o estado, a religião etc.
6. Compreender o próprio papel dentro das novas estruturas de trabalho do mundo moderno.

7. Diferenciar as diversas formas de estratificação social.

8. Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade.

9. Estar apto a entender o processo de construção, manutenção e transformação da cultura.

10. Respeitar as diversidades, religiosa, cultural, política, de identidade sexual, de gênero e de perspectivas.

11. Compreender as dimensões das redes sociais que se expressam através das experiências culturais e a formação das identidades.

12. Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade.

13. Entender e discutir a respeito do papel da linguagem dentro da realidade social.

14. Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local.

15. Criticar a respeito dos diversos sistemas econômicos e as condições objetivas nas quais eles se sustentam.

16. Analisar o papel dos movimentos sociais e sua relação com o poder público instituído.














17. Considerar o cotidiano como o espaço de realização das subjetividades, objetividades e de construção do ser social.

Eixos estruturantes

1. Ação Individual E Sociedade – Processos e Relações Sociais – Manutenção da Ordem – Mudança Social – Cultura – Identidade e Alteridade – Diversidades – Política e Relações de Poder – Trabalho – Linguagem e Comunicação - Cidadania.



4.8.2. Quadros do Componente curricular de Sociologia

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 1º ANO DO ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES: <ul style="list-style-type: none">  Iniciativa à produção do conhecimento sociológico;  Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum;  Empenho para entender os processos de formação e dinâmica das culturas;  Respeito aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;  Curiosidade diante do processo histórico de constituição da Sociologia como ciência;  Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local. 	<ul style="list-style-type: none">  -INDIVÍDUO E SOCIEDADE  CULTURA  CIDADANIA  NORMAS SOCIAIS  MUDANÇA SOCIAL  AÇÃO SOCIAL  TRABALHO E EXCLUSÃO SOCIAL 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elaborar formas de estudos comparativos entre as culturas e as sociedades. ■ Perceber a relação indissociável entre o desenvolvimento do indivíduo, da cultura e da sociedade. ■ Investigar – na perspectiva da interdisciplinaridade – a importância de teorias de outras ciências, para o desenvolvimento da Sociologia. ■ Entender e criticar a ideia de Física Social própria do Positivismo e sua repercussão para a análise da sociedade. ■ Analisar criticamente sobre as ideias de Sociologia da Solidariedade e da Integração Social. ■ Compreender e criticar a sociologia da ideia de Ação Social. ■ Debater a respeito das variadas formas de marginalização e desigualdade social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA 2. CULTURA: A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL 3. INDIVÍDUO E SOCIEDADE 4. A EMERGÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NOS SÉCULOS XVIII E XIX: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL. 5. ORGANIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA EM BASES CIENTÍFICAS: OBJETO E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO. 6. SOCIOLOGIA POSITIVISTA: AS ETAPAS DA EVOLUÇÃO SOCIAL. 7. A SOCIOLOGIA E A DA INTEGRAÇÃO SOCIAL: CIÊNCIA E SOLIDARIEDADE 8. A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DA AÇÃO SOCIAL. 9. SOCIOLOGIA CRÍTICA: MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.



COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 2º ANO DO ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Iniciativa à produção do conhecimento sociológico; ✚ Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum; ✚ Empenho para entender os processos de formação e dinâmica da cultura; ✚ Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; ✚ Curiosidade diante do processo histórico de constituição da Antropologia e da Ciência Política como ciência; ✚ Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ RELAÇÕES DE PODER; ✚ RELAÇÕES SOCIAIS; ✚ IDENTIDADE; ✚ TRABALHO; ✚ CIDADANIA; ✚ -CULTURA. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Articular conceitos, temas e teorias para compreensão da cultura e da realidade social - 2. Perceber as principais bases formadoras da Antropologia e da Ciência Política. - 3. Utilizar hipertextos, que componham uma leitura alternativa da Sociologia – obras literárias, cinema, músicas etc. 4. Criticar os principais elementos que compõem a Pós-Modernidade. 5. Participar de debates acerca de temáticas do mundo contemporâneo, transversais a Sociologia, 6. Criticar os diversos papéis ocupados pelos meios de comunicação de massa em nossa sociedade. 7. Compreender o processo de formação dos movimentos sociais e sua relação de luta contra os poderes instituídos. 8. Criticar as relações sociais que provocam as variadas formas de marginalização e pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Antropologia e Sociologia: um diálogo necessário entre Evolucionismo, Funcionalismo e Estruturalismo. 2) Instituições Sociais: da socialização à estrutura social 3) SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA: indivíduo e sociedade como base das novas relações e instituições sociais. 4) Pós-Modernidade e Globalização: entre a velha e a nova ordem social. 5) SOCIEDADE DE CONSUMO: do luxo ao lixo das desigualdades sociais. 6) Trabalho na Sociedade Moderna: formas de organização, lutas e mudanças tecnológicas. 7) Papel Social das redes de Comunicação Global. 8) Movimentos Sociais. 9) Pobreza e Estratificação Social.



COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 3º ANO DO ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Iniciativa à produção do conhecimento sociológico; ✚ Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum; ✚ Respeito e diálogo com as diferenças socioculturais; ✚ Empenho para entender os processos de formação e dinâmica da cultura local e nacional; ✚ Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; ✚ Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local. 			
COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. <p>Articular prática e teoria na pesquisa sociológica. Fomentar o gosto pela postura de investigação e compreensão crítica das variadas faces da realidade social, política e cultural.</p> <p>Investigar, problematizar e debater os temas e problemas sociais. Participar de debates acerca de temáticas do Brasil contemporâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ELAÇÕES DE PODER; ✚ RELAÇÕES SOCIAIS; ✚ IDENTIDADE; ✚ TRABALHO; ✚ CIDADANIA; ✚ -CULTURA. 	<p>R</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular os conceitos sociológicos com os temas e problemas sociais do Brasil contemporâneo. - Produzir formas de estudos comparativos sobre a diversidade sociocultural do nosso povo. - Identificar os temas e problemas do Brasil contemporâneo. <p>Conhecer a diversidade sociocultural do Brasil e de Alagoas.</p> <p>Compreender a relação entre teoria e prática na pesquisa sociológica.</p> <p>Problematizar a realidade social de Alagoas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) O Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: temas e problemas. 2) Questões sociais do Brasil: Discussões acerca de cidadania, democracia, ética, moral, direitos humanos, entre outros. 3) Comunidade e Sociedade 4) Comunidades Afro-brasileira e Indígena: um panorama da realidade atual. 5) Aplicação e prática dos métodos e técnicas de Pesquisa Sociológica: articulada à realidade do Brasil e de Alagoas. 6) Temas e problemas da cidadania em Alagoas: pobreza, violência e desigual social, representação social e política, movimentos sociais etc.



4.9 Caracterizando a Filosofia

Prezados(as) Professores(ras)

Apresentamos a nossa proposta de Organização Curricular para o Ensino Médio de Filosofia.

A presente proposta é resultado das atividades de equipe de consultores em debate com professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, em Alagoas, esta proposta trata de Conteúdo Básico Comum – CBC para a área de Filosofia, motivada pela Resolução .4 do CNE / CEB, de 16/08/21006, que determina a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio. Esperamos que esta proposta seja aperfeiçoada pela prática efetiva de sala de aula. Partimos de princípios estabelecidos pelos PCN (2002) e, sobretudo, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias: Ensino de Filosofia (2006), aos quais remetemos nossos leitores e leitoras.

As indicações aqui presentes não devem ser compreendidas como planos de aula que substituam as estratégias didáticas de cada professor em particular. Pensamos que esses conteúdos só terão sentido se forem objeto de apropriações didáticas criativas, vivas e adequadas às realidades singulares das salas de aula e da comunidade escolar..

Acreditamos que a contribuição significativa da filosofia, ao abordar a própria filosofia, a educação e a cidadania, é cumprir com a sua especificidade: a ruptura com o senso comum e com o dogmatismo, propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da cidadania em Alagoas.

Assim sendo, entendemos que uma das tarefas da filosofia, que aqui é capital, é iluminar o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos. Que nos leve a compreender a origem de ideias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las. Enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores são elaborados e o que podemos fazer deles.

O trabalho da Filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática. Daí a necessidade de desenvolver a capacidade de ler e de entender os textos filosóficos e a própria realidade, de educar os professores e estudantes para o exercício da dúvida, da contestação, do pensamento, bem como de descobrir e de se indignar contra toda e qualquer forma de exclusão; no sentido da humanização de todos os homens e de todas as mulheres, da criação de instituições e sociedades verdadeiramente humanas, o que jamais poderá ser preocupação, compromisso e tarefa de uma só matéria, mas de um trabalho transversal e transdisciplinar que ajude os sujeitos, historicamente situados, a construir práticas efetivas de cidadania.

Assim sendo, concebemos que a Filosofia (seria melhor dizer; as filosofias) não é feita para refletir sobre qualquer coisa. A capacidade de refletir é uma habilidade que pode ser desenvolvida sem o auxílio da Filosofia. Mesmo quando dizemos que a Filosofia é uma atividade de reflexão crítica de conjunto, rigorosa e sistemática, o



que parece já virou lugar comum em vários manuais apostilados que existem no mercado e direcionados ao ensino médio, a filosofia é reduzida a uma interpretação genérica, o que pode minimizar seu potencial criador de conceitos.

O que a Filosofia tem a dizer, o diz porque é uma disciplina criativa e inventiva como qualquer outra e mantém transversalidades com as demais. A importância da Filosofia reside na sua potencialidade para construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana. Os conceitos não existem em-si e por-si mesmos, não são entidades metafísicas que existiriam como essências intemporais (nem associados, de antemão, a critérios transcendentais de verdade, universalidade, imutabilidade), não são anteriores à práxis das singularidades e dos coletivos historicamente situados. Contudo, a construção de conceitos, como devires, é perpassada por um conjunto de atitudes: perceber, problematizar, refletir e argumentar. São essas atitudes que deverão ser ensejadas no transcorrer da relação ensino-aprendizagem, isto é, a partir de conteúdos e competências aprende-se a perceber, problematizar, refletir e argumentar; para chegar à produção do conceito como ato filosófico.

Ensinar filosofia é, também e como criação de conceito, pensar, e pensar é criar, não unicamente refletir. É colocar a questão do sentido e da verdade, não da verdade. É exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Essa é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição em que as

relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem. Porque os conceitos filosóficos não são noções universais, mas singularidades, a filosofia formula os conceitos adequados à contemplação, à reflexão, à comunicação, em que o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião, o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos.

Nestes termos, as Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia alertam o âmbito da filosofia como instrumento, também, de aprimoramento da leitura e escrita, que estão profundamente vinculadas ao caráter argumentativo desse campo de saber e contribuem para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico. Para desenvolver essas competências e habilidades de forma filosófica, é preciso lembrar que o diferencial do ensino da disciplina Filosofia está em sua referência à História da Filosofia ou, em outras palavras, à tradição filosófica – o que certamente exige um professor formado no contato com esses conteúdos, especialmente a partir da experiência com o texto filosófico.

Propor que a História da Filosofia e o texto filosófico devem ter um papel capital no ensino da Filosofia, não é dizer que outros tipos de texto ou material não possam ser usados como recursos didáticos. Ao contrário, textos científicos e literários, filmes, obras de arte e mesmo acontecimentos podem e devem estar presentes na sala de aula, não apenas como elementos motivadores, mas também como objetos de leitura filosófica. Porém, busca-se que a especificidade da Filosofia está no trabalho com conceitos e que o lugar por excelência da exposição e explicitação de conceitos é o texto filosófico. Este deve, portanto, estar presente não apenas na formação do professor, mas também na sala de aula do Ensino Médio.



4.9.1 Organização do Conhecimento Escolar de Filosofia

COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA–1º Ano			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade, indagação, análise diante de situações novas, problematizando e protagonizando questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultura; • Disposição para práticas de leitura e compreensão textual, possibilitando diálogos e discussão mediante as teorias filosóficas e as preposições da atualidade. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos filosóficos a partir de leituras reflexivas; 	Metafísica	<ul style="list-style-type: none"> • Habituár através da leitura de textos filosóficos ao vocabulário deste componente favorecendo o entendimento dos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é Filosofia? / Para que serve Filosofia? / Origem da Filosofia? / Áreas de Filosofia
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar sistematicamente temas filosóficos, defendendo seus conceitos criticamente; 	Teoria do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os conceitos iniciais da Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> • A FILOSOFIA E OUTRAS FORMAS DE COHECIMENTO • Mito e conhecimento / Senso comum / Conhecimento Científico / Estética
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se reflexivamente dos conteúdos filosóficos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar teorias de diferentes fontes criando um cronograma histórico e conceitual 	<ul style="list-style-type: none"> • Precursores da Filosofia • Pré- socráticos • Filosofia clássica • Sofistas • Sócrates / Platão / Aristóteles • Helenismo
<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as formas de conhecimento que a humanidade inicia no processo de pensar o mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria do Conhecimento: maneiras de conhecer
<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • Comparar teorias filosóficas que definem o conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica: noções gerais
<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • Associar, compreender, investigar e organizar o pensamento racional 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da Política • Sócrates/Platão
<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a relação inicial de poder existente na história da construção filosófica da sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética: <i>ethos</i> e <i>mores</i> • Platão / Aristóteles • Moral • Platão / Aristóteles



COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA – 2º Ano			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade, indagação, análise diante de situações novas, problematizando e protagonizando questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultura; • Disposição para práticas de leitura e compreensão textual, possibilitando diálogos e discussão mediante as teorias filosóficas e as preposições da atualidade. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • - Interpretar e comentar textos filosóficos; 	Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar sua compreensão mediante os textos filosóficos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> • INTRODUÇÃO À FILOSOFIA MEDIEVAL
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar conteúdos filosóficos com suas práticas diárias possibilitando a reflexão do ontem, hoje e sempre; 	Política	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar hipóteses comparativas de teorias temporais 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e Moral
<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar os períodos filosóficos de formas comparativas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Formular críticas comparativas entre conceitos filosóficos 	<ul style="list-style-type: none"> • As características fundamentais da Filosofia Medieval
•		<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar temporalmente fundamentos filosóficos que permeiam a sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Santo Agostinho
•		<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar a evolução científica e filosófica da humanidade 	<ul style="list-style-type: none"> • São Tomaz de Aquino: Razão e fé
•		<ul style="list-style-type: none"> • Refletir a ideia de poder relacionado ao Estado em várias etapas da história filosófica 	<ul style="list-style-type: none"> • O SURGIMENTO DA FILOSOFIA MODERNA
•		•	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria do sujeito na filosofia moderna: criticismo e iluminismo
•		•	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da Ideia de Estado



COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA – 3º Ano			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade, indagação, análise diante de situações novas, problematizando e protagonizando questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultura; • Disposição para práticas de leitura e compreensão textual, possibilitando diálogos e discussão mediante as teorias filosóficas e as preposições da atualidade. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de forma discursiva os conhecimentos filosóficos; 	Áreas da Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar de forma dissertativa suas opiniões e fundamentar filosoficamente seus conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> • FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA: XX • Positivismo – Comte • Idealismo – Hegel • Materialismo – Marx • Nietzsche
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o conhecimento filosófico, cultural, posicionando-se de forma crítica, reflexiva e independente. 		<ul style="list-style-type: none"> • Modificar argumentos adaptando teorias e modificando conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> • FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA XX • Existencialismo • Filosofia analítica: Europa e Estados Unidos. • Teoria Crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com novas tecnologias num processo de produção e desenvolvimento epistemológico. 	CONHECER E VALORAR	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar apresentando argumentos filosóficos e refletindo este diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia e novas tecnologias: cibercultura
		<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar temporalmente fundamentos filosóficos que permeiam a sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia na América Latina • Filosofia no Brasil
		<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar apresentando argumentos filosóficos e refletindo este diálogo 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Aliar evoluções teóricas associando as tecnologias em vários períodos da filosofia 	







Orientações Didático-
metodológicas

A definição de boas estratégias metodológicas a serem adotadas durante o processo de ensino e aprendizagem, em todas as etapas de ensino, é condição sine qua non ao planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e profícua. Nessa perspectiva, este capítulo abordará a questão metodológica como ponto central à estruturação do currículo escolar.

5.1 A questão metodológica⁴⁴

A perspectiva teórica adotada neste Referencial Curricular é coerente com a tendência predominante hoje nas concepções de currículo escolar e tem o foco no uso dos conhecimentos adquiridos, não no acúmulo de informações que se somam ano a ano, sem que os estudantes efetivamente trabalhem com elas. Não são poucos os estudos a evidenciar que informação e conhecimento são muito diferentes e que, do ponto de vista da aprendizagem, as informações que contam de fato são aquelas que se convertem em conhecimento próprio.

Esse tipo de concepção pressupõe abordagens metodológicas compatíveis e, atualmente, as que são consideradas mais adequadas são as metodologias centradas no trabalho pedagógico com situações-problema: situações desafiadoras, porque difíceis e possíveis ao mesmo tempo, em que se articulam atividades desenvolvidas pelos estudantes e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem que eles têm. Essa forma de trabalhar os conteúdos escolares é chamada por alguns estudiosos de modelo metodológico de resolução de problemas e por outros de aprendizagem baseada em problemas.

Trata-se de uma prática pedagógica assim pressupõe:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos estudantes;
- considerar e atender às diversidades na sala de aula;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos estudantes;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- compatibilizar objetivos de ensino e objetivos de

⁴⁴Texto produzido por Rosaura Soligo



realização dos estudantes;

- criar situações que aproximem, o mais possível, "versão escolar" e "versão social" das práticas e conhecimentos tomados como conteúdos na escola;

- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;

- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;

- avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, se eles não forem satisfatórios.

Para realizar um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso desenvolver cada vez mais os saberes docentes para:

- analisar a realidade, que é o contexto da atuação;

- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;

- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;

- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações);

- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;

- buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;

- compreender a natureza das diferenças entre os estudantes;

- estar aberto e disponível para a aprendizagem;

- trabalhar em colaboração com os pares;

- refletir sobre a própria prática;

- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional;

- atualizar-se em relação aos componentes e áreas curriculares com as quais trabalha."⁴⁵

O que garante os resultados

A observação da realidade e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando que há um conjunto de fatores que, de modo geral, interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico. Os principais são os seguintes:

- a concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional de que dispõe;

- a crença do estudante na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento/avaliação dos seus próprios saberes;

- o contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem;

- o contrato didático⁴⁶ que rege as situações de ensino e aprendizagem;

- a relação professor-estudante;

- o planejamento prévio do trabalho pedagógico;

- as condições de realização das atividades propostas;

- a intervenção do professor durante as atividades;

- a gestão da sala de aula;

- a relação da família com a aprendizagem dos estudantes e com a proposta pedagógica.

E, quando a perspectiva metodológica é a da resolução de situações-problema, as propostas são consideradas situações de aprendizagem de fato sempre que: há desafios que exigem dos estudantes o uso do que

⁴⁵O 'contrato didático' é uma espécie de 'script' relacionado à natureza e ao modo de funcionamento da escola enquanto instituição que configura papéis, expectativas, direitos e deveres – geralmente implícitos – que dizem respeito aos professores, estudantes e situações de ensino e aprendizagem.

⁴⁶In: Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, SEF-MEC, 2001.



sabem e pensam; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível entre todos (WEISZ: 1997).

Difícil e possível: é este o problema

Tal como outros estudiosos têm defendido com formulações bem parecidas, o pesquisador Philippe Meirieu⁴⁷ afirma que, do ponto de vista didático, uma situação-problema pressupõe uma tarefa que não se pode realizar sem que ocorra uma aprendizagem precisa e que essa aprendizagem – verdadeiro objetivo da proposta – acontece ao ser vencido o desafio que está posto.

Uma situação de ensino é situação-problema quando⁴⁸:

- tem como proposta a resolução de um desafio;

- organiza-se em torno de uma atividade concreta, que permite efetivamente a formulação de hipóteses, suposições, conjecturas, estimativas;

- funciona como um desafio que o estudante se sente capaz de encarar, mesmo se precisar de algum tipo de ajuda para tanto o problema, apresentado inicialmente como uma proposta didática, é assumido pelo estudante como uma questão sua, o que potencializa o empenho, o engajamento na resolução da tarefa;

- apresenta um 'obstáculo real' a ser necessariamente transposto é o que faz com que o estudante busque os recursos intelectuais disponíveis e/ou construa novas alternativas para dar conta do problema, já

que precisa encontrar os meios para isso;

- tem um grau de dificuldade compatível com as possibilidades do estudante, ou seja, 'obriga-o' a mobilizar seus conhecimentos prévios e a produzir outros;

- configura-se como algo instigante, que vale a pena: uma situação-problema não é uma situação 'problemática' e tão complexa que desmobiliza o estudante pela grandiosidade;

- possibilita a antecipação dos resultados e a socialização, antes de se chegar ao final – arriscar faz parte do 'jogo';

- potencializa a argumentação, a discussão, a fundamentação, o embate produtivo das ideias, quando realizada em parceria;

- comporta 'internamente' as formas de validação da solução (ou das soluções, quando for o caso) – o caminho para a resposta ao desafio se encontra de algum modo na proposta;

- favorece a análise coletiva do percurso, desde o contato com a proposta até a solução, o que favorece a tomada de consciência das estratégias e das habilidades utilizadas, a generalização e a estabilização que serão úteis para o desempenho em outras situações.

Como se vê, uma situação-problema se define principalmente em função dos sujeitos para os quais está posta, tendo em conta o conhecimento que eles têm ou não.

A tarefa de encontrar resposta para “quanto é 3 mais 2?”, por exemplo, só será um problema (um bom problema a resolver) quando for difícil e possível ao mesmo tempo para uma criança pequena. Se ela tiver dois anos de idade e/ou não dispuser de recursos para chegar a esse resultado, não será um problema a resolver, será uma

⁴⁷In Aprender... Sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998

⁴⁸Essas dez características de uma situação-problema foram sistematizadas a partir do que apresenta Philippe Perrenoud em Dez novas competências para ensinar, (2000), baseado no que propõe Jean Pierre Astolfi em vários trabalhos.



impossibilidade; se ela já souber, será uma proposta tola, que não reverte em aprendizagem. No entanto, se ela não souber, mas tiver meios para chegar a uma resposta, aí então será uma situação-problema adequada, por apresentar um desafio compatível com suas possibilidades de aprender.

O mesmo ocorre em se tratando de uma equação complexa. Se o estudante não tiver os conhecimentos prévios necessários para resolvê-la, não será um problema, será uma impossibilidade. E se já souber resolvê-la sem a menor dificuldade não será um problema que funciona como situação de aprendizagem, será um mero exercício. Para que seja uma situação-problema adequada, precisará apresentar um desafio compatível com as possibilidades de aprender do estudante, isto é, precisará, ao mesmo tempo, ser difícil e possível.

Observando rapidamente as dez características relacionadas acima, pode parecer que a formulação de situações-problema é de uma enorme complexidade para os professores, que jamais daríamos conta de planejá-las, o que não é exatamente real. O mais importante é saber que conhecimento os estudantes têm (ou não) sobre o que a proposta pede. Por exemplo, a depender do grupo de estudantes, a busca de resposta para a pergunta “Por que está havendo aquecimento global?” pode representar uma situação-problema valiosa. Mas se todos já souberem ‘a priori’ a resposta, porque já estudaram o assunto e compreenderam as razões do aquecimento, será apenas uma conversa.

Mesmo que aparentemente muito simples, uma proposta didática será sempre uma situação-problema se apresentar um desafio real, com um grau de dificuldade adequado ao conhecimento dos estudantes, se instigar a formulação de hipóteses e

antecipações, se mobilizá-los a buscar uma resposta (por se sentirem capazes para tanto, mesmo que precisem discutir com os colegas ou receber ajuda do professor), se puderem por si mesmos considerar que o resultado a que chegaram é razoável ou válido, se puderem usar o que aprenderam em outras situações.

O ingrediente principal de uma prática pedagógica com esse enfoque metodológico é considerar o aprendiz um sujeito de fato. Como dizia Karl Marx há muito tempo e por outras razões: “de cada um de acordo com suas capacidades, a cada um, de acordo com suas necessidades”. Essa máxima vale, também, para a educação escolar.

5.2 Pesquisa e letramentos

A perspectiva deste Referencial Curricular é também conceitualmente afinada com a tendência que vem se tornando predominante nos últimos anos quanto à necessidade de ampliação do processo de letramento e das habilidades de pesquisa.

Há quase duas décadas, desde a publicação dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 90, e de forma incisiva nos recentes documentos do Ensino Médio – como, por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – são enfatizados alguns pressupostos curriculares importantes para a ampliação das capacidades de leitura, estudo, pesquisa e letramento. Alguns deles são os seguintes: “foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das



ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; propostas de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento” (ProEMI).

A rigor, em se tratando dessas capacidades, não há nada de muito diferente ou contraditório entre o que recomendam os documentos mais atuais e o que defendiam os documentos publicados pelo Ministério da Educação na última década do século passado. O desafio é, cada vez mais, converter esses pressupostos curriculares em ações efetivas nas salas de aula.

5.2.1 A pesquisa na escola de educação básica⁴⁹

O dicionário Aurélio define Pesquisa como ato ou efeito de pesquisar, investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento. Dessa forma, a organização de uma sistemática ou metodologia ajudará na consecução de objetivos e descobertas. É

uma concepção que pode ser observada e empregada em contextos diversos, quer sejam relacionados a vivências mais pragmáticas, quer sejam aos contextos científicos.

Mas existe pesquisa na escola de Educação Básica? Professores e estudantes da Educação Básica são pesquisadores? Muito se tem discutido sobre esta temática, uma vez que a pesquisa é sempre colocada como prática apenas da academia. Universidade e Escola são colocadas sob uma lógica hierárquica, pois a primeira produz conhecimento para a segunda reproduzir. Assim, a universidade detém as competências de pesquisar e produzir conhecimento.

Todavia a pesquisa é elemento decisivo na formação inicial e continuada de qualquer profissional. O ato de pesquisar desencadeia um processo emancipatório. A pesquisa deve perpassar todo percurso educativo do indivíduo, seja durante a Educação Básica, a graduação ou pós-graduação. O objetivo é propiciar a formação de profissionais reflexivos e críticos-investigadores da realidade, desenvolvendo sua autonomia. Cada vez mais se faz necessária a descentralização de processos que revelem necessidades e descobertas. A escola da Educação Básica, além de espaço de vivências de estudantes e professores, pode ser campo de pesquisa para esses mesmos que a compõem.

Demo (2000) chama atenção para prática de um ensino pela pesquisa, desmistificando a ideia de que esta prática só pode ser realizada pela academia. Assim, a escola da Educação Básica pode realizar pesquisa desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, considerada como uma atividade de processo educativo e democrático.

Sendo assim, estudantes precisam

⁴⁹Texto produzido pelo prof. Ricardo Lisboa Martins – licenciado em Filosofia e Matemática, mestre em Educação Matemática – técnico pedagógico da Superintendência de Políticas Educacionais.



redescobrir o encantamento das diversas ciências. A escola deve ser promotora de situações motivadoras e problematizadoras, que permitam a descoberta do conhecimento e, acima de tudo, fascinação por aprender. Através da pesquisa estudantes observarão que as ciências não estão acabadas, são dinâmicas e que cada época histórica e cultural produziu conhecimento.

Da mesma forma, os professores precisam também redescobrir o encantamento de sua prática como professor. Valorizar sua ação profissional, entendendo que um envolvimento mais estreito com a comunidade escolar se faz necessário. A inserção do professor no contexto escolar não se resume à tarefa de transmitir conteúdos, mas conhecer e participar das vivências da comunidade escolar. É ele quem vivencia e observa, de mais perto, as situações que cada estudante tem como experiência. Portanto, é aquele problematizador do conhecimento escolar. É o promotor direto de um conhecimento que precisa ser cada vez mais significativo para aquele que aprende.

Quando falamos de Ensino recorreremos a Paulo Freire, que diz de uma busca incessante no ato de ensinar:

Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

A pesquisa permite que o professor redescubra formas de promover uma ciência encantadora, um conhecimento significativo e

ao mesmo tempo, se renova como profissional. Também permite que construa um ensino que os estudantes aprendam e confrontem com as vivências de sua comunidade.

5.2.2 Letramentos⁵⁰

Na sociedade atual a escrita é meio de comunicação preponderante, circula através dos mais diversos suportes e propósitos comunicativos, exigindo que todos os cidadãos façam uso situado dela. A este uso situado das funções da escrita, para alguns autores (Soares, 2010; Kleiman, 2008; Mortatti, 2004), dá-se o nome de letramento.

O conceito de letramento aqui explicitado está diretamente relacionado à língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, cabe à escola instrumentalizar os estudantes para que tenham condições de fazer, cada vez maior e melhor, uso da função social da escrita, atendendo as suas necessidades de comunicação dentro e fora da escola, tornando-se, conseqüentemente, sujeitos mais letrados. Para formar sujeitos cada vez mais letrados Maria Vilma (2013)⁵¹ afirma que faz-se necessário realizar uma prática pedagógica que invista no desenvolvimento de capacidades relacionadas à compreensão e à valorização da cultura escrita, que são:

- Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita

⁵⁰Texto produzido pela profa. Maria Vilma da Silva - licenciada em Pedagogia, especialista em Formação de professores da Educação Básica e Mestre em Educação e Linguagem - técnica pedagógica e Gerente da Organização do currículo escolar - GEORC/SEE-AL.

⁵¹In . Revista Eletrônica da educação de Alagoas - REDUC - ler artigo A organização de uma prática pedagógica de alfabetização sociointeracionista.



na sociedade;

- Conhecer os usos e funções sociais da escrita;

- Conhecer os usos da escrita na cultura escolar:

- saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar;

- desenvolver capacidades específicas para escrever.

A autora afirma ainda que, para estas capacidades serem desenvolvidas, faz-se necessário a escola se organizar para o desenvolvimento de atividades que permitam, de fato, o uso significativo da função social da escrita e, conseqüentemente, a ampliação do processo de letramento. Pois, se letramento é o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39)”, a condição de letrado está ligada diretamente ao maior ou menor uso, das práticas de leitura e de escrita.

Objetivando que a escola favoreça a ampliação do processo de letramento dos seus estudantes, acreditamos que as atividades abaixo relacionadas favorecem a formação de leitores e escritores proficientes e, conseqüentemente, de sujeitos mais letrados:

- A disponibilização de diferentes textos, de diversos gêneros para que manuseiem e observem o propósito comunicativo e a estrutura composicional dos referidos textos;

- A exploração da estrutura dos diferentes suportes textuais, tais como: livro (capa, autor, ilustrador, contracapa, sumário, paginação, estilo do(s) autor(es) e ilustrador(es) - tipo de linguagem utilizada, tipo de público para o qual a obra está destinada etc.), jornal e revista;

- A orientação para produção de

diferentes gêneros textuais a partir de uma necessidade comunicativa, definindo, com antecedência, o que dizer, para quem dizer e como dizer;

- A orientação à produção de textos a partir, inicialmente, da organização de um esquema lógico das ideias a serem registradas e de rascunhos, garantindo a possibilidade de construção de diferentes versões do mesmo texto.

Como se pode perceber, embora o desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever seja da competência da escola, o uso das suas funções extrapola a esfera escolar, assim, concordamos com Kleiman (2008, p. 20) quando afirma que o “[...] fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”; letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. Assim sendo, a escola, dentre várias outras instituições se constitui como agência de letramento.

5.2.3 A relação entre letramento e escolarização

Ancoramo-nos em Masagão (2001) e Soares (2004), para afirmar que há uma relação direta entre escolarização e grau de letramento, ou seja, conforme aumentam os anos de escolarização, aumenta, também, o nível de letramento em que os sujeitos são classificados.

Dessa forma, há uma grande responsabilidade da escola na ampliação do nível de letramento dos seus estudantes. É preciso que a escola aproxime cada vez mais a sua prática pedagógica das necessidades de uso do conhecimento, pois, segundo Soares (2004), na escola, eventos e práticas de



Letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação, e na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondendo a necessidades ou interesses pessoais ou grupais; são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea.

Diante disso, a autora afirma que existe o letramento escolar e o letramento social. Para ela, letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar (SOARES, 2004, p. 111).

Em se tratando de práticas e eventos de letramentos com características distintas, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo. Em decorrência disso, supõe-se que o sujeito que vivencia práticas de letramento escolar, via de regra, acaba por habilitar-se para a vivência de práticas que exijam o letramento fora do contexto escolar.

Diante disso, entendemos que a escola é uma das principais agências de letramentos e que é necessário alargar a relação entre letramento e escolarização. Dessa forma, defendemos que ela, a escola,

efetive definitivamente a interrelação entre o letramento escolar e o letramento social a partir do uso situado da leitura e da escrita e dos conhecimentos que circulam no mundo.

Nessa perspectiva, apontamos a pesquisa escolar como atividade propulsora para a realização dessa relação, pois a pesquisa exige uso situado das diferentes fontes de informações através da busca incessante de elementos que elucidem os seus questionamentos. Isto obrigará a escola fazer a relacionar com as diferentes agências de letramentos, se constituindo como agência formadora de sujeitos cada vez mais letrados.

5.3 O desenvolvimento das habilidades de leitura

Quanto mais a escolaridade avança, maior é a habilidade que se exige dos estudantes para aprender diferentes conteúdos por meio da leitura e para demonstrar por escrito o que aprenderam. Eles devem escrever o que entenderam do que leram, localizar informações, expressar com suas palavras o que sabem, selecionar aspectos relevantes, fazer resumos, dentre outras habilidades.

É preciso considerar, entretanto, que aprender a partir da leitura exige não apenas a retenção de informações, mas sua transformação em conhecimento de fato. E é aí que reside a tarefa fundamental e intransferível da escola: ensinar aos estudantes as habilidades que todo leitor competente pode utilizar quando precisa aprender com os textos. Além de esse ser um aprendizado essencial para avançar na escolaridade, é também uma necessidade do mundo atual, se considerarmos que a grande quantidade de informações produzidas e veiculadas em diferentes meios de comunicação requer do leitor relativa autonomia para selecionar e interpretar de forma adequada aquilo que responde às suas necessidades.



Portanto, não é suficiente que os estudantes aprendam os conteúdos a partir do texto, mas sim que desenvolvam habilidades que lhes permitam compreendê-lo e aprender com ele. É necessário ensinar os estudantes a estudar e a tomar consciência do que é preciso fazer efetivamente para estudar um texto. Tal como afirma Délia Lerner⁵² (1999, p.11):

Tornar objeto de ensino os usos da leitura e da escrita em diversos componentes curriculares significa oferecer a todos os estudantes maiores oportunidades para que se apropriem desses usos para aprender, significa habilitá-los a utilizar essas ferramentas de forma competente e eficaz, significa contribuir positivamente para seu êxito escolar no presente e no futuro.

Se a situação de estudo estiver relacionada à História, por exemplo, será importante que os estudantes saibam lidar com textos de diversos gêneros em que os conhecimentos históricos estão presentes, o que exigirá, entre outros aprendizados, conhecer suas diferentes formas de organização para poder compreendê-los, construir sentido e aprender com eles.

Esses gêneros são cartas, diários de viagem, notícias de jornais e revistas, certidões, leis, fichas de identificação pessoal, documentos pessoais, letras de músicas populares e de hinos, gráficos e tabelas, crônicas de costumes, propagandas de produtos/eventos e são também os textos que figuram nos livros didáticos. E para que os estudantes possam ter familiaridade e se relacionar adequadamente com esses textos, será preciso conhecê-los na escola, o que significa que é tarefa dos professores dos diferentes anos/séries e componentes curriculares garantir o acesso a eles.

Dentre a variedade de gêneros que os

estudantes precisam aprender a ler, há alguns prioritários, que são os predominantemente expositivos: textos cuja finalidade é fazer compreender um assunto, apresentar um tema novo ou expor um conceito em que o autor apresenta informações sobre um conteúdo supostamente desconhecido ou pouco familiar aos leitores, com as explicações necessárias para favorecer o entendimento do que é tratado. Em geral, quem produz esses textos pretende ensinar algo pela escrita – como ocorre com os que se encontram nos livros didáticos.

Os gêneros de natureza expositiva possuem uma forma própria de organização das informações e apresentam recursos linguísticos e marcadores textuais específicos que dão uma determinada ordem lógica às ideias para favorecer o entendimento do que é tratado.

Para que os estudantes compreendam esses textos é preciso saber lidar com eles, é preciso saber estudá-los. E, para tanto, será preciso receber ajuda para aprender a:

- relacionar as informações novas com os conhecimentos prévios sobre o assunto;
- resolver dificuldades de compreensão encontradas durante a leitura;
- discutir aspectos relevantes;
- reorganizar informações para recordar o que foi aprendido: marcar a página onde se encontra a informação; registrar a fonte pesquisada para que, caso necessário, se possa recorrer novamente a ela; sublinhar o que for relevante; fazer comentários na margem dos textos; anotar o que for preciso; resumir; fazer esquemas; fichamentos; paráfrases; ou mesmo ler outros textos que ajudem a compreender melhor o que está sendo estudado.

Essas são habilidades que, de certa

⁵²LERNER, Délia. Preparar para a vida acadêmica por intermédio da leitura e da escrita. In: Seminário Internacional – curso Ler e escrever para estudar: uma análise didática. Centro de Estudos da Escola da Vila. São Paulo, 10 e 11 de setembro de 1999.



maneira, apoiam a leitura e fazem da escrita uma poderosa ferramenta para aprender a estudar, além do que, a ampliação dos diferentes letramentos e da capacidade de pesquisa passa necessariamente pela conquista dessas habilidades.

5.4 A Gestão de Sala de Aula e as Modalidades Organizativas⁵³

A prática docente é uma prática de gestão em que o professor se configura num gestor de sala de aula, que motiva e desencadeia atividades didático-pedagógicas. Assim, é o professor que toma decisões frente aos processos de ensino e de aprendizagem (LIMA, 2009). Dentre os muitos encaminhamentos e tomadas de decisão geridos pelo professor, o trabalho com o tempo didático é determinante na prática dessa gestão.

Não tem sentido discutir se com mais ou menos tempo se ensina ou se aprende determinado conhecimento escolar, mas o como utilizar ou melhor aproveitar este tempo é o que de fato importa na gestão de sala de aula. No contexto de resignificação do tempo didático, estratégias e propostas de atividades bem planejadas efetivam o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, a prática de gestão do professor deve produzir mudança qualitativa, não simplesmente quantitativa.

Essa mudança sugere rompimento com a correspondência linear entre conhecimento e tempo, assim duas condições são necessárias: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e viabilizar o retorno aos mesmos conhecimentos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas. Criar essas condições exige implementar diferentes modalidades

organizativas que coexistem e se articulam ao longo do ano escolar: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades independentes (BRASIL, 2001).

A partir do que é orientado pela proposta curricular das unidades escolares, os professores são informados sobre o que devem ensinar e o que os estudantes devem aprender, contudo devem, também, tomar as decisões e organizar um planejamento que informa o como fazer para que a proposta curricular seja colocada em prática no dia-a-dia da sala de aula. A pesquisadora argentina Délia Lerner classificou o trabalho de gestão de sala de aula em: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades independentes, que hoje são conhecidos como modalidades organizativas (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Projetos

Os projetos, também chamados de projetos didáticos, que não devem ser confundidos com os Projetos de Escola, são formas organizativas do ensino cuja principal característica é ter início em uma situação-problema e se articular em função de um propósito, um produto final, que pode ser um objeto, uma ação ou os dois (SIGNORELI, 2013; LERNER, 2002).

Suas principais características são a existência de um produto final e de objetivos mais abrangentes. Os erros mais comuns em sua execução são certo descaso pelo processo de aprendizagem, com um excessivo cuidado em relação à chamada culminância (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo, em função de um objetivo que se queira alcançar. Podem ocupar somente uns dias ou se

⁵³Texto produzido pelo prof. Ricardo Lisboa Martins – licenciado em Filosofia e Matemática, mestre em Educação Matemática – técnico pedagógico da Superintendência de Políticas Educacionais.



desenvolver ao longo de vários meses. Tendo maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os estudantes o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo. Assim, fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto.

Uma qualidade importante dos projetos é oferecer um contexto no qual o esforço de estudar tenha sentido, e no qual os estudantes realizem aprendizagens com alto grau de significação. É a modalidade organizativa do ensino que mais se afina com os trabalhos interdisciplinares.

Sequências Didáticas

A sequência didática é um conjunto de propostas de atividades interligadas e com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. Os objetivos são focados em conhecimentos escolares mais específicos, com começo, meio e fim. Em sua organização, é preciso prever esse tempo e como distribuir as sequências em meio às atividades permanentes e aos projetos. É comum confundir essa modalidade com o que é feito no dia-a-dia. A questão é: há continuidade? Se a resposta for não, você está usando uma coleção de atividades com a cara de sequência (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Pode-se, ainda destacar, que sequência didática é um instrumento de ensino e gestão da sala de aula, que define procedimentos, passos, ou etapas encadeados para tornar mais eficazes os processos de ensino e de aprendizagem. É um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um

princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes (ZABALA, 1998).

A diferença em relação aos projetos, é que esses se organizam em torno de um produto tangível, e que as sequências didáticas incluem situações estruturadas, objetivos bem definidos alcançados a curto prazo.

As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002). Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. Em cada sequência se inclui, assim como nos projetos, atividades coletivas, grupais e individuais.

Atividades Permanentes

As atividades permanentes ou habituais se repetem de forma sistemática e previsível, diária, semanal ou quinzenalmente, e oferecem a oportunidade de contato intenso com um conhecimento escolar em cada ano da escolaridade. Normalmente, não estão ligadas a um projeto e, por isso, têm certa autonomia. As atividades servem para familiarizar os estudantes com determinados conteúdos e construir hábitos, isto é, são situações propostas com regularidade. Podem ser utilizadas quando um dos objetivos do trabalho é construir atitudes (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002).

Por exemplo, uma atividade permanente que se pode realizar é A hora dos contadores de contos, em que os estudantes se responsabilizam, em rodízio, por contar ou ler um conto que eles mesmos tenham escolhido e cuja apresentação tenha preparado previamente, de tal modo que seja clara e compreensível para quem ouve.

Outro exemplo é A hora das



curiosidades científicas, destinada a dar resposta às indagações dos estudantes sobre o funcionamento da natureza e a intensificar seu contato com as discussões científicas.

Ainda como exemplo de atividades permanentes, pode-se encaminhar A hora das notícias, atividade destinada a formar leitores críticos.

Outro exemplo refere-se a um professor de Matemática de 1ª série do Ensino Médio, que tem quatro encontros semanais com uma classe e que desenvolve o estudo de funções em três desses encontros, por meio de atividades sequenciadas, e uma vez por semana, desenvolve estudos estatísticos relacionados a um projeto interdisciplinar que a turma está realizando, em colaboração com os professores de Geografia e História. Esse encontro passa, então, a ser uma atividade habitual, relativa ao desenvolvimento do projeto (SIGNORELI, 2003).

Atividades Independentes

As atividades independentes são aquelas que, geralmente, correspondem a necessidades didáticas surgidas no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Configura uma aula em que o professor sistematiza um conhecimento escolar que esteve em jogo no desenvolvimento de um projeto recém terminado, e que não tratava dos objetivos desse projeto (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002). Estas podem se classificar em dois subgrupos:

Atividades Ocasionais: em algumas oportunidades, o professor considera alguma atividade valiosa e a compartilha com os estudantes, ainda que não pertença ou se relacione às atividades que no momento estão sendo realizadas. Assim, se é algum conhecimento escolar significativo, a organização ou proposta de uma atividade independente se justifica.

Atividades de Sistematização: estas

são consideradas “independentes” apenas pelo fato de não ajudarem a alcançar objetivos colocados em relação à ação imediata. Guardam sempre uma relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos construídos através de outras modalidades organizativas.

Como exemplo cita-se: professores preparam um debate, a partir de um documentário em vídeo, em função da ocorrência nas imediações da escola de algum fato que envolve questões de violência, ética e que pede uma intervenção educativa; ou ainda, durante uma discussão sobre notícias de jornal, um estudante traz um artigo de jornal comentando uma descoberta científica e a partir do grande interesse pelo conhecimento, então, o professor sugere a uma equipe de estudantes que prepare um seminário sobre o tema e marca uma atividade independente para a apresentação.

Esses exemplos nos fazem lembrar que o planejamento do ensino deve ser construído com flexibilidade, tendo um espaço para que atividades independentes possam ser realizadas.

Combinando as diferentes modalidades, o professor tem condições de organizar seu plano de ensino de modo a proporcionar aos estudantes processos de ensino e de aprendizagem mais significativos, articulando os diferentes conhecimentos escolares com as diferentes modalidades organizativas e, dessa forma, evitando a fragmentação do conhecimento e respondendo melhor ao desafio de ensinar.

A articulação de diferentes modalidades organizativas torna possível desenvolver situações didáticas que tenham diferentes durações, que podem ser permanentes ou acontecer em determinados períodos, algumas que se sucedem no tempo, outras que se cruzam em um mesmo ano, ciclo



ou etapa. Desse modo, a distribuição do tempo didático, em vez de se confundir com a justaposição de pedaços do objeto de conhecimento que seriam sucessiva e cumulativamente aprendidos pelo sujeito, favorece a apresentação do conhecimento, pela escola, como uma prática social complexa e a apropriação progressiva dessa prática por parte dos estudantes.

A depender do tipo de aprendizagem que se pretende favorecer, os conteúdos podem ser trabalhados na forma de atividades permanentes, atividades sequenciadas, atividades de sistematização ou projetos⁵⁴.

A seguir há uma breve síntese das características de cada uma dessas modalidades de organização do trabalho pedagógico.

5.4.1 Síntese das modalidades organizativas

PROJETOS	SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES [ou Atividades sequenciadas]	ATIVIDADES PERMANENTES	SITUAÇÕES INDEPENDENTES
São situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Pressupõem uma sequência de atividades, contextualizam as propostas e, embora não necessariamente, podem ser interdisciplinares.	São situações didáticas articuladas que possuem uma sequência de realização cujo critério principal são os níveis progressivos de complexidade dos conteúdos.	São situações didáticas cujo objetivo é consolidar habilidades, constituir atitudes, desenvolver hábitos etc.	→ SITUAÇÕES OCASIONAIS: São situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi planejado. → SITUAÇÕES DE SISTEMATIZAÇÃO São atividades que não estão relacionadas com propósitos imediatos, mas com objetivos e conteúdos definidos para o ano, pois se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos.
PERIODICIDADE: depende dos objetivos propostos - um projeto pode ser de dias ou meses. Quando de média ou longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas com os estudantes e a distribuição do tempo.	PERIODICIDADE: variável	PERIODICIDADE: semanal, quinzenal, diária. As atividades se repetem de forma sistemática e previsível.	
CARACTERÍSTICA BÁSICA: <u>Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos que se expressa em um produto final</u> , resultado de uma sequência de atividades. O produto final mais importante, entretanto, é a ampliação do conhecimento dos estudantes.	CARACTERÍSTICA BÁSICA: funcionam de forma parecida com os projetos, <u>mas não têm produto final pré-determinado</u> .	CARACTERÍSTICA BÁSICA: a marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilitam contato intenso com um tipo de conteúdo.	

⁵⁴Essas formas (ou modalidades) de organização dos conteúdos são defendidas por Delia Lerner e constam do texto “É possível ler na escola?”, presente no livro Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário (Artmed, 2002).



5.5 Área do Conhecimento e suas Metodologias

5.5.1 Orientações Metodológicas Para As Ciências Humanas

Prezadas (os) professoras (es), neste momento apresentamos as ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS, área respaldada em Geografia e História para o Ensino Fundamental e Geografia, História, Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio. A nossa proposta é que as atividades representadas aqui sejam compatíveis com a complexidade do desenvolvimento humano que é tão plural e múltiplo, numa construção social, dentro das relações de linguagem e tecnologias.

O enfoque principal destas Orientações Metodológicas é o estímulo à compreensão e à utilização de procedimentos de análise, argumentação, reflexão e crítica, mediados pelo respeito à opinião e à valorização cultural, sabendo que cada sujeito é único e diverso, apesar do direito à igualdade de tratamento. Mas como proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de tais habilidades? A resposta está alicerçada na prática de cada professor e as aulas são instrumentos dialógicos que viabilizam a interação, a comunicação e a aprendizagem.

Importante ressaltar que as Ciências Humanas exigem um nível e um tipo de explicação dos fenômenos que ultrapassam os limites do senso comum, já que essa área é composta por um corpo de teorias e metodologias que a tornam um campo da ciência. Já apontamos em outros momentos deste documento que, apesar de expectativas por vezes diferentes, a intenção destas Orientações Metodológicas não é formar mini geógrafos, mini historiadores, mini filósofos e

mini sociólogos. A intenção real destas orientações é privilegiar estratégias metodológicas para favorecer uma aproximação significativa de conhecimentos das Ciências Humanas considerados relevantes para integrar o currículo escolar.

O foco é, portanto, voltado para perguntas do seguinte tipo: Quais pressupostos, instrumentos de análise e conceitos de Sociologia/Filosofia/História/Geografia devem ser integrados ao cotidiano estudantil porque são fundamentais para a formação de um sujeito crítico e de um cidadão participativo?

Nesse sentido, cabe aqui uma breve discussão acerca da ideia de conceito, uma vez que grande parte da organização dos nossos componentes curriculares está pautada em conceitos. Além disso, nas Ciências Humanas, o trabalho com conceitos pressupõe dinamicidade: eles nunca são fechados, nunca estão prontos e acabados, de modo a oferecer aos estudantes um porto seguro e confortável de certezas. Ou seja, os conceitos em Ciências Humanas devem muito mais indicar a perspectiva da provocação de reflexões do que a da certeza. A provocação é o norte metodológico para o trabalho a ser desenvolvido, no sentido de partir do lugar comum para a percepção de algo que está para além do pensamento que nos é cômodo, por já fazer parte do nosso dia a dia.

O propósito é superar a fragmentação disciplinar de conteúdos propedêuticos e, por isso, também é um pressuposto básico o trabalho com a interdisciplinaridade. A perspectiva é partir de temáticas comuns, a despeito de os objetivos de uma abordagem interdisciplinar serem bem maiores do que isso. Desse modo, há a possibilidade de vislumbrar inicialmente que o conhecimento humano, e das ciências sociais em consequência, estão diluídos na vida cotidiana. A proposta é que parte das



avaliações passe pelo crivo e pela prática interdisciplinar, como abordado no próximo capítulo.

O fato de o quadro curricular deste Referencial apresentar competências, eixos e habilidades não significa, de modo algum, que os conteúdos clássicos da área desapareceram, e todos esses elementos. Podem ser elencados nas propostas interdisciplinares, em semestres ou de forma anual. O mais importante é garanti-los no trabalho cotidiano, e as eventuais dificuldades só poderão ser sanadas de forma satisfatória com o processo de planejamento conjunto pelos professores da área.

As competências, os eixos e as habilidades aparecem explicitados nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como um norte para o planejamento, e a perspectiva é evocar uma reflexão a respeito da realidade vivida pelos estudantes e sobre aquilo que não faz parte direta de sua realidade imediata. Daí o nosso conceito de orientações metodológicas pluralistas para Ciências Humanas, pautadas em alguns eixos pertinentes: IDENTIDADE-ALTERIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS, TEMPO-ESPAÇO, CULTURA, DOMINAÇÃO-PODER, ÉTICA, TRABALHO. A proposta é que esses eixos sejam norteadores de um conjunto de reflexões que partam tanto da própria vida do estudante quanto das teorias trazidas para as aulas pelos professores, potencializando discussões que permitam compreender melhor as possibilidades de ação que podem ser desenvolvidas sobre o espaço vivido.

Caberá ao professor trabalhar os procedimentos que favoreçam esse processo e a produção de outros conhecimentos, de forma cada vez mais autônoma por parte do estudante, para que se torne progressivamente capaz de: observar, formular perguntas e hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, estabelecer relações,

tirar conclusões, provar por argumentação, perceber ou identificar pressuposições subjacentes, explicar, definir, refletir, sintetizar, exemplificar, parafrasear, perceber implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou ao que está escrito etc. E mais: se expressar e ter uma boa relação com as diversidades de gênero, de sexualidade, de opção religiosa, política etc., além de poder representar seu pensamento através das mais variadas linguagens e perceber como acontece interferência humana sobre os processos naturais.

Importante que os professores de Ciências Humanas instiguem os estudantes a compreenderem que esse é um campo de conhecimento sem limites, vivo e obviamente mergulhado na realidade social e histórica. Nesse sentido, contribuem as visitas a museus e acidentes geográficos de Alagoas; entrevistas com integrantes de movimentos sociais, idosos em asilos; ou até mesmo uma análise criteriosa do espaço, da história e dos índices sociais da comunidade de entorno. Assim, é possível estar com o livro didático e o “mundo real” à disposição da prática.

Ao concretizar estas Orientações Metodológicas de Ciências Humanas no trabalho com os estudantes, é importante não perder nunca de vista como as realidades sociais são produzidas e as consequências indesejáveis de nos esquivarmos diante do processo de construção do real, afinal, a pior de todas as posições é nos esquivarmos do conhecimento de forma acrítica.

Para finalizar, algumas considerações importantes sobre as propostas metodológicas a serem desenvolvidas em Ciências Humanas:

1. O livro didático é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, desde que de boa qualidade, mas não o único material a subsidiar o trabalho: há muitos recursos úteis que podem ser utilizados.



2. Mesmo existindo muitas possibilidades de interpretações dos fenômenos sociais, é imprescindível manter o respeito pelas diferentes opiniões.

3. Não se pode perder de vista a necessidade de compatibilizar a ampliação do universo cultural dos estudantes e a valorização de sua localidade e região.

4. O propósito, nas Ciências Humanas, de contribuir decisivamente para a formação de sujeitos ativos na sociedade, pressupõe atitude semelhante do próprio professor.

5. A apropriação do conhecimento por parte dos estudantes é gradual, portanto, não há razão para desanimar diante das dificuldades naturais de tal processo.

6. É importante informar aos estudantes, ainda que de passagem, como os pesquisadores das Ciências Humanas, chegaram ao conhecimento da área.

7. É importante abordar os conteúdos de forma holística, pois, mesmo que seja difícil constatar de imediato, o fenômeno social se encontra na realidade vivida.

8. É necessário abordar com os estudantes os conhecimentos específicos e as linguagens próprias de cada campo das Ciências Humanas.

5.5.1.1 Modelos de Modalidades Organizativas

5.5.1.1.1 Projetos Interdisciplinares

Projeto Didático para o Ensino Fundamental

·TEMA: “Movimentos Sociais No Brasil”.

·Componentes Curriculares: História e Geografia

·TEMPO: 2 meses.

·PROBLEMÁTICA: Até que ponto os movimentos sociais contribuem para resolver os conflitos na sociedade?

·Justificativa:

Este projeto nos proporciona as mais diversas possibilidades em levar o estudante a compreender a atuação do povo brasileiro, nas esferas políticas, sociais e econômicas ao longo da história, bem como definir um conceito popular de movimentos sociais e as restrições impostas pela classe dominante sobre as organizações civis e a importância da atuação do estudante, que em meio a vários contextos, se faz presente em defesa da liberdade de expressão.

·Objetivos:

·Compreender as relações de poder existentes na sociedade.

·Refletir sobre suas respectivas atuações em espaços geográficos diferenciados.

·Reconhecer as trajetórias políticas da atual sociedade.

·Valorizar a participação de grupos e minorias na formação da cidadania.

·Etapas:

ETAPA 1 – Formação dos grupos e orientação para a realização de pesquisas;

ETAPA 2 – Convocação de um palestrante especialista nos temas a serem desenvolvidos;

ETAPA 3 - socialização em sala de aula dos conteúdos pesquisados;

ETAPA 4 – exposição de painéis, vídeos, documentários, canções, textos literários, manchetes e notícias jornalísticas acerca dos respectivos movimentos.



Avaliação:

A avaliação será processual obedecendo às etapas de desenvolvimento do projeto seguindo os índices de aprendizagens observados ao longo de toda produção e ações coletivas tais como: observação, socialização, debates, exposições, estudo dirigido e autoavaliação.

Projeto Didático para o Ensino Médio

· Componentes Curriculares: História, Geografia, Sociologia e Filosofia

· Aulas: 16

· Tema: Educação Para Paz

· Problemática:

Pensar pedagogicamente a Paz tendo como objetivo fundamental pensar uma Educação do Século XXI, em que estaria presente a abertura a novos olhares e pensamentos sobre: pessoas, relações humanas, aprendizagem significativa, valores humanos, solidariedade e sociedade global.

· Delimitação do Tema:

Especialmente para educadores que pretendam fazer de sua prática pedagógica um espaço de crescimento e de vida, de desenvolvimento individual e social, de “reencantamento” por si mesmo e pelo outro, salientamos que há muito tempo, muitas pessoas têm falado e realizado inúmeras ações em relação à Paz, inclusive na escola. Porém, o que defendemos aqui, nessa reflexão, é a necessidade de ampliar o sentido humanista que vem atrelado à Paz. Obviamente é fundamental ter princípios puros e bons pensamentos, mas isso só já não basta, especialmente no espaço escolar, repleto de diversidade e particularidade.

Uma cultura de violência foi se instalando e chegamos ao limite dentro do olhar tecnológico em individualista do século XXI. Isso faz com que não apenas precisemos

ser mais puros - e, é comum ouvirmos que “precisamos resgatar valores” ou “no meu tempo era melhor” - mas, que busquemos a criticidade sobre a nossa sociedade e seus valores colocados.

Primeiramente, não “resgatamos” valores como já foram; o mundo mudou, a cultura mudou, as pessoas mudaram! Diríamos talvez que temos que reinventar os valores, no sentido de torná-los valores concretos no cotidiano. Trata-se de flexibilizar os valores universais em valores reais, na nossa vida e em cada escola. Outra questão é entender que nosso tempo é o hoje, e que temos que repensar os valores no agora, sempre baseados em nossa história e na projeção de um amanhã com qualidade. Portanto, baseando-nos nessas questões, propusemos o “Projeto de Pesquisa”.

Sabemos que não temos receitas milagrosas; o que temos é a possibilidade de olhar cada vez com mais atenção nossa vida e nossas ações! Cultura de Paz não é um mundo “cor-de-rosa com bolinhas azuis”, mas é o que fazemos desse mundo através de nossas atitudes diárias.

Hipóteses

O projeto de pesquisa é fruto de alguns anos vivenciando palestras, oficinas, cursos, estudo, reflexão sobre o tema, buscando nos livros e principalmente na prática escolar caminhos mais concretos para tratar a Paz como elemento pedagógico.

Buscar construir um caminho mais adequado, ou o “caminho do meio” como diz o zen-budismo, que é o de buscar a sintonia entre o mundo acadêmico e o cotidiano das escolas.

Objetivos

Pensar a Paz em seu sentido



pedagógico requer o conhecimento do “estado da arte” em relação à produção sobre o tema, que ainda é difuso e multifacetado, por isso, a importância de se definirem as fontes, analisá-las e discuti-las. Correlacionar algumas possibilidades práticas que têm sido utilizadas como recursos didáticos nas atividades referentes ao tema paz, fazendo uma análise de sua viabilidade.

Justificativa

O contexto pós-moderno nos apresenta um homem focado em interesses capitalistas, em que o ter se sobressai sobre o ser. Mediante essa influência social e concepção de pensamento individualista e preconceituoso, pretende-se disseminar em nossos educandos uma visão idônea sobre os fatos sociais que os cercam possibilitando agir e interagir de forma positiva e crítica em meio às transformações possíveis que se focam na essência humana, corroborando para a formação de um sujeito social proativo para identificar os problemas sociais, tentando somá-las.

Guerras, conflitos e problemas focados nos pré-conceitos, racismo entre outros, estão relacionados na busca do “ter” fundamentado no capitalismo; entende-se dessa forma que por meio das ideias socialistas consegue-se trilhar caminhos que visam ao bem comum e ver novos propostos que levem o estudante a refletir sobre todos os termos possíveis de discussão, de modo a formar novas concepções e olhares sobre a cidadania e a ética.

Avaliação

Após o evento, a equipe organizadora fará um “Relatório de Avaliação” dos resultados. Esse trabalho de avaliação será importante para se ter uma opinião clara e

tecnicamente embasada dos resultados obtidos durante o evento, o que certamente possibilitará um melhor desempenho na realização de outros trabalhos e eventos posteriormente. Em relação ao estudante, observar o desenvolvimento desse educando mediante a participação do mesmo em todas as atividades, suas intervenções e contribuições para o sucesso desse projeto.

Recursos Didáticos

Cartolinas; Papel 40; Hidrocor; Pincel atômico; Multimídia; Computador; TV; DVD; Papel Ofício; Banner;

Socialização

Produção de banners temáticos relacionados a todos os temas abordados, com exposição para os demais estudantes da escola.

Revisão bibliográfica

1. <http://www.hottopos.com/harvard1/rousseau.htm> - Guerra e Paz de Rousseau - sobre o Projeto de Paz Perpétua, de Maria Victoria Benevides.

2. <http://www.terra.com.br/voltaire/politica/saintpierre.htm> - A Utopia do Abade Saint-Pierre, do prof. Voltaire Schilling

3. http://www.iscsp.utl.pt/~cepp/teoria_das_relacoes_internacionais/abade_de_saint.htm - Teoria das relações internacionais

5.5.1.1.2 Sequências Didáticas

Sequência Didática Para O Ensino Fundamental

·TÍTULO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS:



UMA QUESTÃO SÓCIO-CULTURAL

·Anos: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental
Duração: 6 aulas

·Componentes Curriculares: História e Geografia

·Atividades Motivadoras:

1. Apresentação e discussão do Estatuto da Igualdade Racial.

2. Apresentação e discussão dos índices de desigualdades sociais no Brasil e em Alagoas.

·Eixos Cognitivos:

1. Diversidade Cultural

2. Conflitos Sociais

3. Dominação e Poder

·Competências da Área:

·Refletir sobre a diversidade dos elementos culturais formadores da identidade nacional;

·Desenvolver uma postura ativa frente aos problemas sociais.

·Habilidades da Área:

·Reconhecer as relações de identidade a partir dos aspectos geográficos e históricos do Brasil e de Alagoas;

·Analisar as situações concretas das realidades vividas no mundo contemporâneo.

·Construir novos conceitos a respeito das desigualdades construídas na realidade social brasileira e alagoana.

·Recursos Utilizados:

Data show, Notebook, TV DVD, caixa de som, papel ofício, cartolina e microfone.

·Atividades desenvolvidas:

Em geral a ideia desta SD é trabalhar com diferentes as diferentes formas de abordagem, seguem algumas dicas: filme “Mandela – Luta pela Liberdade”, Música MC GARDEN – “Isso é Brasil”, o Estatuto da Igualdade Racial, os Índices de Desigualdade social no Brasil etc.

1º Etapa: levantamento do conhecimento prévio do estudante sobre o tema em questão;

2º Etapa: Exposição do Filme “Mandela – Luta pela Liberdade”, em que os estudantes diagnosticarão fatos relacionados à problemática do tema estudado;

3º Etapa: Refletir sobre os principais índices que revelam as desigualdades sociais raciais existentes no Brasil;

4º Etapa: Leitura e análise da Lei 12.288/10 – Estatuto da Igualdade Racial, levando-os a entender a sua responsabilidade enquanto cidadão.

5º Etapa: Ouvir, cantar e provocar uma discussão a partir do Rap – “ISSO É BRASIL” – MCGARDEN.

·Avaliação:

Produção de texto, podendo ser uma música, a partir do conhecimento absorvido pelos estudantes.

·Referências:

Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10 publicado no diário oficial da União em 21/10/10.

<http://www.seppir.gov.br/acesso-a-informacao> - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Sequência Didática Para O Ensino Médio

·TEMA – EDUCAÇÃO PARA A PAZ

·Anos: 1º, 2º e 3º do Ensino Médio.

·Duração: 6 aulas.

·Componentes Curriculares: Sociologia, Filosofia, Geografia e História.

·Atividade Motivadora: Como se processa no ser humano o preconceito, numa perspectiva social que gera tantos conflitos? E como solucioná-los?

·Eixos Cognitivos:

I – Indivíduo e sociedade;

II – Introdução ao pensamento social

III – A antropologia e a diversidade cultural humana

·Competências da Área:



Respeitar as diversidades culturais e minorias;

Entender o processo de formação contínua da cidadania;

·Habilidades da Área:

Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas na organização de educação para a paz.

Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

·Recursos Utilizados:

Data show, notebook, internet, letras de música, papel ofício, cartolina, microfone.

·Atividades desenvolvidas:

1° Etapa: Iniciar a aula com uma discussão acerca do tema, correlacionando com as ideias e pressupostos mediante as concepções dos teóricos. A ideia é focar os pensamentos de nomes como Ghandi, Buda, Mandela, Madre Tereza, entre outros.

2° Etapa: Apresentar vídeos que foquem temas como amor, solidariedade, responsabilidade, respeito correlacionando questões pessoais e sociais vividas pelos estudantes;

3° Etapa: Produzir mapas conceituais sobretudo que foi exposto, montando banners para exposição para as demais turmas da escola.

·Avaliação:

Diagnóstica e contínua, mediante a participação dos estudantes, nas intervenções durante as aulas.

·Referências:

Matriz de referencial do ENEM

5.5.1.1.3 Atividades Perma-nentes

Atividades Permanentes para o Ensino Fundamental

As propostas de atividades permanentes estão associadas ao

componente curricular, no qual se fornecem subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades. Poderiam ser elas:

·LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL (semanal).

Leitura e interpretação acerca dos textos temáticos do componente curricular, como suporte para ministrar o conteúdo. Visando à produção textual de forma escrita e visual, no qual, atenda as várias possibilidades de compreensão linguística.

·PESQUISA (quinzenal).

Pesquisas bibliográficas, textos científicos e reportagens relacionadas ao tema estudado. Sabendo que a sala poderá ser dividida em grupos de estudantes, sendo que cada grupo é responsável para trazer quinzenalmente suas pesquisas, ou o professor escolherá a forma de utilização da pesquisa, sabendo que este instrumento é suporte importante para o desenvolvimento de atitudes singulares da aprendizagem.

·QUESTÃO FIXAÇÃO (quinzenal)

Elaborar questões que demonstrem o processo de aprendizagem do estudante, levando-o a responder sobre o tema estudado.

·SEMINÁRIO (quinzenal)

Apresentar e distribuir temas para a organização do conteúdo e a organização das regras para a exposição do seminário.

·DEBATE (semanal)

Estimular discussões para aprofundar os conteúdos, propondo um diálogo fundado no respeito às opiniões as diversas teorias.

·PAINEL INFORMATIVO

Construir um painel informativo nas escolas, que deve ser alimentado pelos estudantes quinzenalmente, com notícias e



curiosidades ligadas à área de Ciências Humanas.

·TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Utilizar as tecnologias, dentro e fora da escola, focalizando os conteúdos.

Montar e alimentar um blog com conteúdos ligados à área de ensino.

Atividades Permanentes para o Ensino Médio

As propostas de atividades permanentes estão associadas ao componente curricular, o qual fornece subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que esse último está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades. São elas:

Leitura, Interpretação e Produção Textual (semanal).

Leitura e interpretação acerca do textos temáticos do componente curricular, como suporte para ministrar o conteúdo, visando à produção textual de forma escrita e visual que atenda às várias possibilidades de compreensão linguística.

Pesquisa (quinzenal)

Pesquisas bibliográficas, textos científicos e reportagens relacionadas ao tema estudado. Sabendo que a sala poderá ser dividida em grupos de estudantes, sendo que cada grupo é responsável para trazer

quinzenalmente suas pesquisas, ou que o professor poderá escolher a forma de utilização da pesquisa, sabendo que este instrumento é suporte importante para o desenvolvimento de atitudes singulares da aprendizagem.

Questão Fixação (quinzenal)

Elaborar questões que demonstrem o processo de aprendizagem do estudante, levando-o a responder sobre o tema estudado.

Seminário (quinzenal)

Apresentar e distribuir temas para a organização do conteúdo e a organização das regras para a exposição do seminário.

Debate (semanal)

Estimular discussões para aprofundar os conteúdos, propondo um diálogo fundado no respeito às opiniões as diversas teorias.

Painel Informativo (mensal)

Construir um painel informativo nas escolas, que deve ser alimentado pelos estudantes quinzenalmente, com notícias e curiosidades ligadas a área de Ensino de Ciências Humanas.

Tecnologia da Informação e Comunicação (semanal)

Utilizar dentro e fora da escola meios tecnológicos, focalizando os conteúdos. Montar e alimentar um blog com conteúdos ligados à área de ensino.







Avaliação da Aprendizagem

Capítulo 6

A avaliação, entendida como processo contínuo de apropriação, construção e reconstrução da ação educativa, se dará de forma contínua e cumulativa. Contínua, porque ocorrerá ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o professor deverá selecionar e elencar os instrumentos avaliativos que serão utilizados a partir das competências e habilidades básicas de cada componente curricular. Cumulativa, por ser um processo gradativo de aprendizagem, fortalecendo o conhecimento construído pelo estudante e, servindo de “ponte”, para novas aprendizagens.

Essas concepções de avaliação deverão ser vivenciadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, observando as especificidades de cada uma, exceto na Educação de Jovens e Adultos quando ofertada de forma não presencial, através de Exames Supletivos, que por se tratar de uma avaliação de caráter certificativo, assume uma concepção cumulativa e pontual, atendendo a um público específico.

Nesse contexto, não se pode, nem se deve avaliar sob uma única visão, mas com um olhar político-pedagógico, que possibilite a todos o êxito escolar e o prosseguimento nos estudos, conduzindo os estudantes a oportunidades de tornarem-se seres conscientes, éticos e críticos, inserindo-os no mundo das tecnologias da informação e da comunicação.

A avaliação que possibilite a formação integral deve estar ancorada em um ensino que tenha por objetivo o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, e não apenas voltada para os aspectos cognitivos.

Dessa forma, a avaliação faz sentido nas aprendizagens de natureza sociocultural, quando envolve as dimensões afetivas, emocionais, biológicas, simbólicas, éticas, estéticas e outras que contribuem para a formação humana. Nessa forma de verificação de aprendizagens há uma conversão dos métodos de correções tradicionais (verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, capazes de indicar as alternativas de solução e tipos de intervenções pedagógicas necessárias em cada situação de aprendizagem do sujeito envolvido no processo.

6.1 Instrumentos e estratégias de avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, ocorrerá de forma contínua e cumulativa, no



desenvolvimento das atividades ou trabalhos realizados durante o processo, pois, somente, através da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos estudantes que os professores poderão rever e redefinir sua prática pedagógica, para que possam realizar intervenções coerentes com o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva a avaliação contemplará os aspectos qualitativos sobre os quantitativos da aprendizagem do estudante, considerando a sua realidade sócio-histórico-cultural a partir das competências e habilidades previstas para as etapas e modalidades da Educação Básica.

É sabido que não existem instrumentos específicos de avaliação capazes de identificar a totalidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. E, é diante da limitação que cada instrumento de avaliação comporta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados para suas finalidades, que deem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender.

Para a realização do processo de avaliação no âmbito da Rede Estadual de Ensino, sugere-se a utilização de diferentes tipos de instrumentos de avaliação ao longo do ano letivo, que podem ser: (1) observação; (2) trabalho individual; (3) trabalho em grupo; (4) debate; (5) painel; (6) seminário; (7) autoavaliação; (8) prova; (9) relatórios; e, (10) registro.

6.1.1 Observação

A observação permite ao professor conhecer melhor os estudantes e analisar, qualitativamente, seu desempenho nas atividades propostas em sala de aula e compreender seus avanços e dificuldades,

respeitando seus ritmos de aprendizagens, considerando os aspectos sócio-político-econômico e cultural.

A observação, enquanto instrumento de avaliação:

Eleger o objeto de investigação - o quê? Um estudante, uma dupla, um grupo, a realização de uma atividade;

Estabelecer objetivos claros - para quê? Descobrir as dúvidas, os avanços, os tipos de relações estabelecidas pelos estudantes;

Identificar contextos e momentos específicos - quando e onde? Durante a aula, no recreio, em assembleias e outros; e,

Estabelecer formas de registros apropriadas - como? Vídeo, anotações, fotografia, filmagem.

6.1.2 Trabalho individual

O trabalho individual possibilita ao estudante um maior espaço de tempo para enriquecimento e sistematização de suas ideias, mais liberdade para a escolha das fontes de pesquisa, oportunizando-lhe o desenvolvimento de diversas habilidades e a de diversas formas de expressão de suas ideias. E ao professor, favorece a verificação do nível de conhecimento, através das competências e habilidades de cada estudante possibilitando-lhe melhores condições para que reorganize seu trabalho e realize as possíveis intervenções.

No trabalho individual é importante considerar:

- o tempo de realização e os prazos para entrega;
- o nível de conhecimento e de compromisso do estudante;
- as fontes de informações e recursos materiais utilizados; e,
- a forma como as ideias são expressas.



6.1.3 Trabalho em grupo

Entende-se por trabalho em grupo todo tipo de produção coletiva, orientada pelo professor, tais como: pesquisas, jogos, desenhos, exercícios, relatórios, maquetes, vídeos, dentre outros. Constitui-se num espaço para compartilhar, confrontar, negociar ideias e construir novos conhecimentos.

Para o professor, a observação dos estudantes em atividades de grupo, permite um conhecimento maior sobre as possibilidades de verbalização e ação, em relação às atividades propostas.

Na avaliação do trabalho em grupo é importante considerar:

- o tempo de realização;
- os tipos de parcerias estabelecidas;
- o nível de conhecimento e de compromisso dos estudantes;
- as fontes de informações e recursos materiais utilizados;
- a troca dos pontos de vista; e,
- o confronto e o comprometimento entre os componentes do grupo.

É imprescindível que o trabalho em grupo venha acompanhado de uma dinâmica interna de relações sociais, mediada por alguma situação problematizadora que permita ao estudante obter informações e explicitar suas ideias.

6.1.4 Debate

O debate constitui-se num procedimento de avaliação para o professor e o(a) estudante uma vez que, debatendo, o(a) estudante expõe sua visão de mundo, seus conhecimentos para compreensão das temáticas em questão.

Organizar debates é uma situação favorável para que estudantes e professores construam novos conhecimentos. A

participação em debates exige:

- posicionamento do(a) estudante ao expressar suas ideias; e,
- estabelecimento de relações dialéticas que contribuam para construção de novos conceitos.

6.1.5 Painel

O painel permite a visualização dos conhecimentos, levando-se em consideração os processos de construção deste instrumento, tendo como princípios norteadores a observação e a análise do grupo.

Esse instrumento de avaliação favorece ao estudante e ao professor(a) a reflexão norteada pelas questões abaixo:

- quais recursos utilizados para produzi-los?
- que fontes de informações foram consultadas?
- quais objetivos alcançados, ou não, e por quê?
- que novos encaminhamentos e intervenções pedagógicas poderão ser realizados a partir desse trabalho?

6.1.6 Seminário

O seminário tem por finalidade a reflexão do trabalho coletivo e o aprofundamento das temáticas sob diferentes perspectivas. É uma ação pensada por professores e estudantes, que juntos, definem metas de conhecimentos a serem alcançadas e as formas necessárias para adquiri-las.

Esse procedimento de avaliação favorece ao professor e aos estudantes a reflexão norteada pelas seguintes questões:

- quais foram os objetivos iniciais do trabalho a ser realizado?
- que avanços foram evidenciados no processo de aprendizagem?
- que fontes de informações foram consultadas?
- quais os objetivos alcançados ou não e por quê? e,
- quais os novos encaminhamentos e inter



venções pedagógicas poderão ser feitos a partir desse trabalho?

6.1.7 Autoavaliação

A autoavaliação permite que os estudantes reflitam sobre as ações que realizam, possibilitando a construção de uma consciência crítica, a partir da autorreflexão, tanto em relação às suas atitudes e habilidades, como em relação ao seu desenvolvimento intelectual.

O exercício de autoavaliação é fundamental no processo de aprendizagem no sentido de ajudar o professor a melhor conhecer o estudante e avaliar seu próprio trabalho.

Esse instrumento favorece:

- o caminho percorrido pelo(a) estudante para chegar às suas respostas e resultados;
- as evidências das dificuldades que ainda enfrentam e, a partir delas, o reconhecimento dos avanços;
- a relação entre professor e estudante; e,
- o esforço pessoal conduzindo a um maior desenvolvimento.

6.1.8 Prova

A prova é um dos instrumentos de avaliação que tem como finalidade analisar e refletir junto com os(as) estudantes, professores(as) e pais os resultados obtidos ao longo do processo ensino e aprendizagem.

A prova é apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os

conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Diferentes procedimentos podem ser utilizados para aplicação da prova, tais como:

Prova individual: visa dar ao(a) estudante a oportunidade para mostrar como pensa e raciocina; é o momento em que ele(a), individualmente, argumenta e apresenta conceitos e conteúdos apreendidos.

Sendo a prova individual um instrumento que possibilita medir, com maior precisão, o quantitativo de aprendizagem do estudante, nomeado-o como nota ou conceito, esta pode se constituir como um caminho para redirecionar o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica, pois permite a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem a visualização do seu próprio desempenho.

Prova em dupla e/ ou em grupos é uma forma de avaliação que permite a troca de ideias e de opiniões sobre determinadas questões, desenvolvendo várias habilidades, tais como as de: organizar suas ideias para expô-las ao grupo; ouvir os elementos do próprio grupo e dos outros; respeitar ideias veiculadas nas discussões; interpretar as ideias dos outros elementos do grupo; relacionar suas ideias com as dos outros; tirar conclusões dessa comparação, e avançar no conhecimento sobre o tema colocado em questão.

Prova com consulta direciona o(a) estudante, para a busca e seleção de informações prioritárias, as quais são pesquisadas a partir das questões colocadas. Nesse tipo de instrumento, o(a) estudante trabalha com várias fontes: jornais, livros, revistas, internet, dicionários, “cola” ou resumo etc., os quais poderão ser consultados no momento da prova. As questões apresentadas, nesse instrumento, não podem ser objetivas, mas deverão envolver



habilidades de análise e síntese.

Prova oral utilizada para que o(a) estudante responda, oralmente, às questões feitas pelo professor. Esse tipo de avaliação leva o professor a identificar como o estudante percebe determinado assunto. Por meio de suas interferências, o professor consegue diagnosticar o nível de entendimento desse(a) estudante. É utilizada como diagnóstico complementar sobre o desempenho de alguns estudantes que apresentam algumas dificuldades na aprendizagem. Além disso, este tipo de prova possibilita a verificação da sua expressão oral: “Fala com clareza?”; “Expressa-se com naturalidade?”; “Organiza suas ideias ao falar?” etc.

6.1.9 Relatório

O relatório é composto de um conjunto de informações. É utilizado para reportar resultados parciais ou totais de uma determinada atividade, experimento, projeto, ação, pesquisa, ou outro evento que caracterize um fenômeno em estudo e/ou investigação. O relatório pode ser estruturado como um registro de pesquisa, de visita técnica, científica ou de aulas. É um instrumento que visa:

Melhorar a capacidade de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los;

- possibilitar o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- utilizar-se de diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica etc; e,
- proporcionar ao estudante, saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a qualquer área do conhecimento, bem como conhecer novas tecnologias e utilizá-las.

Na elaboração do relatório, podem-se utilizar diferentes formas de estruturação. Por exemplo, um relatório pode ser composto da seguinte estrutura: identificação da instituição de ensino, componente(s), orientador, objetivo geral e específico(s), material e método, registro de observações (resultados), conclusão e referências bibliográficas.

6.2 Registro

Os registros no processo de ensino e de aprendizagem devem oferecer condições de acompanhar e informar sobre o desempenho dos estudantes. A partir dessa finalidade, podem ser utilizados diversos instrumentos, como os sugeridos no item anterior, que permitam ao professor identificar dificuldades e avanços, possibilitando o planejamento e o (re) planejamento de sua prática pedagógica.

Os registros no processo deverão seguir os procedimentos abaixo descritos:

6.2.1 Registro no processo

O registro deverá ser efetivado a partir de anotações realizadas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, sendo de caráter diagnóstico, formativo e informativo. A sua utilização permite ao professor uma visão e análise abrangente de sua prática pedagógica e da situação de aprendizagem em que se encontram os estudantes.

Assim, o registro do processo de ensino e da aprendizagem, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, deverá ser feito: em diário de classe, ficha individual, ficha descritiva de avaliação individual, parecer descritivo final, e impreterivelmente na ata de resultados finais.



6.3 Promoção

O termo "promoção" reflete a lógica do ensino no qual o(a) estudante ascende de um ano, série, período e de uma etapa para outra até complementar a Educação Básica. Pensar em promoção significa colocar a escola como espaço de ensino e aprendizagem sob a concepção do desenvolvimento humano, considerando-se que a passagem de um ano/série/período e de uma etapa para outra implica possibilitar ao (a) estudante alternativas de avanço escolar, respeitando os ritmos de aprendizagem, que ocorrem de forma diferenciada no cotidiano escolar.

6.3.1 Promoção nas etapas e modalidades

Na promoção nas etapas e modalidade considera-se o nível de desenvolvimento do conhecimento, a frequência e os resultados obtidos ao longo do processo, para a aprovação dos (as) estudantes. Assim, a promoção dar-se-á da seguinte forma:

6.3.1.1 Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Normal (2º segmento) e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Para estes níveis de escolarização, a promoção efetiva-se por meio do cumprimento, por parte do (a) estudante, de frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária anual, conforme sistemática de avaliação vigente.

6.3.1.2 Educação Especial

Para os (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a promoção ocorrerá com base nos mesmos moldes do Ensino Fundamental e Médio, salvo aqueles(as) estudantes que apresentam graus severos

de comprometimento mental. Estes(as) deverão prosseguir a escolarização, sendo que a ênfase, no processo avaliativo, não deva centrar-se nos aspectos cognitivos, mas nas competências necessárias à sua inclusão social. Essas observações deverão constar na ficha de acompanhamento do(a) estudante. E os (as) estudantes que precisam de um acompanhamento mais direcionado, como um intérprete para viabilizar sua aprendizagem e sua avaliação, ou um instrumento como uma lupa, ou qualquer outra proposta de ferramenta, que sejam avaliados mediante suas capacidades individuais, e não mediante uma padronização universal dos (as) estudantes com suas competências individuais determinadas, o que fortaleceria o fracasso de todos no processo avaliativo.

6.4 Turmas de progressão

As turmas de progressão oportunizam o avanço dos(as) estudantes(s) que se encontram em distorção idade/escolaridade matriculada/o(s) na Educação Básica. Para a organização das Turmas de Progressão, é necessário uma organização curricular específica na perspectiva da aceleração de estudos, contemplando todas as áreas de conhecimento.

Essas turmas devem ser organizadas da seguinte forma:

- Ensino Fundamental – anos finais
- Turmas de Progressão III – aceleração de estudos (estudantes do 6º e 7º ano);
- Turmas de Progressão IV – aceleração de estudos (estudantes do 8º e 9º ano).

Ensino Médio

Turma de Progressão V – aceleração de estudos (estudantes da 1ª e 2ª série).

Essa estrutura visa colocar em prática a organização que define uma adequação das unidades de ensino quanto à faixa etária e, conseqüentemente, o agrupamento dos(as) estudantes.



A organização de Turmas de Progressão na Educação Básica visa atender ao estabelecido na legislação em vigor, pois a rede de ensino e/ou sua unidade poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente ao ano letivo do Ensino Fundamental, ofertando orientação pedagógica diferenciada, com a possibilidade de, mediante verificação de rendimento escolar, promover a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e do art. 13 da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007 (para o ensino Fundamental).

Os(as) estudantes(s) enturmados em Turmas de Progressão poderão ser promovidos em qualquer período do ano letivo, desde que superadas as dificuldades de aprendizagem.

Serão promovidos os(as) estudantes que obtiverem frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária anual, conforme sistemática de avaliação vigente.

Progressão Parcial

O regime de progressão parcial é uma política que possibilita prosseguir com os estudos na Educação Básica, oportunizando ao estudante o direito de cursar, paralelamente ao ano subsequente, os componentes curriculares nos quais teve resultado insuficiente para aprovação. A implantação/implementação configura-se como obrigatória na rede estadual de ensino.

O procedimento para a organização da Progressão Parcial considera-se:

1- Ensino Fundamental a partir do 6º ano, conforme Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007 e Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013;

2- Ensino Médio:

No máximo três componentes curriculares por ano letivo;

A organização da oferta dos componentes terá como base o preconizado no Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013, alíneas a, b, c, d, e, f, g.

3- Educação de jovens e adultos

No máximo três componentes curriculares por ano letivo;

A organização da oferta dos componentes terá como base o preconizado no Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013, alíneas a, b, c, d, e, f e g.

Para tanto, as unidades de ensino ao ofertarem o regime de progressão parcial deverão definir em seu regimento escolar e no projeto político pedagógico a forma de organização dessa oferta, estabelecendo horários de funcionamento, carga horária semanal, professor (a), direcionamento pedagógico, bem como a adequação e definição dos espaços físicos.

Destacamos que os procedimentos para implementação da Progressão Parcial remetem à matrícula escolar para o ano seguinte, pois, para a sua efetivação, é necessário que a unidade de ensino tenha o mapeamento do(a) estudante que serão promovidos em progressão e paralelamente cursarão estudos sobre a forma da oferta da progressão parcial.

6.5 Recuperação da aprendizagem

Os estudos de recuperação serão oportunizados aos(as) estudantes que não conseguirem desenvolver as competências e habilidades dos diversos componentes curriculares, durante o processo de ensino e aprendizagem.



A recuperação é uma intervenção deliberada, intencional e uma consequência do processo de avaliação continuada. Para tanto, deve acontecer todas as vezes em que as estratégias de ensino trabalhadas pelos(as) estudantes, não forem suficientes para propiciar a aprendizagem.

6.5.1 Recuperação paralela

É realizada ao longo do ano letivo, em horário alternativo, destinado ao atendimento dos(as) estudantes com dificuldades específicas não superadas durante o processo normal de ensino e de aprendizagem (competências e habilidades não construídas), devendo ser objeto de planejamento e de um trabalho diferenciado em sala de aula, acompanhada por meio de suporte pedagógico e assessorada pela direção da escola. O laboratório de aprendizagem constitui um dos espaços onde a recuperação paralela pode ser efetivada.

6.5.2 Recuperação Final

Deverá ser oportunizada aos(as) estudantes que, após os períodos de recuperação paralela, não tenham obtido na sua aprendizagem, independente do número de componentes curriculares garantindo:

período de estudos com carga horária mínima de 5% do total das horas anuais, de cada componente curricular;

instrumentos avaliativos (individuais e coletivos) planejados e orientados de forma a contemplar as habilidades e competências básicas trabalhadas ao longo do ano letivo.

O cálculo da Recuperação final será realizado, conforme sistemática de avaliação vigente.

Ao estudante que, por motivo superior devidamente comprovado, deixar de comparecer à recuperação final, dar-se-á uma segunda oportunidade, conforme as normas vigentes, ficando a equipe técnico-pedagógica e o (a) professor (a) da disciplina com a

responsabilidade de rever as particularidades, no caso da não observância de quaisquer motivos que venham provocar o impedimento de aplicação da recuperação final, ao(a) estudante.

Terão, ainda, direito a segunda chamada os (as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ou 4º anos do Ensino Médio, que tenham sido reprovados em até 35% do total da carga horária cursada na respectiva série.

6.6 Conselho de classe

O conselho de classe constitui-se em um espaço de reflexão sobre o diagnóstico periódico do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o coletivo de profissionais envolvidos e representantes de turma reúnem-se, sistematicamente, para discutir e avaliar as questões inerentes ao processo educativo – os avanços e as dificuldades assistidas para fins de referências no processo de replanejamento das ações pedagógicas, num movimento de ação-reflexão-ação, que se efetiva pela troca de experiência e pelo conhecimento educativo do coletivo envolvido, descobrindo meios eficazes e eficientes para que os estudantes cresçam, pessoal e coletivamente, não se restringindo apenas a um veredito formal de promoção ou retenção na série/ano/ciclo/modalidade de ensino.

O conselho de classe é uma instância de avaliação do processo educativo na escola. E, como tal, deve emitir parecer sobre a realidade do(a) estudante, sua busca de identidade, seu desempenho na tarefa de aprender e sua autoaceitação.

Portanto, cabe aos professores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, fornecer informações precisas sobre o desenvolvimento dos(as) estudantes, relatar suas práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas no processo ensino e



aprendizagem e aos representantes de uma turma fornecer informações claras sobre as relações: professor/estudante, estudante/estudante e o desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros dos conselheiros devem acontecer de forma sistemática, para que possam verificar o andamento do seu próprio trabalho, atuação da turma, propor novas ações e rever o planejamento. Esses encontros podem ser desenvolvidos observando-se os seguintes pontos:

- reflexões e sensibilização acerca de uma temática contemporânea;
- avaliação da prática educativa;
- análise diagnóstica do estudante e/ou turma;
- identificação das necessidades de aprendizagem;
- propostas de estratégias e atividades pertinentes; e,
- ata de Registro do encontro.

Para que o conselho de classe tenha sua finalidade alcançada, é imprescindível que o coletivo de profissionais, e em, alguns casos, os estudantes que participam do mesmo, tenham clareza das metas e objetivos educacionais a serem desenvolvidos e avaliados no processo de aprendizagem. Entendemos então, que sua finalidade no espaço escolar é, de fato, compartilhar as dificuldades e os sucessos vividos, para tanto que sejam feitas as intervenções necessárias para garantir o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

6.7 Classificação e reclassificação

A rede de ensino e/ou suas unidades organizam os estudantes por ano/série/período. Essa organização acontece através da classificação e da reclassificação as quais deverão constar na Proposta Pedagógica e no

Regimento da unidade escolar.

A classificação pode ocorrer por: promoção para a/o estudante que cursar com aproveitamento o ano anterior; transferência de outra unidade de ensino, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela unidade de ensino para aferir o grau de desenvolvimento e experiências da/o estudante, permitindo sua inscrição em ano compatível com a avaliação. Esta última é uma das formas para a regularização do fluxo escolar, pois ao classificar a/o estudante independente de escolarização anterior, busca-se posicioná-la(o) aproximando a faixa etária ao ano escolar, caso a avaliação contínua e cumulativa, assim recomende.

A reclassificação é o reposicionamento da/o estudantes em ano diferente do indicado no histórico escolar, é uma das formas de corrigir o fluxo escolar e pode ser realizada a qualquer momento do ano letivo. Para tanto, deve-se registrar o resultado das avaliações, conforme as especificidades do ano em que a/o estudante está sendo avaliado, ou seja, avaliação contínua e cumulativa do 1º ao 5º ano, e avaliação contínua e cumulativa com média global no 3º e 5º ano.

Os procedimentos para a realização da Classificação e Reclassificação deverão seguir as orientações do Parecer CEB/CEE-AL nº 145/2013 e da Resolução CEE/AL nº 34/2013.

6.8 Considerações finais

Considerando que a avaliação é necessária em quaisquer atividades humanas, a avaliação educacional deve contemplar todas as dimensões do sistema de ensino: a prática pedagógica desenvolvida pelo (a) professor (a), da aprendizagem do (a)



estudante, e da composição coletiva dos profissionais da instituição e da rede, sendo um instrumento possibilitador de avanços no acompanhamento e no redimensionamento de todo processo de ensino e de aprendizagem em direção ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, temos várias formas normativas de avaliação, dentro da sala de aula contínua e cumulativa, dentro da escola, a avaliação institucional e dentro do Sistema de Avaliações Nacionais da Educação Básica, conhecidas como SAEB, Prova Brasil e ENEM, as quais são etapas integrantes da avaliação do (a) estudante e dos profissionais da educação, que precisam de um alinhamento,

pois fazem parte da estrutura do sistema de ensino nacional e local.

Visto assim, a concepção de avaliação adotada pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, é voltada para o diálogo, à reflexão, à consciência social, à autonomia, à solidariedade, à interação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do(a) estudante.

Como uma rendeira, que tece sua peça, com linhas de várias cores, fazendo várias voltas, para que a estética do tecido seja demonstrada na composição do todo, em um lençol de olhares e saberes, no qual vai e vem, para finalizar a qualidade e a beleza da aprendizagem e da educação.





Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001

·ANDRADE, L; GUIMARÃES, A. O Quebra-cabeça das Modalidades Organizativas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/quebra-cabeça-426234.shtml>> Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

·ARAUJO, Letícia Moreira da Silva; LOMONACO, Beatriz Penteado. Percurso da Educação Integral em busca da qualidade e equidade – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social- Unicef, 2013.

·BARROS, José D'Assunção. Teoria da História/ José D'Assunção Barros. – 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

·BAUMAN, Zigmunt. Por uma sociologia crítica; um ensaio sobre o senso comum e emancipação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

·BENTIVOGLIO, Júlio e LOPES, Marcos Antônio Lopes (organizadores). A Constituição da História como ciência: de Ranke a Barudel – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

·BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos/ Circe Maria Fernandes Bittencourt – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

·Brasil, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394. Presidência da República. Brasília, 1996

·Brasil, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, 2012.

·BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Brasília 2012 Brasília 2012.

·BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

·BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, vol. 4, 1999.

·BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília: MEC, SEB, 2001.

· Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretária de Educação Básica. – Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 239p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 3).

· COHN, Gabriel (Org.). Sociologia: para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

· DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1999.

· DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

· Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/



Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados/ Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

- HORN, Geraldo Balduino. O Ensino de História e o seu Currículo: teoria e método/ Geraldo Balduino Horn, Geysa Dongley Germinari. – 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- Indagações sobre currículo: diversidade e currículo/ [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

- KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- LIMA, I. Prática Docente: conhecimentos que influenciam as decisões didáticas tomadas por professores. In DIAS, A. A; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. Vol. 1, p. 51-67.

- MASAGÃO, Vera Ribeiro. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

- MEC – SEB/CGEM - Ensino Médio Inovador. Abril de 2009.

- MEC/INEP – Matriz de referência para o ENEM 2009.

- Ministério da Educação e Cultura, Manual Operacional do Programa Mais Educação, 2013.

- MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo ... São Paulo: Ed. UNESP,

2004.

- NERY, A. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

- Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica. /Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

- Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas/ Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A Secretária, 2001.

- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos - Módulo 3. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação - Programa de Ensino Fundamental. Alagoas: 2003/2004.

- RECEB-AL. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas/ Secretária de Estado da Educação e do Esporte. – Maceió, AL, 2010.

- REX, John. Problemas fundamentais da teoria sociológica; possibilidades de aplicação de uma metodologia científica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

- RIOS, Terezinha Azeredo Rios. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 131-180.

- SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001.

- SELBACH, Simone (surpevisão geral). História e didática– Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- SIGNORELI, V. Modalidades Organizativas. Equipe EducaRede. Michele Iacocca/Acerco CENPEC, 2003.

- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Editora Artmed - Revista Pátio, pp. 96 – 100, fevereiro de



2004.

· SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

· TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª edição. Petrópolis:

Vozes, 2002.

· TEIXEIRA, Anísio. Coleção Educadores MEC. Recife: Massangana, 2010.

· ZABALA, A. A prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PARASABERMAIS

HISTÓRIA

LIVROS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANDRADE, Everardo Paiva de. Mais História e ainda mais Docência. Por uma epistemologia da prática docente no Ensino de História. Campo dos Goytacazes: Ed. Fafic, 2002.

BITTENCOURT, Circe (org.). Osaber histórico na sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2002. CABRINI, Conceição; et alli. O ensino de história. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). Il encontro: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Ed. FEUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático e o currículo de história em transição. 2ª ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs.). Ensino da história e memória coletiva. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CERRI, Luis Fernando (org.). Ensino de História e Educação: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CERRI, Luis Fernando (org.). O ensino de história e a ditadura militar. Curitiba: Ed. Aos Quatro Ventos, 2003.

CORDEIRO, Jaime Francisco P.. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CORSETTI, Berenice; et alli. Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar.

Porto Alegre: EST, 2002. DAVIES, Nicholas (org.). Para além dos conteúdos no ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. Access, 2001.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). História do ensino da história no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Access, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: Entre Saberes e práticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2007.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

PINSKY, Jaime (org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

RABELLO, Heloisa de Jesus. O ensino da história: utilização do documento escrito. Niterói: EDUFF, 1992.

ROCHA, Helenice (Org.) ; MAGALHAES, M. S. (Org.) ; REZNIK, L. (Org.) . A história na escola, autores, livros e impressos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs). Inaugurando a História e construindo a nação; discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (orgs.). Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

REVISTAS

Aventuras na História - Abril

História Viva

Nossa História - história brasileira, editora

Biblioteca Nacional

Revista Arrabalde

Revista de História da Biblioteca Nacional

Revista Fênix

FILMESEDOCUMENTÁRIOS

1.1900(1976)– Direção: Bernardo Bertolucci

2.A Batalha de Argel (1966) – Direção: Gillo Pontecorvo

3.A Culpa é do Fidel! (2006) – Direção: Julie Gavras



- 4.A Guerra do Fogo (1981) – Direção: Jean-Jacques Annaud
- 5.A Infância de Ivan (1962) – Direção: Andrei Tarkovsky
- 6.A Língua das Mariposas (1999) – Direção: José Luis Cuerda
- 7.A Missão
- 8.A Missão (1986) – Direção: Roland Joffé
- 9.A Onda (2008) – Direção: Dennis Gansel
- 10.A Paixão de Joana D'Arc (1928) – Direção: Carl Theodor Dreyer
- 11.A Ponte do Rio Kwai (1957) – Direção: David Lean
- 12.A Queda – As Últimas Horas de Hitler (2004) – Direção: Oliver Hirschbiegel
13. A Rainha Margot (1994) – Direção: Patrice Chéreau
14. Adeus, Lenin! (2003) – Direção: Wolfgang Becker
15. Alexander Nevsky (1938) – Direção: Sergei M. Eisenstein
16. Amém (2002) – Direção: Costa-Gavras
17. Apocalypse Now (1979) – Direção: Francis Ford Coppola
18. Batismo de Sangue
19. Bye Bye, Brasil
20. Cabra Marcado para Morrer
21. Caramuru, a Invenção do Brasil
22. Carlota Joaquina
23. Cidadão Boilesen
24. Como Era Gostoso o Meu Francês
25. Danton – O Processo da Revolução (1983) – Direção: Andrzej Wajda
26. Dawson, Ilha 10 (2009) – Direção: Miguel Littin
27. Desmundo
28. Diários de Motocicleta (2004) – Direção: Walter Salles
29. Doutor Jivago (1965) – Direção: David Lean
30. El Cid (1961) – Direção: Anthony Mann
31. Em Nome do Pai (1993) – Direção: Jim Sheridan
32. Eternamente Pagu
33. Gaijin: Os Caminhos da Liberdade
34. Glória Feita de Sangue (1957) – Direção: Stanley Kubrick
35. Hans Staden
36. Hércules 56
37. Independência ou Morte
38. Ivan, o Terrível – Parte I (1944) – Direção: Sergei M. Eisenstein
39. Julgamento em Nuremberg (1961) – Direção: Stanley Kramer
40. Kagemusha (1980) – Direção: Akira Kurosawa
41. Katyn (2007) – Direção: Andrzej Wajda
42. Lamarca
43. Lawrence da Arábia (1962) – Direção: David Lean
44. Malcolm X (1992) – Direção: Spike Lee
45. Mauá, o Imperador e o Rei
46. Memórias do Cárcere
47. Napoleão (1927) – Direção: Abel Gance
48. Narradores de Javé (2003) – Direção: Eliane Caffé
49. Netto Perde Sua Alma
50. No (2012) – Direção: Pablo Larraín
51. O Barco, Inferno no Mar (1981) – Direção: Wolfgang Petersen
52. O Bom Burguês
53. O Encouraçado Potemkin (1925) – Direção: Sergei M. Eisenstein
54. O Franco Atirador (1978) – Direção: Michael Cimino
55. O Leopardo (1963) – Direção: Luchino Visconti
56. O Nome da Rosa (1986) – Direção: Jean-Jacques Annaud
57. O que É Isso, Companheiro?
58. O Que é Isso, Companheiro? (1997) – Direção: Bruno Barreto
59. O Último Rei da Escócia (2006) – Direção: Kevin Macdonald
60. Olga
61. Os Inconfidentes
62. Outubro (1928) – Direção: Sergei M. Eisenstein
63. Persépolis (2007) – Direção: Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud
64. Platoon (1986) – Direção: Oliver Stone
65. Policarpo Quaresma
66. Pra Frente, Brasil
67. Quando Voam as Cegonhas (1957) – Direção: Mikhail Kalatozov
68. Quilombo



69. República Guarani
 70. Roma, Cidade Aberta (1945) – Direção: Roberto Rossellini
 71. Sangue Negro (2007) – Direção: Paul Thomas Anderson
 72. Tempos Modernos (1939) – Direção: Charlie Chaplin
 73. Tiradentes, o filme
 74. Tiros em Ruanda (2005) – Direção: Michael Caton-Jones
 75. Vá e Veja (1985) – Direção: Elem Klimov
 76. Valsa com Bashir (2009) – Direção: Ari Folman
 77. Xica da Silva
 78. Z (1969) – Direção: Costa-Gavras
 79. Zuzu Angel
 Site e Blogs
www.historianet.com.br
www.sohistoria.com.br
www.historiadomundo.com.br
www.professordehistoria.com
www.historiadobrasil.net
www.infoescola.com/historia
www.historialivre.com
www.suapesquisa.com/historia
www.mundoeducacao.com.br/historiageral

GEOGRAFIA

LIVROS

ALENTEJANO, Paulo R.R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. O trabalho de campo, uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB/SP n.84.pp.51-67, jul.2006

ALMEIDA, R. D. Do Desenho ao Mapa: Iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, R. D. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, R. D.; Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. O espaço

geográfico: ensino e representação. 4ª ed. São Paulo, Contexto, 2002.

ANTONELLO, I. T.; CALVENTE, M.C. H.; MOURA, J. D. P. A Pesquisa de Memória Viva - Uma experiência da sua utilização na Formação dos Professores de Geografia. Geografia, vol.12, n. 1, jan/fev. 2003.

ANTONELLO, I.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. II, Londrina: Ed. Humanidades, 2005

ANTUNES, C. Geografia e Didática. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARAÚJO, S. K. Instrumentação para o Ensino de Geografia I. 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2011.

ARCHELA, R. S.; GOMES, M. F. V. B. Geografia para o ensino médio: manual de aulas práticas. Londrina: Eduel, 1999.

ARCHELA, R. S.; CALVENTE, M. C. M. H. Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: Eduel, 2008.

ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I.; TSUKAMOTO, R. Y. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Londrina: Ed. Humanidades, 2004

BARBOSA, Jorge Luiz. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. Geographia, UERJ, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, jun/2000.

BARBOSA, Alexandre et al. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: _____. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção como usar na sala de aula)

BURLA, Gustavo; AGUIAR, Valéria Trevisan Burla de. Teatro e o Ensino de Geografia. ENPEG. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 30 ago/02set, 2009, Porto



Alegre, RS.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino fundamental. Cadernos CEDES, 25(66), p. 227-247, Aug., 2005.

CALVENTE, M. C. M. H.; ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. IV, Londrina: Ed. Humanidades, 2007

CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, A. M. P. de (org.). Ensino de Geografia. [S.l.]: Cengage, 2009.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto alegre: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande do sul, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – Sp: Papyrus, 1998

CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e procedimento de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. Ciência Geográfica, Bauru, vol. II, nº 16, agost., 2000.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas – Sp: Papyrus, 2012.

DAVID, Cesar de. Trabalho de campo: limites e contribuições para a pesquisa geográfica. DEO UERJ, RJ, n. 11, p. 19-24, 1º sem. 2002.

DINIZ, Flávio G; ARAÚJO, Thyago F. de. O uso de filmes no ensino de geografia: uma discussão sobre a representação da

África.10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre: 2009.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no Ensino de Geografia: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Kroart, 2002.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino de Geografia: aprendizagem mediada. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

FANTIN, M. E.; TAUSCHEK, N. M.; NEVES, D. L. Metodologia do Ensino de Geografia. Curitiba: IBPEX, 2010.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino de Geografia: abordagem metodológica para o entendimento da representação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

FILIZOLA, Roberto. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. C. H.; ARCHELA, R. S. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. V, Londrina: Ed. Humanidades, 2008

HAESBAERT, Rogério. Território, Poesia e Identidade. Espaço e Cultura, UERJ, n.3, p. 20-31, jan, 1997.

KAERCER, N. A. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In.: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231

KIMURA, S. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KOZEL, S.; FILIZOLA, R. Didática da Geografia:



Memória da Terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

KOZEL, S. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por que? RA'E GA: O Espaço Geográfico em Análise, n. 2, ano II, Curitiba: UFPR, 1998, p.141-151

LEÃO, V. de P. Ensino da Geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas. [S.l.]: Argumentvm, 2008.

LEMOV, Doug. Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANDOLA, JR. E.; OLIVEIRA, L. de. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. Geografia, Rio Claro, v.34, p. 487-508, set/dez. 2009.

MELLO, J. B. F. de. A Geografia da Grande Tijuca na oralidade, no ritmo das canções e nos lugares centrais. Geographia, UERJ, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, jun/2002.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadete. Didática da Geografia. Coleção Horizonte da Didática. Porto: Ed. ASA, 1999.

MESQUITA, Zilá. A Geografia social na música do Prata. Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, p. 33-41, jan/1997.

MOURA, J. D. P.; ALVES, J. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. Geografia, Londrina, v.11, n.2, p. 309-319, jul/dez. 2002

OLIVEIRA, A. U. de. Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, J. G. R; LUZ, C. E. O Ensino de Geografia Frente a Multiplicidade de Recursos dos Tradicionais às novas Tecnologias. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS “CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E DE ESPERANÇAS ESPAÇO DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS”, 2010, Ponto Alegre- RS. Anais...Porto Alegre-RS, 2010.

PASSINI, E. Y. Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, A. S. et al. Educação, Currículo, ensino e Formação de professores. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2007. PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. Cartografia, Cinema, Literatura e Outras Linguagens no Ensino de Geografia. Curitiba: Editora CRV, 2012.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUA, J. et al. Para Ensinar Geografia. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

RUDNICK, R.; SOUZA, S. O Ensino de Geografia e suas Linguagens. Curitiba: IBPEX, 2010.



SCHAFFER, N. O. et. al. Um Globo em Suas Mãos: Práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEFANELLO, A. C. Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia. Curitiba: IBPEX, 2008.

TONINI, I. V. (Org.) O Ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

VENTURI, Antonio Bittar (org.). Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Sarandi, 2011. p. 519-528.

VENTURI, L. A. B. (Org.). Praticando geografia: técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

VESENTINI, J. W. (Org.) Geografia e Ensino: texto críticos. Campinas: Papyrus, 1989.

VESENTINI, J. W. (Org.) O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.

FILMES

Lincoln (2012). Dirigido por Steven Spielberg, o filme foi lançado em janeiro deste ano no Brasil e mostra a luta de Abraham Lincoln, presidente dos Estados Unidos de 1861 até seu assassinato em abril de 1865, para aprovar a 13ª Emenda, que abolia a escravidão no país, em 1865.

Os Miseráveis (2012). A história se passa na França do século XIX entre duas grandes batalhas: a Batalha de Waterloo e os motins de junho de 1832.

Valsa Com Bashir (2008). Filme israelense sobre a 1ª Guerra do Líbano, no início dos anos 80.

Persepolis (2007). É sobre o início da nova República Islâmica e como ela passou a controlar como as pessoas deveriam se vestir e agir.

Munique (2005). Dirigido por Steven

Spielberg, fala sobre um ataque terrorista que aconteceu nas Olimpíadas de Munique de 1972, quando um grupo palestino denominado Setembro Negro invadiu a Vila Olímpica e matou integrantes da equipe olímpica israelense.

Tropa de Elite 1 e 2 (2007 e 2010). Sobre a violência urbana no Rio de Janeiro.

1984 (1984). Adaptação do livro 1984, escrito em 1948 por George Orwell, que aborda o tema do totalitarismo.

Tempos Modernos (1936). Filme de Charles Chaplin que aborda a Revolução Industrial.

Daens – Um grito de Justiça (1992). O filme se passa na segunda metade do século XIX, período considerado como a Segunda Revolução Industrial, que apresentou grande avanço tecnológico e científico.

Germinal (1993). Baseado no romance de mesmo nome de Émile Zola, aborda os movimentos grevistas de um grupo de mineiros no norte da França do século XIX contra a exploração.

Documentários:

O Dia que durou 21 anos (2011). O documentário mostra a influência do governo dos Estados Unidos no Golpe de Estado no Brasil em 1964.

Capitalismo: Uma história de amor (2009). Filme de Michael Moore sobre o capitalismo, a liberdade e os Estados Unidos.

Chove sobre Santiago (1976). Sobre o golpe militar no Chile em 1973.

O contestado (2012). Sobre a Guerra do Contestado, ocorrida entre 1912 e 1916, que envolveu milhares de civis e militares e colocou Paraná e Santa Catarina em disputa por questões territoriais.



Terra para Rose (1987). Documentário sobre a formação do MST.

O veneno está sobre nossa mesa (2011). Sobre o uso abusivo de agrotóxicos nos alimentos no Brasil.

SITES E BLOGS

www.guiageo.com

www.sogeografia.com.br

www.geografiaparatodos.com.br

www.visaogeografica.com

www.portalbrasil.net/geografia

www.frigoletto.com.br

www.colegioweb.com.br/geografia

www.brasil-turismo.com/geografia

www.infoescola.com/geografia

www.brasilecola.com/geografia

www.lucianogeo.com

geografiaetal.blogspot.com

geoprofessora.blogspot.com

geographicae.wordpress.com

www.joseferreira.com.br/blogs/geografia

geografiaemperspectiva.blogspot.com

www.geomundo.com.br/geografia.htm

www.brasil-marcosbau.com

geogiba.blogspot.com

blog.educacaoadventista.org.br/blog/geografiaemfoco

SOCIOLOGIA

BRAGANÇA, Sanderson Dias. "Sociologia no ensino médio: mais cem anos de luta".

Disponível em

<http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. Sociologia; Ensino e Estudo. In: Revista Sociologia, vol. XI, nº 3, 1949. p. 279.

CHARLOT, Bernard – Prefácio In. Abramoway, Mirian (coord.) Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2005.

CHAUÍ, Marilena. O Discurso Competente. In: Cultura e Democracia, São Paulo: Ed. Moderna,

1982.

Dayrell, Juarez & Reis, Juliana Batista.

Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio: Artigo-PDF

DUBET, François. Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação, nº5, Set/Out/Nov/Dez, 1997. Disponível

em:http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbd_e05_6/rbde05_6_19_angelina_e_marilia.pdf

FERNANDES, Florestan (1977). O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira - Introdução. In A Sociologia no Brasil: Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes.

Fischer, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. Educar em Revista, nº26, Curitiba: Ed.UFPR, 2005.

MEUCCI, Simoni. A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Campinas: UNICAMP, 2000.

Moraes, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o retrato. Revista Tempo Social – USP, abril de 2003 [pp.5-20].

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira (1985). Prática de Ensino de Ciências Sociais. Em Uma primeira aproximação da situação atual do ensino da sociologia no grau 2º no Estado de São Paulo (1984).

PINTO, L.A Costa. Ensino da Sociologia nas Escolas Secundária. In: Revista Sociologia, vol. XI, nº 3, 1949. p. 307.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. "Reflexões acerca do ensino de Sociologia no ensinomédio"Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>.

TRAGTENBERG, Mauricio. Sobre a Educação, política e sindicalismo. São Paulo: Ed.Unesp, 2004.

FILMES E DOCUMENTÁRIOS DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

1 - "Matrix" - Pleno de efeitos visuais, trata-se de uma ficção científica em que as pessoas ficam conectadas a um computador e vivem em



uma realidade virtual, o que leva ao questionamento sobre o que é o real. Temas: alienação e ideologia, a liberdade e o sentido

2 - "Crash - No Limite" - O carro de uma mulher rica é roubado. A partir desse momento, uma série de incidentes aproxima personagens de diversas origens étnicas e sociais de Los Angeles. Temas: racismo e problemas urbanos

3 - "Carandiru" - Baseado no livro homônimo de Drauzio Varella. Relata o cotidiano do médico, que atendia os presidiários da Casa de Detenção Carandiru, em São Paulo.

4 - "O Show de Truman" - À semelhança dos programas tipo reality show, em que os telespectadores acompanham o cotidiano dos "personagens". Nessa história, porém, Truman não sabe que é televisionado nem que tudo na sua vida é ilusório. Temas: ideologia e alienação.

5 - "Menina de Ouro" - Um treinador de boxe, após haver rompido com sua filha, se isola e não mais se envolve com ninguém. Contudo, certo dia, entra em seu ginásio a boxeadora Maggie Fitzgerald. Os dois iniciam uma vitoriosa, dolorosa e trágica história de amor, em meio à força e fragilidade da vida. Temas: liberdade, o sentido e a condição humana.

6 - "Tempos Modernos" - Clássico de Carlitos, ironiza o sistema fordista de trabalho em linha de montagem. Temas: ideologia e alienação.

7 - "A Ilha" - A narrativa se passa em 2050 em um grande complexo nos Estados Unidos, onde todos dizem ser os únicos sobreviventes de um ataque de vírus mortal que devastou a Terra. O único lugar onde tal vírus não chega é chamado de A Ilha, e os moradores do complexo por vezes ganham uma visita a ele como prêmio. Temas: filosofia da ciência e bioética e sobre o mito da caverna de Platão.

8 - "Diários de Motocicleta" - Baseado nos diários de Ernesto Che Guevara, mostra a viagem do líder revolucionário e Alberto Granado por diversos países da América do Sul. Temas: cultura dos povos latinos e desigualdade social.

9 - "Entre os muros da escola" - Documentário sobre uma escola pública de

Paris que recebe alunos filhos de imigrantes. Temas: preconceito, desigualdade social e violência.

10 - "V de Vingança" - Retrata a sociedade inglesa em um futuro próximo, que vive submetida a uma estrutura política autoritária e policialesca. Um homem, V, desenvolve então ações visando destruir o regime. Tema: ações políticas e controle do estado

11 - "Cidadão Kane" - Conta a trajetória do empresário Charles Foster Kane, que, ao herdar uma fortuna, passa a se dedicar à construção de um império jornalístico. Desvenda as práticas desenvolvidas por muitos proprietários de meios de comunicação na busca do sucesso

12 - "Batman, o cavaleiro das trevas" - Embora seja um filme de ação, não há leveza e ausência de questões básicas sobre a humanidade. Batman é dilacerado pela dúvida e sua atuação em defesa do bem leva à morte de inocentes

13 - "2001: uma odisseia no espaço" - Clássico da ficção científica, o filme mostra a evolução do ser humano até as viagens espaciais e a rebeldia de um computador que assume o controle da nave

14 - "Hairspray, em busca da fama" - No início da década de 1960, menina com sobrepeso deseja participar de programa de TV, para ganhar um concurso de dança. Por meio dessa trama, são tratados os temas de preconceito com relação à diversidade étnica e racial e ao padrão de beleza imposto pela sociedade. Também se presta para a discussão sobre os musicais, muito difundidos na cultura americana e que chegam ao Brasil via encenação teatral

15 - "Histórias Cruzadas" - O filme retrata a relação de uma jornalista branca e duas empregadas negras, durante a era americana dos Direitos Civis, na década de 1960. Tema: preconceito racial e desigualdade social

16 - "A Onda" - Relata a experiência de um professor alemão que tenta transformar sua sala de aula em uma sociedade fascista, como exercício prático. Contudo, ele acaba perdendo o controle da situação. Temas: alienação e ideologia



17 - "Central do Brasil" - A personagem Dora (Fernanda Montenegro) ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas na estação de trem Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Acaba conhecendo Ana e seu filho, Josué, que sonha em encontrar seu pai. Após a morte da mãe do garoto, Dora viaja com ele para o Nordeste, tentando realizar seu desejo. Tema: desigualdade social

18 - "Billy Elliot" - Billy é um garoto que gosta de dança, mas seu pai quer que ele se torne um boxeador. Ao chegar à puberdade, ele começa a frequentar escondido aulas de balé, incentivado por uma professora que acredita que ele tem talento. Temas: pressão social, influência da família

19 - "Minority Report" - Ambientado no ano de 2054, o filme mostra uma sociedade de extremo controle, onde os crimes são punidos antes de ser cometidos. Temas: questão da liberdade e controle do estado.

20 - "Juno" - Uma adolescente engravida de seu colega de classe. Com o apoio de seus pais e de sua melhor amiga, ela conhece um casal disposto a adotar a criança. Temas: liberdade e o sentido

21 - "As Vantagens de Ser Invisível" - A história acompanha o amadurecimento de Charlie (Logan Lerman), adolescente solitário que enfrenta o traumático primeiro colegial. Tema: relações sociais.

SITES E BLOGS

- Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes -
<http://www.labes.fe.ufrj.br/>
 - LEFIS – Laboratório interdisciplinar de ensino de Filosofia e Sociologia
<http://www.sed.sc.gov.br/lefis/>
 - Projeto Praxis - biblioteca virtual e rede social <http://praxis.ufsc.br/>
 - Biblioteca Virtual das Ciências Sociais – Florestan Fernandes
<http://bivcs.blogspot.com/?zx=117adb6ed7776cb0>
 - Laboratório de Ensino de Sociologia (LES)
 - USP -
<http://www.ensinosociologia.fflch.usp.br/>

- Blog - Sociologia em Teste -
<http://sociologiaemteste.blogspot.com/>
 - Socio(lizando) -
<http://sociolizando.wordpress.com/>
 - Centro de referência virtual do Professor – Minas Gerais
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27 (Procurar em cada item –Médio – Sociologia)
 - Café com Sociologia -
<http://cafecomsociologia.blogspot.com/2009/07/trabalho-dos-alunos-do-ensino.html>
 - Sociologia em rede -
<http://sociologiaemrede.ning.com/>
 - Blog de Sociologia do Professor Denis Wesley
<http://aprendendoapensarcomasociologia.wordpress.com/2011/04/16/sociologia-no-ensino-medio-o-que-ensinar/>
 - Blog Professores de sociologia – Ceará
<http://sociologiaceara.blogspot.com/>
 - Blog - Sociologia na rede -
<http://www.cienciassociaisnarede.blogspot.com/>
 - Blog – Acessa sociologia -
<http://acessasociologia.zip.net/>
 - Ensino de Sociologia -
<http://ensinosociologia.pimentalab.net>
 - Mutirão de Sociologia -
<http://www.mutiraodesociologia.com.br/>
 - Blog – Informe e crítica -
<http://informecritica.blogspot.com/>
 - Mangue sociológico -
<http://manguevirtual.blogspot.com/>
 - Circulo brasileiro de sociologia -
<http://circulobrasileirodesociologia.blogspot.com/>
 - Ciência social Ceará -
<http://cienciasocialceara.blogspot.com/>
 - Oficina sociológica -
<http://oficinasociologica.blogspot.com/>
 - Que cazzo é esse?!! -
<http://quecazzo.blogspot.com/>
 - Sociologia on line -
<http://sociologiaonline.blogspot.com/>
 - Associação portuguesa de sociologia -
<http://www.aps.pt/index.php>



FILOSOFIA

LIVROS

SÁTIRO, Angélica e WUENSCH, Ana M.

Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar. - São Paulo: Saraiva, 1997.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

Silvio Gallo - Walter Omar Kohan : Filosofia No Ensino Medio, V.6

Silvio Wonsovicz, Programa Educar para o pensar: Filosofia com crianças, adolescentes e jovens. 3º volume.

AIUB, Mônica. Filosofia Clínica e Educação. Editora Wak.

BÜTTNER, Peter. Mutação no Educar: uma questão de sobrevivência e da vida plena - o óbvio não compreendido. Cuiabá. EdUFMT, 1999.

BRUNER, Jerome S. Child's Talk, Nova Iorque: Norton, 1983.

FELTRIN, Antônio Efro. Inclusão Social na Escola: Quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERNANDES, Raquel Martins. Comunidade de investigação Filosófica no Ensino Superior - teoria e prática. / Orientador Dr Peter Büttner Cuiabá: UFMT/I E, 2003.

GARDNER, Susan. Investigação não é uma mera conversa. In: A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

GAZZARD, Ann. A Filosofia para crianças e a disciplina de filosofia. In: A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica. Coleção Pensar - vol. IV - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997.

SÁTIRO, Angélica. Com diálogos, relatos e reflexões. - Belo Horizonte: Cultura, 1998.

MANDEL, Sylvia J. Hamburger e SANTANA, Isabel Cristina; Comunidade de Investigação e a Pré-Escola. A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar. Coleção Pensar - vol. II - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

LIPMAN, Matthew. O Pensar na Educação; trad.: Ann Mary Fighiera Perpétuo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A filosofia vai à escola; trad.: Maria

Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. - São Paulo: Summus, 1990.

_____. A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. Coleção Pensar - vol.I - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.

_____. Natasha, diálogos vygotskianos. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira - Porto Alegre: Nova Alexandria, 1997.

_____; SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. A filosofia na sala de aula, trad.: Ana Luiza Fernandes Falcone - São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN. Alguns pressupostos filosóficos de filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar (org). Filosofia para crianças. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, v. IV, pp 73-76.

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da Filosofia. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2002.

SHARP, Ann M. Algumas pressuposições da noção "Comunidade de Investigação", In: A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. Coleção Pensar - vol.I - São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.

KOHAN, Walter Omar (org). Filosofia para crianças. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 6 v.



KOHAN, Walter Omar; CERLETTI, Alejandro. A Filosofia no Ensino Médio. Trad. Norma Guimarães Azeredo - Brasília: UnB, 1999.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (org). ?Qué es filosofía para niños?: Ideas y propuestas para pensar la educación - Buenos Aires: UBA, 1997.

VIGOTSKY, L. - A formação social da mente. SP, Martins Fontes, 1987

VIGOTSKY, L. - Pensamento e linguagem. SP, Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, Leontiev, Luria. - Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Estampa, 1977.

VIGOTSKY, Leontiev, Luria. - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Icone, 1988.

SITES E BLOGS Sites de FilosofiaEndereço WebCategoria50 Lições de Filosofiahttp://50licoes.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

A Arte do Diálogohttp://aartedialogo.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

A filosofia vai ao cinemahttp://afilosofiaaiaocinema.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Alfafiloshttp://alfafilos.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Blog da Críticahttp://blog.criticanarede.com/Blogs de Filosofia

Cogitohttp://cogito.asa.pt/Blogs de Filosofia

Da Pluralidade dos Mundoshttp://dpdm.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Dúvida Metódicahttp://duvida-metodica.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Em Busca de Sophiahttp://hermes-embuscadesophia.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Filosofia críticahttp://goo.gl/XOF90JBlogs de Filosofia

Filosofia na JMLhttp://filosofianajml.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Filosofia na Madeira Torreshttp://filosofianamadeiratorres.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Filosofia tintim por tintimhttp://filosofiatintimportintim.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Jornal de Filosofiahttp://jornaldefilosofia-diriodeaula.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Logos ECBhttp://logosecb.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Logosferahttp://filosofialogos.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

O Meu Baúhttp://omeubau.net/Blogs de Filosofia

Páginas de Filosofiahttp://paginasdefilosofia.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Problemas Filosóficoshttp://problemasfilosoficos.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Qualiahttp://qualia-esob.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Questões Básicashttp://questoesbasicas.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Sebenta de Filosofiahttp://www.domingos-faria.net/Blogs de Filosofia

Teorias e Argumentoshttp://lrsr1.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

Um café filosóficohttp://www.umcafeofilosofico.blogspot.pt/Blogs de Filosofia

A Arte de Pensarhttp://www.aartedepensar.com/Ensino da Filosofia

Filosofia & Educaçãohttp://www.filedu.com/Ensino da Filosofia



Filosofia na ESAS <http://filosofianaesas.blogspot.pt/Ensino da Filosofia>

Filosofia no Ensino Secundário <http://filosofiaes.blogspot.pt/Ensino da Filosofia>

–Webfólio Ensino da Filosofia <http://webphilos.com/Ensino da Filosofia>

Lekton <http://ir.domingosfaria.net/lektonFilosofia>

Filosofia da Mente no Brasil <http://www.filosofiadamente.org/Filosofia da Mente>

Philosophy of Religion <http://www.philosophyofreligion.info/Filosofia da Religião>

Homo politicus <http://homopoliticus2.blogspot.pt/Filosofia Política>

Justice with Michael Sandel <http://www.justice-harvard.org/Filosofia Política>

Lógica-L <http://ir.domingosfaria.net/logicalLógica>

Tree Proof Generator <http://www.umsu.de/logik/trees/Lógica>

LANCOG <http://www.lancog.com/Referências>

Dicionário Escolar de Filosofia <http://www.defnarede.com/Referências>

Internet Encyclopedia of Philosophy <http://www.iep.utm.edu/Referências>

LusoSofia <http://www.lusosofia.net/Referências>

PhilPapers <http://philpapers.org/Referências>
Sociedade Portuguesa de Filosofia <http://www.spfil.pt/Referências>

Stanford Encyclopedia of Philosophy <http://plato.stanford.edu/Referências>

APhEx <http://www.aphex.it> Revistas de Filosofia Crítica na Rede <http://criticanarede.com/Revistas de Filosofia>
Disputatio <http://disputatio.com/Revistas de Filosofia>

philosophy@LISBON <http://www.philosophyatlisbon.com/Revistas de Filosofia>

David Chalmers <http://consc.net/chalmers/Sites de Filósofos>

Desidério Murcho <http://dmurcho.com/Sites de Filósofos>

João Branquinho <http://www.joaomiguelbranquinho.com/Sites de Filósofos>

Pedro Galvão <http://pedrogalvao.weebly.com/Sites de Filósofos>

Stephen Law <http://stephenlaw.blogspot.pt/Sites de Filósofos>

Trent Dougherty <https://sites.google.com/site/trentdougherty/Sites de Filósofos>

Grupo de Filosofia da ESMTG <http://filosofiaesmtg.blogspot.pt/Vários>

Sociedade Portuguesa de Filosofia <http://spfilosofia.weebly.com/Vários>

Compêndio em Linha <http://www.compendioemlinha.com/Referências>

Labirintos do pensamento <http://filoandreas-sis.blogspot.com.br/Blogs de Filosofia>







Anexo

ANEXO

Portaria/SEE 409/2013(Diário Oficial do Estado de Alagoas)

22

MACEIO - SEXTA-FEIRA
17 DE MAIO DE 2013

Edição Eletrônica Certificada Digitalmente conforme LEI N° 7.397/2012

DIÁRIO OFICIAL
ESTADO DE ALAGOAS

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

PORTARIA/SEE Nº. 409/2013

A SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, que lhe confere o art. 107, II e VI, da Constituição do Estado de Alagoas, e a Lei Delegada n.º 44 de 08 de abril de 2011, e tendo em vista o que consta no processo administrativo nº 1800-003896/2013,
RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Comissão Multidisciplinar com o objetivo de sistematizar o currículo escolar, no processo de construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado de Alagoas.

Art. 2º Designar os membros abaixo relacionados para compor a comissão mencionada no Art. 1º:

I- Representantes da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte:

NOME	CARGO	LOTAÇÃO	MATRÍCULA
Quitéria Pereira de Assis	Técnico Pedagógico	SUPED	78414-1
Nadeje Fidelis Moraes	Técnico Pedagógico	SUPED	826421-0
Ana Maria do Nascimento Silva	Técnico Pedagógico	SUPED	43987-8
Ricardo Lisboa Martins	Técnico Pedagógico	SUPED	9864805-5
Aristóthio Andrade Alves Filho	Técnico Pedagógico	SUPED	87675
Adriano Aubert Silva Barros	Técnico Pedagógico	SUPED	80603-0
Nathally Marques Silva Lima	Técnica Pedagógica	SUPED	89035
Maria das Graças Nemézio da Rocha	Técnico Pedagógico	SUPED	19467-0
Ângela Maria Ribeiro Holanda	Técnica Pedagógica	SUPED	11369-7
Zilta Nogueira de Freitas Filha	Técnica Pedagógica	SUPED	19338-0
Fábio Jorge Ferreira Pinto	Técnico Pedagógico	SUPED	84247-8
Sandra Felisberto da Rocha	Técnica Pedagógica	SUPED	17474
Valéria Campos Cavalcante	Técnica Pedagógica	SUPED	80523-8
Maria José da Rocha Siqueira	Técnica Pedagógica	SUPED	82939-0
Maria do Socorro Quirino Botelho	Técnica Pedagógica	SUPED	929589-5
Ana Valentina Souza Maia Alves	Técnica Pedagógica	SUGES	44210-0
Somaya de Albuquerque Souza	Técnica Pedagógica	SUGES	825637-3
José Rubens Silva Lima	Técnico Pedagógico	SUGES	78471-0
Demétrius Pereira Morila	Técnico Pedagógico	SUGES	14231-0
Maria do Carmo Custódio da Silveira	Superintendente do Sistema	SUGES	39029-1
Magda Valéria Ferreira Torres	Técnica Pedagógica	SUGES	80367-7
Nailze Monteiro Pinto da Silva	Técnica Pedagógica	SUGES	824772-2
Cheila Francett Bezerra de Vasconcelos	Gerente	SUGES	155829-convenio SEMED
José Flávio Tenório de Oliveira	Diretor de escola	15º CRE	80623-3
Allan Manoel Almeida da Silva	Técnico pedagógico	SUGER	9865577-9
Auda Valéria do Nascimento Ferreira	Técnico Pedagógico	SUGER	80699-4
Alessandro de Melo Omena	Técnico Pedagógico	SUGER	9864614-1
Alex Sandro de Melo Omena	Técnico Pedagógico	SUGER	37385-0
Antônio Daniel Marinho Ribeiro	Técnico Pedagógico	SUGER	42388-2
Edluzza Maria Soares de Oliveira	Técnico Pedagógico	SUGER	825756-6
Ilson Barboza Leão Júnior	Técnico Pedagógico	SUGER	9864792-0

Ivone Brito Santos	Técnica Pedagógica	SUGER	15366-4 convênio SEMED
Janaína Gomes Soares	Técnica Pedagógica	SUGER	9865364-4
Natércia de Andrade Lopes Neta	Técnica Pedagógica	SUGER	16361-9
Regina Lúcia Buarque da Silva	Técnica Pedagógica	SUGER	88567
Renata Souza Leão	Técnica Pedagógica	SUGER	86686-5
Soraia Maria da Silva Nunes	Técnica Pedagógica	SUGER	824802-8
Maria Vilma da Silva	Gerente de Organização do Currículo Escolar	SUGER	78509-1
Kátia Nascimento Barros	Técnica Pedagógica	SUGER	81308-7

II- Representantes da 1ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	VÂNIA MÁRCIA DA SILVA LAURENTIN	19239-2	926.106.174-53	X		SEE
2	CARLOS EDUARDO DA SILVA		001.021.094-60		X	SEE
3	FABRÍCIO LÚCIO CANSANÇÃO LIRA	16080-6	022.531.574-22	X		SEE
4	MARCOS LOPES DE SANTANNA	86569-9	827.903.614-87	X		SEE
5	EZRI BATINGA DA SILVA		025.807.064-10		X	SEE
6	LYSLAINE MIRANDA DE AGUIAR		010.184.884-64		X	SEE
7	MARCOS PEDRO DOS SANTOS	MONITOR	926.106.174-53		X	SEE
8	WALMIRA SANTIAGO PINHEIRO		209.989.534-15		X	SEE
9	MÔNICA POLITO COSTA	14473	843.055.764-49	X		SEE
10	FLORISVALDO DE OLIVEIRA JÚNIOR	107905	032.475.224-50	X		SEE
11	ELISANA RIBEIRO DA SILVA	05199	028.604.004-27	X		SEE
12	JAILTON FRANCISCO DA SILVA	1076	065.426.374-43	X		SEE
13	BENEDITO SANTOS DA SILVA	3710	777.194-04	X		SEE
14	NEWTON MORREIRA PASSOS JUNIOR	53920	462842497-72	X		SEE

III- Representantes da 2ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AGMENON LIMA DO NASCIMENTO		60750790415		X	SEE
2	ALDA MARIA DA SILVA		3673911473		X	SEE



3	ANA LÚCIA INOCÊNCIO DOS SANTOS	815171-01	47492120400	X		SEE
4	CARLOS HENRIQUE MATIAS CAVALCANTE		48396443491		X	SEE
5	MARIELZA C. DE LIMA	93377	37718584453	X		SEE
6	MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO	9865819-0	57685002434	X		SEE
7	TALVANES HENRIQUE FERREIRA TAVARES		87129655453		X	SEE

IV – Representantes da 3ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ARIANE DOS SANOS SILVA	161497	03751997482	X		SEE
2	DENIZE MARTA CAVALCANTE FERREIRA	813494	02187543455	X		SEE
3	DIONE MARIA DOS SANTOS LIMA		05305453496		X	SEE
4	FRANCISCO AURELIANO VIDAL	161764	84954019320	X		SEE
5	HILDÉRICA DE LIMA SILVA		75888246468		X	SEE
6	JOSÉ SOARES DE QUEIROZ		05048851463		X	SEE
7	JOSICLEIDE N. ALMEIDA ROSENDO	98652419	03045190499	X		SEE
8	LÚCIA MOTA DA SILVA		22793224472		X	SEE
9	LUCINEIDE FONSECA FEITOSA	199524	67863353491	X		SEE
10	MARIA ALICE BARBOSA DA SILVA	0827002	49434349400	X		SEE
11	MARIA LENILDA DE VASCONCELOS RIBEIRO FÉLIX	826359	49432230449	X		SEE
12	MARIA MACHADO CELESTINO		53397460468		X	SEE
13	MARIA DO SOCORRO CORREIA DO NASCIMENTO	986699	49483013453	X		SEE
14	OLÍMPIA A. DOS SANTOS	9982-1	35419563487	X		SEE
15	PATRICIA BEZERRA CAVALCANTE	810754	74282069449	X		SEE
16	RENEIDE BARROS SOARES	43216/81335	38803640444	X		SEE
17	AMÉLIA BERTO DOS SANTOS	50631-1	45371725415	X		SEE
18	JADIELSON JOSÉ DA SILVA		3797999445		X	SEE
19	JEANE VIEIRA DA SILVA		93925980415		X	SEMED Palmeira dos Índios
20	JOSEFA POLLYANNE LAFAYETTE DA COSTA	81421-0	2774906423	X		SEE

21	JOSENILDA LIMA DA R. BARROS		47234024468		X	SEMED Palmeira dos Índios
22	SALÉSIA MARIA C. SANTO		95783270482		X	SEMED Palmeira dos Índios
23	REJANE P. LIMA LEITE	40448-9		X		SEE

V- Representantes da 4ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA S. SOARES SANTANA		49965824487		X	SEE
2	MARIA ADÉLIA MENDES	41564-2	35403608400	X		SEE
3	MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO E SILVA	081135-1	47251409453	X		SEE
4	JOSENILDO MARABA DA SILVA				X	SEE
5	KÁTIA MICHELINE P. DA SILVA		81605862487		X	SEE
6	MARIA DO SOCORRO C. DOS SANTOS	44483-9	38336812415	X		SEE
7	VALÉRIA D. DA SILVA				X	SEE
8	DJALMA G. FARIAS				X	SEE
9	FERNANDO HENRIQUE FALCÃO				X	SEE
10	JOAQUIM LIRA DA SILVA	831144	87043866472	X		SEMED Viçosa
11	JOSÉ CÍCERO ALEXANDRE				X	SEE
12	FÁBIO B. DA SILVA	82786-0	3295592497	X		SEE
13	LEANDRO B. VIEIRA		4616063486		X	SEE
14	RICARDO A. DE S. SANTOS				X	SEE
15	WILLAMO DE O. L. JÚNIOR				X	SEE
16	FERNANDO SOARES DE S. JÚNIOR		88934069415		X	SEE
17	JOSÉ ROBERTO J. DE OLIVEIRA	0026118-1	4127057459	X		SEE
18	MARCOS ANTÔNIO DE A. SILVA				X	SEE
19	MARIANA CERQUEIRA				X	SEE
20	SAMUEL FERREIRA DOS SANTOS	81194-7	86102940482	X		SEE
21	ANA PAULA COSMO DA SILVA		6476423444		X	SEE
22	EMANUELLE BRÁS MONTEIRO				X	SEE
23	MARIA CILENE DA SILVA	29	2610952422	X		SEMED Viçosa



24	IVANI MARIA GERÔNIMO				X	SEE
25	ANA PATRÍCIA M. SOARES		826249418		X	SEE
26	GRAÇA				X	SEE
27	JOSÉ ADAILTON DOS SANTOS	8254079	74116991449	X		SEE
28	MAYARA PEREIRA DA SILVA				X	SEE
29	APARECIDO DE O. COSTA	834858	3490309448	X		SEE
30	ANA LÚCIA GOMES				X	SEE
31	FERNANDA FELICIANO LIMA	827894	3434961437	X		SEE
32	MOZART COSTA DUARTE				X	SEE
33	DEIVISON A. DOS SANTOS				X	SEE
34	GLAUCO SOARES VENTURA				X	SEE
35	FÁBIO DE LIMA OLIVEIRA		7028588467		X	SEE
36	RANGEL FLORENTINO BONFIM	051418284-92	5141828492	X		SEE
37	AGNALDO PEREIRA DA SILVA	88281	51533537453	X		SEE
38	DARLAN FERREIRA DA SILVA		6140824478		X	SEE
39	LETÍCIA ROSENDO				X	SEE
40	TEREZA ROSÂNGELA ASSUNÇÃO	9866358-5	39907970425	X		SEE
41	ADRIA LEYNE DA SILVA CAVALCANTE	0020095-6	81605374415	X		SEE

VI- Representantes da 5ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ADRIANA NUNES PAULINO	678058	78780748449	X		SEE
2	ALDENIR OLIVEIRA PEREIRA	8254427	38390124491	X		SEE
3	ANA MARIA DA SILVA	8265640	46976299491	X		SEE
4	CLEDJA S. DE ALMEIDA	8269378	02004729414	X		SEE
5	EDER FARIAS DE MEDEIROS	00291110	01283716410	X		SEE
6	EDNEUZA MARIA GÓES	8270040		X		SEE
7	EUDES FERREIRA PEREIRA		06276542407		X	SEE
8	GRACIEDJA DOS SANTOS SILVA	0088803	70046050434	X		SEE
9	JANAÍNA DA SILVA ALBUQUERQUE NUNES		07307785412		X	SEE
10	JAQUELINE DA SILVA ALBUQUERQUE NUNES		07307784440		X	SEE
11	JOSÉ CARLOS NUNES	825972	95864113468	X		SEE
12	JOSEFA N. DE B. FREIRE	00870684	64752780410	X		SEE
13	JOSÉ WILSON ALMEIDA	825972	58725067400	X		SEE

14	KALLINE ANDREA CAVALCANTI FERREIRA	100478			X		SEE
15	LEÔNIA OLIVEIRA DA SILVA		29364728491			X	SEE
16	LUCIANA BARROS DE JESUS	830666			X		SEE
17	MARIA IVANILDA PEREIRA PACHECO	8252521	33223483420	X			SEE
18	MARIA JOSÉ DE VASCONCELOS SANTOS					X	SEE
19	MARIA DE LOURDES PORTO ARAÚJO	405760	50566806487	X			SEE
20	MARIA RENADI CAVALCANTE		23980869415			X	SEE
21	MARLISA JOSEMARI BASTOS BISPO		44497598420			X	SEE
22	REJANE B. DA SILVA	830844	64838021453	X			SEE
23	SÂNIA MARIA M.OS LIMA	124079	36873314404	X			SEE

VII- Representantes da 6ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AGNALDO FABRICIO ARAÚJO CHAGAS		04183204461		X	SEE
2	ANA CLEMENTE DA SILVA		313949814-49		X	SEE
3	ANDREA OLIVEIRA NOBRE	78165-7 / 14206-9	022753754-81	X		SEE
4	CELIA MARIA DA CRUZ ANDRADE		02859626476		X	SEE
5	CRISTIANE BATISTA BARROS		0779485456		X	SEE
6	DENISE ALVES MARCELINO		01145180418		X	SEE
7	JOSÉ ANTÔNIO ALVES DOS REIS		88944620482		X	SEE
8	JOSÉ OLIVEIRA DE BRITO		88943941404		X	SEE
9	MARIA GILVANEIDE DOS SANTOS		08167146499		X	SEE
10	MARIA JOSÉ ILISBOA SILVA		72346728420		X	SEE
11	MARIA MYRIAN VIEIRA DAMASCENO	08107-9	15382524491	X		SEE
12	MÔNICA OLIVEIRA PEREIRA		02783918420		X	SEE
13	NAIRE ELIEGE DE SOUZA	49014-8	50550799400	X		SEE
14	OLGA HERMELINA DE SOUZA	87060-9	362851969-15	X		SEE
15	ROZINEIDE VIEIRA		033784824-60		X	SEE
16	SUELY DE AMORIM BISPO		923588964-20		X	SEE



17	ANA MARIA S. M. DE ALBUQUERQUE	87112060478		X	SEE
18	ELISABETE FREIRE DE OLIVEIRA	7139195404		X	SEE
19	LÍGIA FERREIRA MELO	49414836420		X	SEE
20	IVETE BRANDÃO MELO VANDERLEI	67766650444		X	SEE

VIII- Representantes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	INALDA PEREIRA		956.870.094-34		X	SEE
2	QUITÉRIA ALVES CALADO DE MELO	81.301-0	925.011.924-00	X		SEE
3	CICERO ALVES DOS SANTOS	20263-0	021.572.654-57	X		SEE
4	CLAUDIA GONÇALVES DA SILVA		077.276.064-05		X	SEE
5	EDVALDO PINTO DA SILVA	82753-3	028.524.144-30	X		SEE
6	DHIAGO FRANCISCO NICACIO COSTA		071.576.034-38		X	SEE
7	ALMIR LAURENTINO DA SILVA	110034		X		SEE
8	ANTONIO A. DOS SANTOS	82605-7	608.422.374-53	X		SEE
9	CICERO SILVA DE ARAUJO		020.710.284-81		X	SEE
10	ELIANE SANTOS EUSEBIO		349.119.604-34		X	SEE
11	POLLYANNA DE MELO BARBOSA		815.022.904-30		X	SEE
12	ADVÂNIA DE OMENA SILVA		063.942.894-00		X	SEE
13	JOSE WILSON TENÓRIO DA SILVA				X	SEE
14	MARIA DO ROSÁRIO FERREIRA DE LIMA		007.737.404-57		X	SEE
15	IVANILDO DA SILVA		044.647.994-26		X	SEE
16	LUCIANO PEREIRA DE MORAES		052.914.574-06		X	SEE
17	ANA GLÁCIA GOMES	81297-8	604.343.334-68	X		SEE
18	ANA LUCIA SILVA LIMA		803.110.324-00		X	SEE
19	ELIANE RODRIGUES DE MAGALHÃES		902.859.304-78		X	SEE
20	MARIA MADALENA BERNADINO LIMA	2346	280.161.144-15	X		SEMED União dos Palmares
21	VERA LUCIA FERREIRA DE OLIVEIRA	1359	163.476.684-91	X		SEMED União dos Palmares

22	ISABEL FERREIRA CAMPOS	10013			X	Palmares SEMED União dos Palmares
23	ELISABETE SILVA FERREIRA DE MELO		894.364.824-34		X	SEE
24	MARIA CRISTIANE DA SILVA	0083034-8	604.327.304-78	X		SEE
25	MAGALY LUCIANO DA SILVA		026.180.384-01		X	SEE
26	RIVALDO VICENTE DA SILVA	9865739-9	008.306.554-76	X		SEE
27	LUCIENE BARROS DA SILVA	17698-2	644.789.204-00	X		SEE
28	JOSE AFONSO DE C. F. DANTAS LINS	185.850	029.202.914-40	X		SEE
29	EUDA MARIA DA SILVA		030.208.174-71		X	SEE
30	ANDREIA TARCIANA DOS S. SILVA	87056-0	955.817.584-68	X		SEE
31	CLEONICE MARIA BASTOS PEREIRA	016443-7	860.480.824-87	X		SEE
32	GEORGE ARAUJO BARBOSA DE SENA	9864450-5	010.630.894-76	X		SEE
33	LAURA LUIZA VIEIRA DA SILVA		044.595.584-83		X	SEE
34	ISABELA MOURA FALCÃO		024.158.784-05		X	SEE
35	ROSEANE ROCHA DE SOUZA	081290-0	563.133.814-91	X		SEE
36	CRYSTAL FRANÇA DE AMORIM ALMEIDA		066.741.314-66		X	SEE
37	SANDRA VITORINO DO NASCIMENTO				X	SEE
38	REGIA TANIA PEREIRA		653.012.264-87		X	SEE
39	MARIA ELISANGELA DO NASCIMENTO ALMEIDA		031.621.144-38		X	SEE
40	GERLENE MARIA FARIAS BEZERRA		815.855.274-91		X	SEE
41	OZIETE FERNANDES LOURENÇO DA SILVA	870455	553.644.974-53	X		SEE
42	DEBORA ERNESTINA DE LINO E CASTRO SARMENTO	67674-8	046.662.644-42	X		SEE
43	EWERTON HENRIQUE DE SOUZA SANTOS				X	SEE
44	TACIANO DA SILVA SANTOS		055.779.894-93		X	SEE
45	GUSTAVO HENRIQUE DE OLIVEIRA ALVES		073.920.404-13		X	SEE
46	JOSE RICARDO DA SILVA		051.648.904-61		X	SEE



PEREIRA					
---------	--	--	--	--	--

IX- Representantes da 8ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA SENA SANTOS	2011847	2197025430	X		SEE
2	CESAR RICARDO LEITE	0020072-7	2694350429	X		SEE
3	CINTIA DOS A. FERREIRA	82603-0	95831185400	X		SEE
4	CREMILDA MARIANNE DE BRITO BIRIBA		077208064-09		X	SEE
5	DAYANNE LIRA MÁRTIRES		077324764-50		X	SEE
6	DORALICE MARIA DE LIMA		53977823434		X	SEE
7	EDJANE ROMAO MENDES	82768-1	66848725404	X		SEE
8	EDILEIDE DE CARVALHO SANTOS	48349-4	403486954-20	X		SEE
9	ERIKA NAIR DOS SANTOS SILVA		9548582473		X	SEE
10	EUGÊNIO MACHADO DE ANDRADE FILHO		4368864484		X	SEE
11	HEITOR PINTO DOS SANTOS FILHO				X	SEE
12	JOSÉ AFFONSO TAVARES SILVA		9109031405		X	SEE
13	LUIZ AUGUSTO CARDOSO		90138716587		X	SEE
14	MARIA CÉLIA PEREIRA DA SILVA		44721617453		X	SEE
15	MAURO FIRME DA SILVA JÚNIOR		5674623406		X	SEE
16	MICHELANE S. DE MELO	16216-7	2879803403	X		SEE
17	QUITERIA DA SILVA MELO		8663095430		X	SEE
18	RENILDO SILVA GOMES	11685	2988289441	X		SEE
19	SANDRO MORILO EMÍDIO SANTOS		67842895449		X	SEE
20	SONIA AMARAL SANTOS		72374276449		X	SEE
21	VALDILENE V. DE LIMA		3410753451		X	SEE
22	GRACYANE SILVA MELO		7735068450		X	SEE
23	GIZELDA Mª DA S. SANTOS	98666460	90930940415	X		SEE
24	JOSÉ ANTÔNIO C. SILVA		1221062450		X	SEE

X - Representantes da 9ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA TAVARES VASCONCELOS	0052120-5	66095930782	X		SEE
2	CLARA LÚCIA DA SILVA	59312-5		X		SEE

3	CLÁUDIA ROCHA DOS SANTOS	9865142-0	69911355420	X		SEE
4	ELIZABETE LIRA SILVA		49523740415		X	SEE
5	ERIVONE GOMES DOS SANTOS	55331	44553340440	X		SEE
6	ISIS LILIANE SANTOS FEITOSA		009685684-08		X	SEE
7	JÉSSICA OLIVIERA FERREIRA		09123098490		X	SEE
8	JONAS DOS SANTOS LIMA	22184-8	80275753468	X		SEE
9	MÁRCIA MARIA DOS SANTOS		03080163435		X	SEE
10	MARIA DAS GRAÇAS SANTOS REIS	39150-6	38482452487	X		SEE
11	MARIA DO CARMO PEREIRA DIAS	0052286-4	44954948487	X		SEE
12	MARIA JOSELMA FERREIRA FEITOSA	20346-7	00747402450	X		SEE
13	MARIA MENDES FERREIRA CAMPOS	0082856-4	49486837449	X		SEE
14	MARIA SALETE SANTOS CRUZ LESSA	67780-9	38491494472	X		SEE
15	SUSANA ANDRADE CABRAL	52324-09079-8	437340304-04	X		SEE
16	VICENTINA DALVA LIRA DE CASTRO	8668-82	74064398491	X		SEE
17	CARLOS ALBERTO SANTANA FLOY	9865529	589505597-49	X		SEE
18	ELINE SANTOS LEMOS	9865166-8	787653664-68	X		SEE

XI- Representantes da 10ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	LUZIVAN M. APOLINARIO	9867042-5	020.825.214-27	X		SEE
2	CICERO MANOEL DA SILVA	9866543-0	024.315.234-54	X		SEE
3	MOZART JOSÉ M. DOS SANTOS	78367-6	438.271.874-00	X		SEE
4	IVAN DA COSTA SANTOS	52.950-1	577.325.234-15	X		SEE
5	LUCIANE TOLEDO SILVA	8854-2	677.138.154-49	X		SEE
6	JOÃO FRANCISCO DE MACEDO FILHO	82942-0	213.447.364-91	X		SEE
7	GISELLI KEZIA OLIVERIA CAVALCANTI	9865507-8	034.758.584-10	X		SEE
8	CLEBSON ALEXSANDRO GAMA DA SILVA	9865496-9	036.353.444-00	X		SEE
9	JOSETH DA SILVA	82946-3	563.897.014-20	X		SEE



10	MARIA VALÉRIA OLIVEIRA LINS	82966-8	514.206.194-20	X		SEE
11	SEVERINA CECILIA DA SILVA	9865904-9	493.209.474-49	X		SEE
12	GUTEMBERG RUGEL GOMES	9866519-7	236.464.114-49	X		SEE
13	FABIANA CRISTINA MELO DO NASCIMENTO	82977-3	677.081.884-15	X		SEE
14	KEYLA REIS GOUVEIA	141753	280.120.974-00	X		SEE
15	MARIA SEVERINA DA SILVA	44.496-0	367.172.234-72	X		SEE
16	ADIEL BUARQUE DA SILVA	82.560-3		X		SEE
17	GILMAR DO NASCIMENTO SANTIAGO	87.215-6	029.381.144-00	X		SEE
18	TANIA MARIA PEREIRA WANDERLEY	46.035-4	376.202.824-91	X		SEE
19	RUBIA VALERIA CAVALCANTE LIRA DOS SANTOS	49.174-8	036.390.924-90	X		SEE
20	MARILIA SANTOS DE GUSMÃO MARTINS	9866313-5	048.897.134-92	X		SEE

XII- Representantes da 11ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	FRANCISCO JOÃO DA SILVA		3550861400		X	SEE
2	GILDETE SILVA MERENCO SANTOS		8342409473		X	SEE
3	LUCIANA CARVALHO DE SOUZA RUFINO	829943	3210072477	X		SEE
4	JOSÉ MARCOS FERREIRA DA SAILVA		3448890413		X	SEE
5	JOSEFA DOS SANTOS LIMA		4107289427		X	SEE
6	MÁRCIA DA SILVA DAMASCENO		4781391443		X	SEE
7	MARIA DE LOURDES SILVA DOS SANTOS		3428289404		X	SEE

XIII- Representantes da 12ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ROZIANES VITORIANO DE VASCONCELOS	18913-8	502152994-34	X		SEE
2	ANA LÚCIA DA SILVA		029409384.23		X	SEE
3	LINDBERG GOMES DE FARIAS		337.912.444-34		X	SEE

4	ALEXSANDRO DE MELO MIRANDA					X	SEE
5	JULIANA DE ARAÚJO DE MELO		071.831.104-35			X	SEE
6	AMARA CRISTINA DA SILVA	021.0811	912.038.484-04	X			SEE
7	JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS	54362-4			X		SEE
8	GEORGETE MARINETE DA SILVA	81228-5	564.147.654-49	X			SEE
9	MIRNA COSTA BARROS					X	SEE
10	KELLY FERREIRA SOBRAL	76465	007.942.814-27	X			SEE
11	DIONE ALMEIDA CAVALCANTE DE LIMA	021-0225	724.493.224-34	X			SEE
12	BEATRIZ SOARES LEITE					X	SEE
13	HELIO OLIVEIRA DA SILVA		644.473.324-34			X	SEE
14	ADSON SOUZA SILVA	9865654-6	020704584-40	X			SEE
15	WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR		084-111-624-51			X	SEE
16	JACILENE LEANDRO DOS SANTOS		06554683402			X	SEE
17	GEINE PEREIRA DE OLIVEIRA E SILVA		318308204-78			X	SEE
18	RELVANILDA MARIA DO LIVRAMENTO		07714931426			X	SEE
19	MIGUEL CÁSSIO DE SOUZA LESSA	9864477-7			X		SEE
20	ALCIMARA DIAS DE ALBUQUERQUE	021.743.624.22			X		SEE
21	GISELDA JUSTINO DOS SANTOS	021.0268			X		SEE
22	ÍTALO ALMEIDA PAULO DOS SANTOS					X	SEE
23	NÁDIA GOMES DE ARAÚJO	9865197-8	51670682404	X			SEE
24	SUZANA B. DOS SANTOS	9864603-6	2270383478	X			SEE
25	LUCIANA T. DA SILVA		2730063471			X	SEE

XIV- Representantes da 13ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE	
				EFETIVO	MONITOR		
1	JOELINA ALVES CERQUEIRA	1542-9	442390414-49	X		SEE	
2	ANA PAULA PANAR LEÃO	82412-52	019125624-21	X		SEE	
3	MARIA CRISTINA CRUZ	2343-1	022065204-00	X		SEE	
4	PATRÍCIA TEREZA SANTOS					X	SEE



	TORRES					
5	AGRINALDO F. SANTOS JÚNIOR		45423628415		X	SEE
6	DAYSE LACERDA MOREIRA CANDIDO	84142	38469081420	X		SEE
7	ELZANIRA LYRA CAVALCANTI		14836033420		X	SEE
8	KEILA JAQUELE RIBEIRO OLIVEIRA		84178230425		X	SEE
9	MARCOS ANTONIO ALVES DE LIMA		44548680420		X	SEE
10	MARIA QUITERIA SOUZA DOS SANTOS		24070521453		X	SEE
11	PAULA MARIA M. C. ESPINDULA	82121-7 / 9865080	3304085424	X		SEE
12	RADJANE BATISTA FERREIRA	19579	44244621410	X		SEE
13	ROSA MARIA T. G. DE ALMEIDA	133405	64357058449	X		SEE
14	SANDRA VANESA DA SILVA	9865434-9	2510121405	X		SEE
15	TERENCE LOPES DE MAGUALHAES	9865219	90317270400	X		SEE
16	ANGELICA GOMES ALVES	80636-6	023268874-50	X		SEE
17	LUCIANE MENDES SILVA	8238-1	595917655-68	X		SEE
18	MARIA BETÂNIA APRATTO CAVALCANTE DOS SANTOS	0080623-4	939786424-68	X		SEE
19	JUSSICLEIDE VITAL DE SOUZA	60190-0		X		SEE

XV- Representantes da 14ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AMARA DA CONÇEIÇÃO DA SILVA	0080697-8	47549599491	X		SEE
2	EDMA ALVES AFONSO SOTERO	9866752-1	89473027400	X		SEE
3	FLÁVIA NASCIMENTO DE SOUZA	14190-9	72165332591	X		SEE
4	JOSÉ FRANCISCO DA SILVA JÚNIOR	016215-9	1994426497	X		SEE

XVI- Representantes da 15ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ROBSON MOURA	efetivo		X		SEE
2	LÊDA MARIA CORRERIA		039.855.714-49		X	SEE

	COSTA					
3	MARGARIDA SANTOS LIRA	MARIA	62630-9	148.578.804-82	X	SEE
4	CHRISTIANE FRAGOSO DE MELO FARIAS			023.690.484-17		X SEE
5	ANA CARLA FARIAS ALVES		94237	007.905.894-94	X	SEE
6	MARIA JOSÉ GONÇALVES		23217	496.100.074-49	X	SEE
7	GLAUCIA ESTEVES DA SILVA		87481	004.014.037-77	X	SEE
8	SILVIA FERNANDA CAVALCANTE OLIVEIRA DE			477.167.114-15		X SEE
9	WERITON LIMA DOS SANTOS			053.220.854-40		X SEE
10	MARIA INES DA SILVA			438.799.854-72		X SEE
11	MAURICIO ALBUQUERQUE LEMOS		0093595	758.619.504-82	X	SEE
12	ADRIANA DA SILVA COSTA MOURA		825226-2	636.202.004-91	X	SEE
13	VALDECK GOMES DE OLIVEIRA JUNIOR		0134052		X	SEE
14	MARIA JOSÉ GONÇALVES		23217	496.100.074-49	X	SEE

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, em Maceió (AL), 15 de maio de 2013.

JOSICLEIDE MARIA PEREIRA DE MOURA
Secretária de Estado Adjunta da Educação

AVISO DE COTAÇÃO

À Secretária de Estado da Educação e do Esporte, Coordenadoria Especial de Gestão Administrativa, Núcleo de Aquisições - NUCAQ, Unidade de Compras em Geral - UNCOM informa que está recebendo cotações para o processo abaixo descrito:
Processo nº: 1800 002486/2013

Prazo para envio de proposta: 05 (cinco) dias úteis, a partir desta publicação.

Objeto: Aquisição de material (água mineral), conforme especificações do Projeto Básico/Termo de Referência.

Maiores informações:

compras.see@hotmail.com, tel. (82) 3315-1289, pessoalmente no Núcleo de Aquisições, Av. Fernandes Lima, s/n, CEPA- Farol, Maceió/AL, CEP 57055-055 (Prédio do antigo Instituto de Línguas) das 08 às 17 horas.

JANAINA ALBUQUERQUE DA SILVA
CHEFE DO NÚCLEO DE AQUISIÇÕES

PORTARIA/SEE Nº: 410/2013

A SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que estabelece o Decreto nº. 4.076, de 28 de novembro de 2008, edição do D.O.E. de 01 de dezembro de 2008.

RESOLVE conceder diárias ao servidor abaixo discriminado, conforme Processo nº. 1800-004377/2013.

Nome: Francisco Luiz Beltrão de Azevedo Cavalcanti

Cargo: Assessor Especial

Matrícula nº. 111-2

C.I. nº. 240.541 - SSP/AL

CPF nº. 185.381.854-20

Lotação: Gabinete

Quantidade de Diárias: 02 (duas)

Valor Unitário: R\$ 350,00 (Trezentos e cinquenta reais)

Valor Total: R\$ 700,00 (Setecentos reais)





ESTADO DE ALAGOAS