



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

**A AUTOIMAGEM E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES:
RESSONÂNCIAS DA MÍDIA E CURRÍCULO ESCOLAR**

ARARAQUARA – S.P.

2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

**A AUTOIMAGEM E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES:
RESSONÂNCIAS DA MÍDIA E CURRÍCULO ESCOLAR**

ARARAQUARA – S.P.

2022

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

**A AUTOIMAGEM E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES:
RESSONÂNCIAS DA MÍDIA E CURRÍCULO ESCOLAR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora, em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.

Bolsa: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ARARAQUARA – S.P.

2022

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

**A AUTOIMAGEM E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES:
RESSONÂNCIAS DA MÍDIA E CURRÍCULO ESCOLAR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora, em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Data da defesa: 24/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Orientador

Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira (UNESP)

Dra. Valéria Cristina Gimenes Prado (Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense)

Dr. Fausi dos Santos (Faculdades Integradas de Bauru)

Dr. Eduardo Yoshimoto (Secretaria de Educação de Minas Gerais)

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus Araraquara

M838a Moreira, Daniela Arroyo Fávero
A AUTOIMAGEM E O AUTOCONCEITO EM
ADOLESCENTES: : RESSONÂNCIAS DA MÍDIA E CURRÍCULO
ESCOLAR / Daniela Arroyo Fávero Moreira. -- Araraquara, 2022
375 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Palavras-chave: Adolescência. Gênero. Currículo escolar do
ensino médio. Mídia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP pela aprovação da realização deste trabalho.

Ao professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, meu orientador, pelas contribuições ao presente estudo, e também pelas ricas informações, e sugestões acadêmicas, as quais possibilitaram melhor aperfeiçoamento, do mesmo (estudo), e aprendizado. Obrigada pelo apoio, e cooperação; nos momentos em que se fizeram necessário. O resultado deste estudo, foi uma conquista em parceria.

Aos membros componentes da banca, Maria Fernanda Celli de Oliveira Valéria Cristina Gimenes Prado, Fausi dos Santos e Eduardo Yoshimoto, pelo gesto de apresentarem-se disponíveis, aceitando ao convite de participação na Banca de Qualificação e Defesa do Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/FCLAr. Manifesto minha gratidão por esta razão, bem como, pelas valiosas contribuições!

Agradeço ao Eduardo Jonas do Nascimento, pelos momentos de apoio, em relação aos estudos, e etapas da pesquisa. Minha eterna gratidão!

Agradeço à Solange Aparecida Monteiro, pela solidariedade nos momentos de estágio-docência na disciplina “Formação de Identidade e Escolarização” – UNESP FCLAr. Sua empatia, fez com que eu me sentisse compreendida, nesta etapa acadêmica. Agradeço pela forma como me acolheu, e também pelo aprendizado!

À Deus, pela oportunidade de estar ao lado de boas pessoas, tanto no âmbito familiar, quanto acadêmico, e também, por estar sempre ao meu lado em todos momentos deste percurso, que confesso, nem sempre foi fácil; mas as dificuldades foram superadas, e frutos construtivos conquistados, felizmente.

Agradeço também, à minha mãe, Lúcia, pela solidariedade, nos momentos em que precisei de apoio. Obrigada!

Aos meus irmãos Fábio e João Paulo, agradeço pelo companheirismo e solidariedade, apoio, nos momentos em que precisei. Obrigada!

Ao Fernando, meu esposo, pela compreensão, e parceria, nos momentos de ausência, em que eu me dedicava aos compromissos, e assuntos acadêmicos. Sua sensibilidade foi importante pois me passou força, e segurança; quando muitas atividades me requisitavam, período do isolamento social da quarentena, por conta do Coronavírus, quando estava na etapa de análise dos dados, e com nossos dois filhos em casa, em isolamento.

Aos queridos filhos, Thomas e Enzo, por trazer momentos de alegria às nossas vidas! Ter vocês mais perto, por conta da quarentena, me fez enxergar valores da vida, por outro ângulo, e me deu forças, para percorrer esta jornada nos momentos de dificuldade, embora não negue, às vezes tenha havido momentos desgastantes.

Ao meu pai, Paulo, por me incentivar a crescer, evoluir.

Gratidão à escola onde o Projeto de Doutorado foi desenvolvido, e a todos (as) professores (as) que o apoiaram, oferecendo abertura para que o mesmo pudesse ter sido levado o efeito. Gratidão pelo apoio em todos os momentos em que precisei, nos momentos em que estivemos juntos.

À Lucy Marques, diretora da escola, onde o projeto de pesquisa foi desenvolvido. Muito obrigada!

Agradeço a amiga Eliana, por ter sido gentil, e dado boas dicas nos momentos em que se fizeram necessários, em relação ao projeto de pesquisa. Obrigada Lia!

Em especial, agradeço ao Emílio, que foi a primeira pessoa a dar atenção ao projeto, e apresenta-lo à Lucy, diretora da escola onde o mesmo, foi desenvolvido. Pessoa muito atenciosa, e comprometida com os termos estabelecidos. Agradeço pelo espaço físico e, acima de tudo, pela confiança!

Agradeço também à Heide Vitola, Coordenadora Pedagógica da escola, onde o Projeto de Doutorado foi desenvolvido. Alguém que se revelou muito atenciosa, e prestativa, sendo cooperativa do início ao fim, da etapa de coleta de dados relacionada a esta pesquisa. Auxiliou bastante na mediação das reuniões entre famílias-pesquisadora. Gratidão imensa ao valioso apoio, neste fundamental.

Agradeço aos familiares dos alunos e alunas do 1º ao 3º ano, do Ensino Médio da escola, onde esta pesquisa foi desenvolvida, e aplicada; porque sem a vossa confiança e cooperação efetiva (autorização e envolvimento), seus filhos e filhas não teriam contribuído com os resultados relacionados a esta Tese de Doutorado. Minha eterna gratidão!

Aos alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da escola onde o projeto de doutorado foi desenvolvido e aplicado, pois sem a sua participação, compreensão e envolvimento, esta pesquisa não teria sido realizada. Sei que alguns momentos foram

cansativos, por conta dos longos instrumentos de coleta de dados, mas saibam que todas as etapas foram importantes para os resultados desta pesquisa, e saibam também, que aprendemos juntos. Foi uma troca de aprendizado bastante rica! Obrigada!

À Cláudia Teixeira Arroyo, pela análise como acadêmica, do instrumento de coleta de dados (piloto) e também pelo incentivo em aprimorar os estudos. Muito obrigada!

À professora Natália Pascon Cognetti também por ter aceitado analisar também (como acadêmica) o instrumento de coleta de dados piloto desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Gratidão pelas contribuições, dicas, ensinamentos e também críticas, pois também foram significativas para o aperfeiçoamento dos estudos e conquistas acadêmicas.

Aos amigos e amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelas trocas de informações relacionadas ao programa, eventos acadêmicos, projetos e também amizade.

À amiga Aneliza Ribeiro por ter permitido que o seu sobrinho participasse do questionário piloto para o aprimoramento do instrumento de coleta de dados.

Aos familiares dos (as) participantes do questionário piloto. Muito obrigada!

Agradeço ao amigo Fábio Mahal da Silva Gonçalves sempre empático e prestativo com todos (as). Agradeço pela troca de experiência e aprendizado!

Aos funcionários e funcionárias da secretaria da Unesp – FCLAr na mediação das informações quanto as normas e regulamentos do Programa de Pós-Graduação.

Agradeço também as bibliotecárias e aos bibliotecários da Unesp – FCLAr, nas retiradas dos exemplares e localização dos mesmos.

Aos estudos e contribuições do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) da Unesp – FCLAr e também aos estudos e contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância (GEPIFE) da UNESP – FCLAr.

Por fim, agradeço imensamente a todos e todas que cooperaram e me apoiaram de forma direta e/ou indiretamente. Muito obrigada!

Finalizo dizendo: na vida, sou eterna aprendiz!

RESUMO

Temos por objetivo analisar a percepção da autoimagem, e do autoconceito, de estudantes, de ambos os sexos, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma amostra de sujeitos, composta por 03(três) alunos e 6 (seis) alunas, de 01(uma) escola pública estadual do Município de Araraquara, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Correlacionamos a autopercepção dos participantes com o conteúdo abordado no currículo educacional, quanto aos temas envolvendo corpo e mídia. Para atingir os objetivos propostos, optamos por realizar três tipos de pesquisa que se complementam a serem melhor explicadas na metodologia: (1) a bibliográfica, (2) a empírica descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, do tipo documental e (3) a pesquisa de campo. Contexto da pesquisa: 1(uma) escola pública estadual, localizada na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo. Delimitação do universo da pesquisa: a amostra foi selecionada de modo a revelar o mais próximo possível a opinião geral dos estudantes a propósito dos temas em questão. Foram respeitados todos os procedimentos éticos, para a realização deste projeto de pesquisa: consulta ao Comitê de Ética da FCLAr, Secretaria Municipal de Educação da cidade de Araraquara S.P., convite formal a escola (estadual) para a apresentação do Projeto, bem como aos familiares dos/as referidos/as alunos/as do Ensino Médio, e, finalmente, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aqueles que voluntariamente concordaram em participar da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram realizados em 01(um) semestre letivo. Os instrumentos empregados para coleta de dados foram: a) aplicação de questionário com perguntas de respostas abertas, do tipo exploratório, que foram preenchidos pelos/as alunos/as e foi previamente elaborado com o professor orientador deste estudo ; b) auto teste de imagem corporal (teste de silhueta); c) escala de dependência de exercício; d) escala de satisfação com a aparência muscular (física) e por último, e) escala de autoestima. Após a coleta dos dados, as questões dos questionários e as escalas foram submetidas à análise estatística. Em suma, pretendeu-se compreender os motivos, os quais fazem com que adolescentes busquem a prática de exercícios físicos, identificar a relação da prática de exercícios com a autopercepção da imagem corporal, e o autoconceito; e observar, os tipos de mídias mais enfocadas pelos adolescentes do estudo, assim como se as mesmas influenciam ou não a autopercepção da imagem corporal e o autoconceito; bem como, nas escolhas de hábitos de vida. Para a realização deste estudo foram seguidos os princípios da teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Adolescência. Currículo escolar do Ensino Médio. Sexualidade. Mídia.

ABSTRACT

We aim to analyze the perception of self-image and self-concept of students, of both sexes, from the 1st to the 3rd year of High School, from a sample of subjects composed of 03 (three) students and 6 (six) students, from 01 (a) state public school in the municipality of Araraquara, a city located in the interior of the state of São Paulo. We correlate the participants' self-perception with the content covered in the educational curriculum, regarding themes involving body and media. To achieve the proposed objectives, we chose to carry out three types of research that complement each other to be better explained in the methodology: (1) the bibliographic, (2) the descriptive empirical, with a quantitative-qualitative approach, of the documentary type and (3) the field research. Research context: 1 (one) state public school located in the city of Araraquara, in the state of São Paulo. Delimitation of the research universe: the sample was selected in order to reveal as closely as possible the general opinion of the students regarding the themes in question. All ethical procedures were respected to carry out this research project: consultation with the FCLAr Ethics Committee, Municipal Education Secretariat of the city of Araraquara SP, formal invitation to the (state) school to present the Project, as well as to the family members of the High school students, and, finally, Free and Informed Consent Term, those who voluntarily agreed to participate in the research. The methodological procedures were performed in 01 (one) academic semester. The instruments used for data collection were: a) application of a questionnaire with open-ended questions, of an exploratory type, which were filled out by the students; b) body image self test (silhouette test); c) exercise dependency scale; d) satisfaction scale with muscular appearance and e) self-esteem scale. After data collection, questionnaire questions and scales were subjected to statistical analysis. In short, it was intended to understand the reasons that make adolescents seek physical exercise, to identify the relationship between exercise and self-perception of body image and self-concept and to observe the types of media most focused by the adolescents in the study as well. as if they influence or not the self-perception of body image and self-concept, as well as in the choices of life habits. To carry out this study, the principles of Historical-Cultural theory were followed.

Keywords: Adolescence. High School curriculum. Sexuality. Media.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fonte (Duchamp)

FIGURA 2 - Categorias.

FIGURA 3 - Conjunto de silhuetas para avaliação da imagem corporal segundo Stunkard et al.

FIGURA 4 - Fórmula para o cálculo do Desvio Padrão

FIGURA 5 – Fórmula para o cálculo do IMC

FIGURA 6 – Tabela de índice de massa corporal para adolescentes - IMC

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos

QUADRO 2 – Descrição do universo metodológico

QUADRO 3 - Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos

QUADRO 4 – Descrição do universo metodológico

QUADRO 5 - Visão quanto ao que é ser adolescente

QUADRO 6 – Visão quanto as vantagens e desvantagens em ser adolescente

QUADRO 7 - Visão quanto a como o adolescente é visto pela família, escola e sociedade

QUADRO 8 - Visão quanto a parte(s) do corpo que mais apreciam em si

QUADRO 9 - Visão quanto a coisas principais que mais gostam de fazer

QUADRO 10 - Visão quanto a coisas que não gostam de fazer ou gostam menos

QUADRO 11 - Visão quanto a dúvidas e medos que possuem

QUADRO 12 - Visão quanto as ideias que possuem a respeito de sexo e sexualidade

QUADRO 13 - Visão quanto as experiências que já tiveram nos assuntos sexo e sexualidade

QUADRO 14 - Visão quanto a qual parte do corpo menos gostam

QUADRO 15 - Visão quanto a satisfação consigo mesmo Dê uma nota de 0 a 10

QUADRO 16 - Visão quanto a questão: a forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo é influenciada mais pela opinião de pessoas de outro sexo que acham interessante ou atraente, ou do mesmo sexo?

QUADRO 17 – Existem partes do nosso corpo que podemos modificar? Por que e para que?

QUADRO 18 – No nosso dia a dia as pessoas usam máscaras (falsa aparência?) Se afirmativo, porque você acha que são utilizadas?

QUADRO 19 – Preferência por ser mais inteligente, bonito (a) ou mais sarado (a)

QUADRO 20 – Satisfação com desejos e necessidades

QUADRO 21 – Ideal de um corpo bonito

QUADRO 22 – Tipo de mídia consumida com maior frequência

QUADRO 23 – Tempo de permanência no celular, computador ou outro recurso tecnológico e midiático por dia

QUADRO 24 – Informações absorvidas em relação ao uso tecnológico e midiático diário

QUADRO 25 – Tipo de cena que vê com mais frequência

QUADRO 26 – Influência da mídia nas atitudes dos (as) telespectadores e/ou ensino-aprendizado

QUADRO 27 – Relativo a reflexões e questionamentos sobre o que vê na TV, internet e outras fontes midiáticas

QUADRO 28 - Fatores associados as questões da Escala de Dependência de Exercício e aos critérios aos quais fazem correspondência

QUADRO 29 – Cálculo da média da população do estudo

QUADRO 30 – Cálculo do desvio da população do estudo

QUADRO 31 – Cálculo da variância populacional

QUADRO 32 - Pontuação para calcular o escore da escala de autoestima de Rosenberg

QUADRO 33 - Cálculo da média da população do estudo - Escala de autoestima de Rosenberg

QUADRO 34 – Cálculo do desvio da população do estudo

QUADRO 35 – Cálculo da variância populacional

QUADRO 36: Cálculo da média da população do estudo - Body Shape Questionnaire (BSQ)

QUADRO 37 – Cálculo do desvio da população do estudo

QUADRO 38 – Cálculo da variância populacional

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
DNA	Ácido desoxirribonucleico
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
APA	American Psychological Assosiation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSQ	Body Shape Questionnaire
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMADEN	Centro Nacional de Monitoramento e Riscos e Desastres Naturais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DBO	Demanda Bioquímica de Oxigênio
DST	Doenças Sexualmente transmissíveis
ETA	Estação de Tratamento de Água
EUA	Estados Unidos da América
FPS	Funções Psíquicas Superiores
HIV	Human Immuno Deficiency Virus
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IMC	Índice de Massa Corporal
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimentos Rurais Sem Terra
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEA	População Economicamente Ativa
RRD	Redução de Riscos e Desastre
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Soviéticas
ZDIT	Zona de Desenvolvimento Tropical

LISTA DE PALAVRAS ESTRANGEIRAS

Ambula

And

Anemon

Anorexia

Anything

Art

Beautiful

Bill

Black

Blog

Book

Bullying

Can

Cape

Center

City

Dance

Definition

Drag Queen

Drones

Et

Facebook

Facebooks

Fake News

Fat

Fear

Filos

Fitness

Flash

Flip

For

Foreign

Foreigners
Funk
Girl
Google
Graffiti
Happers
Hatred
Hip hop
Home
Hot
Insights
Instagram
Is
Invisible
King's College
Land
Lands
Lead
Likes
Link
Lives
Logos
Man
Marketing
Memes
Mcs
Moob
Mobber
Mobbing
Networking
Of
Oficces
Online
Or

Outsider
Outsiders
Personals
Ping Pong
Plos One
Poetry
Psyché
Raffles
Rhyme
Rights
Rugby
Selfies
Singapore
Site
Slam
Sofia
Softwares
Sondscape
Specific
Strang
Strangers
Street Dance
Surge
That
Thin Girl
Twitter
Vigorexia
Xenophobia
Youtube
Youtubers
Whasapp
Whats
WhatsApp
Watswap

Wpp

Wh-questions

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B – Questionário (alunos e alunas)

Apêndice C – Classificação por gênero e números

SUMÁRIO

1	PREFÁCIO	20
2	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	22
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1	Vertentes do conhecimento que se entrecruzam: filosófica, psicológica e pedagógica e social	30
3.2	Bases históricas da filosofia, psicologia e educação: uma articulação possível nas relações de ensino-aprendizagem no campo da pedagogia	35
3.3	Filosofia antiga: criação século VI a. C.	36
3.4	Filosofia Medieval: vai do século VIII ao XIV	37
3.5	Filosofia Moderna (século XV ao final do século XVIII): contradição entre a liberdade e a opressão	38
3.6	Idade contemporânea: contexto histórico (século XVIII)	39
4	Psicologia e pedagogia: ciências que se entrecruzam	40
4.1	Psicologia Histórico Cultural: referencial teórico do estudo	43
4.2	Educação e mídia: corpo, sexualidade e internet	52
5	METODOLOGIA	63
5.1	Contexto da pesquisa	64
5.2	Delimitação do universo da pesquisa	64
5.3	Procedimentos metodológicos	64
6	Registro das atividades	69
6.1	Juízes (formados)	69
6.2	Aplicação do questionário como pré-teste (adolescentes)	69
6.3	Reunião de familiares	69
7	INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E OBJETIVOS	70
7.1	QUESTIONÁRIO	70
8	DISCUSSÃO DOS DADOS	71
8.1	Procedimentos para a coleta de dados	71
8.2	Formas de tratamento dos dados	75
8.3	Princípios éticos	76
9	ANÁLISE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL	76
9.1	O Ensino Médio	76

9.2 O novo currículo do Ensino Médio	77
9.3 Guia de transição: organizando o conteúdo	77
9.4 Análise do componente curricular Área de Ciências Humanas:	
GUIA estudantes	77
9.4.1 Filosofia	78
9.4.2 Geografia	97
9.4.3 Sociologia	126
9.4.4 História	140
9.5 Análise do componente curricular Área de Ciências da Natureza:	
GUIA estudantes	168
9.5.1 Biologia	169
9.5.2 Física	180
9.5.3 Química	194
9.6 Análise do componente curricular Área de Linguagens: GUIA estudantes	218
9.6.1 Língua Portuguesa	218
9.6.2 Arte	247
9.6.3 Educação Física	264
9.6.4 Línguas Estrangeiras Modernas	275
9.7 Análise do componente curricular Área de Matemática: GUIA estudantes	286
10 Questionário: análises das respostas obtidas	293
11 Escala de Silhuetas	318
11.1 A aplicação da Escala de Silhuetas	318
11.2 Análises das respostas sobre a aparência física atual (eu real)	320
11.3 Análises das respostas sobre a aparência física idealizada (eu ideal)	320
12 Escala de Dependência de Exercício	321
12.1 Análises estatísticas dos resultados obtidos	323
12.2 Calculando a Média	324
12.3 Análise das médias individuais	325
12.4 Análise Categórica	325
12.5 Desvio	326
12.6 Variância	327
12.7 Desvio Padrão populacional do estudo	328
13 Escala de autoestima de Rosenberg	329
13.1 A aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg	330

13.2 Análise das médias individuais	331
13.3 Análise Categorial	332
13.4 Desvio	332
13.5 Variância	333
13.6 Desvio Padrão populacional do estudo	334
14 Body Shape Questionnaire (BSQ)	335
14.1 A aplicação do Body Shape Questionnaire (BSQ)	335
14.2 Análise das médias individuais	337
14.3 Análise Categorial	337
14.4 Desvio	338
14.5 Variância	339
14.6 Desvio Padrão populacional do estudo	340
15 Cálculo do Índice de Massa Corporal	340
15.1 Desvio Padrão populacional do estudo	343
CONSIDERAÇÕES FINAIS	344
REFERÊNCIAS	348
APÊNDICES	357
ANEXOS	362

1 PREFÁCIO

A tese: A autoimagem e o autoconceito em adolescentes: ressonâncias da mídia e currículo escolar procura contribuir para a compreensão, de como os (as) jovens se veem, e se percebem, a partir do consumo da mídia. A adolescência é uma fase em geral de bastante insegurança, e ansiedade; de descobertas, da necessidade de autoafirmação, que se não forem compreendidas, e resolvidas, mantendo dúvidas, conflitos, possivelmente poderão vir a se enraizar, e causar consequências como, por exemplo, quadros de depressão, estresse, de ansiedade, com possíveis desdobramentos em transtornos mais sérios como, a vigorexia, anorexia e/ou bulimia, dentre outros. Adolescência é a aprendizagem, cada um ao seu tempo para crescer, desenvolver, e não ocorre unilateralmente.

O conteúdo do trabalho foi dividido em partes. A primeira, diz respeito à fundamentação teórica, a qual foi subdividida em tópicos. O primeiro tópico trata das vertentes do conhecimento que se entrecruzam: filosófica, psicológica e pedagógica (social) onde, por sua vez, ocorre uma tentativa de articulá-las, dentro do contexto da educação. Na sequência, o próximo tópico aborda, de forma mais específica, as bases históricas das vertentes acima destacadas; refletindo, desta forma, a retomada do que já foi exposto quanto a uma articulação possível nas relações de ensino-aprendizagem, no campo da pedagogia. Os quatro próximos tópicos sinalizam reflexões, com base em conteúdo teórico, calcado em estudos, e pesquisas, ainda dentro do contexto da educação, que vão da filosofia antiga: criação século VI a. C., até os dias contemporâneos, atuais.

O tópico Psicologia e Pedagogia, ciências que se entrecruzam, estão articulados aos dois últimos apontamentos teóricos do estudo; sendo eles: (1) Psicologia Histórico Cultural: referencial teórico do estudo e (2) Educação e Mídia: corpo, sexualidade e internet.

Na sequência, é apresentada a metodologia da pesquisa envolvendo os seguintes tópicos, de forma detalhada: (1) O contexto da pesquisa, (2) Delimitação do universo da pesquisa, (3) Procedimentos metodológicos, (4) Registro das atividades, (5) Juízes (formados), (6) Aplicação do questionário pré-teste (adolescentes) e, por fim, (7) Reunião de familiares.

É apresentado um tópico sobre análise do currículo educacional do Ensino Médio estadual paulista, mais especificamente, disciplinas do ano vigente, 2019; pertinente ressaltar, a necessidade e importância, de temas como sexualidade e gênero, serem abordados de forma transversal, entre todas as disciplinas curriculares, e não somente as analisadas neste estudo.

Posteriormente, é destacado o item intervenção onde, por sua vez, a descrição e os objetivos, desde o procedimento para a coleta de dados, forma de tratamento dos dados e os princípios éticos foram explicados; assim como os instrumentos de coleta de dados selecionados para o estudo: (1) Questionário, (2) Escala de silhuetas, (3) Escala de dependência de exercícios, (3) Escala de autoestima de Rosenberg, (4) Body Shape Questionnaire (BSQ) e, por fim, como foi feito o (5) Cálculo do Índice de Massa Corporal.

Ao final, as Considerações Finais, referencias, apêndices e anexos são apresentados, onde, por sua vez, espera-se que de alguma forma, este estudo, possa contribuir para a formação enquanto educador (a), e ou sujeito em formação continua.

Explicada a estrutura textual da tese, vale ressaltar, que o estudo se baseia em pesquisa feita em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo, aplicando instrumentos empregados para coleta de dados, os quais foram submetidos à análise estatística, posteriormente respeitados todos os princípios éticos para a sua realização, e aplicação. A tese analisa a percepção da autoimagem, e do autoconceito, de estudantes, de ambos os sexos, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma amostra de sujeitos composta por 03(três) alunos e 6 (seis) alunas, de 01(uma) escola pública estadual do município de Araraquara.

Educação, mídia, sexualidade e gênero, são temas tratados a partir da perspectiva dos (as) adolescentes protagonistas, e sujeitos desta pesquisa.

Para a realização deste estudo foram seguidos os princípios da teoria Histórico-Cultural partindo da premissa de que o ser humano é um ser de relações sociais, e ele (a) se transforma, por meio da apropriação da cultura. Para que este processo ocorra, é preciso que a educação, e/ou, a (re) educação seja mediada por algo como, por exemplo, signos e/ ou instrumentos, ou alguém; pois que, ninguém aprende sozinho (a). É papel da educação, dentro deste contexto, trabalhar em conjunto com os (as) alunos (as) de modo a contribuir para/ com a sua formação, enquanto cidadão (ã), respeitando, desta forma, os princípios éticos, sendo solidários (as), e empáticos (as).

Em conclusão, a linha de pesquisa sexualidade, cultura e educação sexual foi o norte para que pudesse ter sido direcionado este estudo. A tese representa os resultados de um estudo realizado com carinho e dedicação, mas, acima de tudo, importante, e relevante para o ramo da educação; onde, por sua vez, se faz tão necessário, serem abordados temas como sexualidade e gênero, em educação sexual onde, infelizmente, percebe-se que ainda existem muitos tabus, e preconceitos a serem desmistificados, sobre estes assuntos, nos dias contemporâneos, o que é bastante preocupante.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O tema deste estudo surgiu de uma conversa reflexiva colaborativa, entre orientador e orientanda, sobre o início de tudo: o projeto de pesquisa. Partindo deste princípio, o tema, objetivos geral e específicos foram amadurecidos, desde o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, conforme assistia as disciplinas do programa, conversava com professores (as), orientador e amigos (as) e iam surgindo novas ideias, absorvendo críticas e/ou sugestões como, por exemplo, como ocorre na disciplina ofertada pelo programa chamada Pesquisa em Educação, onde todos (as) temos a oportunidade de apresentar os nossos Projetos de Pesquisa, seja na versão final e/ou incompleta, e, na sequência, compartilhar das nossas angústias, dúvidas, e ter o privilégio de ouvir críticas construtivas dos professores responsáveis pela disciplina, José Luis Bizelli e Sebastião de Souza Lemes e, também, dos (as) nossos (as) companheiros (as) de estudo e pesquisa, para um melhor aprimoramento dos nossos estudos.

Seguindo esta linha de raciocínio, o projeto de pesquisa foi sendo moldado, aos poucos, e novo tema, e objetivos, foram surgindo, com base nos caminhos acima percorridos e, em parceria aos momentos de orientação e reflexão junto ao meu orientador, o Professor Doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, o qual me acolheu, me auxiliou, e orientou; antes de tudo, e ajudou-me a definir o tema final deste estudo, e ao mesmo tempo sem interferir nas minhas escolhas individuais, de modo que, fez-me refletir sobre os estudos atuais, em educação, e, possibilidades de atuação em campo, de modo que eu me identificasse com a temática; pois que a jornada seria por vezes árdua.

Assim sendo, a proposta inicial do estudo foi sendo moldada, e amadurecida, assim como minha postura de pesquisadora que, aos poucos também foi evoluindo, e amadurecendo, ganhando mais espaço, e autonomia, o que foi um marco muito importante para que os resultados deste trabalho pudessem ter sido concluídos de forma satisfatória, visto que, ao longo do estudo houveram tropeços, frustrações, esquivas, resistências, mas também conquistas, e aprendizagens. O projeto foi rejeitado por duas escolas, e em uma terceira, foi colocado empecilho, o fato de a pesquisa abordar a temática da sexualidade, o que, infelizmente, ainda é tabu na nossa sociedade, sendo este, a meu ver, tema tão importante, relevante, e que faz parte da vida.

Explicadas estas questões, os temas deste estudo voltaram-se para as ressonâncias de mídia e currículo escolar do ensino médio estadual. Sabe-se que as disciplinas devem estar

articuladas e abordadas de forma transversal. Ou seja, a sexualidade e gênero deve ser temas abordados entre as disciplinas.

Refletindo sobre estas questões articuladas aos objetivos e hipótese deste estudo, a qual será descrita mais adiante, é que se optou pela escolha do tema, e período de desenvolvimento: a adolescência.

A adolescência é encarada como uma fase difícil porque os jovens passam por uma etapa de instabilidade psicológica natural, e, neste período, possivelmente, revivem conflitos de infância quando testam os limites dos adultos, em sua maioria familiares, mas em alguns casos, também de educadores (as), não familiares. É uma fase em geral de bastante insegurança e ansiedade, de descobertas, da necessidade de autoafirmação, o que se não forem elaboradas e/ou compreendidas, possivelmente poderão vir a se enraizar, e causar consequências como, por exemplo, quadros de depressão, estresse, de ansiedade, com possíveis desdobramentos em transtornos mais sérios como, a vigorexia, anorexia e/ou a bulimia, dentre outros.

O tema desta pesquisa nos despertou curiosidade pela dificuldade de compreender o motivo dos/as adolescentes, apresentarem tanta ânsia/necessidade de querer ser, ou ter, a imagem muitas vezes igual, ou o mais próximo possível das características físicas de personagens de programas televisivos (sejam relacionados à filmes, seriados, jornais, e/ou até mesmo super-heróis, e heroínas; ou mesmo, imagem idealizada, e projetada nas redes sociais a qualquer custo) recorrendo a vários subterfúgios, como a atual corrida a academias esportivas, ou ainda quando praticam exercícios físicos em excesso, para atingir algo idealizado (Falcão, 2008).

Nesta fase percebe-se que os/as adolescentes, idealizam modelos de referência, e muitas vezes chegam ao extremo de querer efetivamente ser imagem e semelhança, exatamente compatível ao modelo idealizado. Como reforço a estes apontamentos, basta observarmos nos *facebooks* e/ou outras redes *onlines* de perfis de comunicação, onde ocorrem as várias postagens de *selfies* a cada dia, período, horas ou até mesmo segundos, mostrando, na maioria das vezes, a pessoa (ambos os gêneros) de forma representativa, fazendo poses sensuais ou até mesmo numa forma implícita de chamarem atenção. No intuito, possivelmente, de se distinguirem, ou de serem notadas. Onde se observa, não há privacidade e, sim uma exposição tão explícita que incorre em riscos.

Teixeira (2010) defende que o gênero é o que nos leva a transformar os nossos corpos em nossos desejos, e que a preocupação com o corpo, é considerada crescente nas sociedades modernas, já que a mídia exerce influência sobre os padrões contemporâneos de beleza,

muitas vezes impostos pela sociedade midiática. As identidades sexuais, e de gênero são construções sociais, que ocorrem nos relacionamentos interpessoais (Louro, 1997). Assim sendo, as concepções de gênero, refletem mudanças culturais, políticas, religiosas, e também econômicas das sociedades, sendo que o gênero também pode ser compreendido por um movimento ou sistema de desigualdade, onde alguns conceitos e pré-conceitos, foram culturalmente determinados. Desta forma, enquanto categoria social, o gênero exerce influência sobre os comportamentos, e as atitudes das pessoas (Rodrigues; Vilaça, 2010). No Brasil, os primeiros estudos sobre gênero, surgiram entre as décadas de 70 e 80 do século XX, com o movimento feminista, que prega a igualdade entre os sexos. O referenciado movimento promoveu discussões acerca da inclusão da mulher nas lutas democráticas enquanto sujeito, portadoras de reivindicações, e de direitos, tratando-se de igualdade de direitos e oportunidades. Em linhas gerais, este movimento foi contra a opressão feminina e promoveu reflexões à política, visto a ampliação e a incorporação de sujeitos neste segmento (Soares, 1994).

Conforme afirma Toscano (2000), no período datado como final dos anos 70, e início dos anos 80, surgiram os primeiros estudos relacionados ao tema preconceito contra a mulher na educação de primeiro grau. O assunto de maior destaque voltou-se para a denúncia de práticas comportamentais machistas (sexistas), nas escolas (Toscano, 2000). A partir de tais constatações, passaram os grupos feministas a refletir mais, sobre a necessidade de se firmar posição, acerca dos pontos cruciais que deveriam nortear programas de ação, diretamente preocupados com a conquista da plena igualdade entre homens, e mulheres, na sociedade (Toscano, 2000, p. 25-26). Aprender a dimensão da construção social do gênero através da história, e nas diferentes culturas, implica analisar as relações de poder, hierarquia. O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir a organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social da distinção baseada sobre o corpo, e destacar o caráter relacional das definições normativas de feminilidade e masculinidade.

Diante desta questão, vale destacar a contribuição de Judith Butler, filósofa estadunidense, “[...] uma das grandes teóricas sobre gênero e sexualidade da contemporaneidade. Butler constrói uma teoria sobre o gênero pautada no desconstrutivismo e no pós-estruturalismo” (Burckhart, 2017, p. 213). Conforme sinalizado por Burckhart (2017), Judith Bulter defende a tese de que as relações de gênero “[...] são também relações de poder que geram dominação tanto intersubjetiva quanto intrasubjetiva” (Burckhart, 2017, p. 213). Estas relações constituem a identidade do sujeito. Assim sendo, “Nesse contexto, Butler desconstrói a ideia de mulher e, conseqüentemente, o sujeito histórico do feminismo” (

Burckhart, 2017, p. 213) enfatizando o conceito de feminismo calcado na “[...] luta pelos direitos das mulheres, mas também é a desmontagem do que se convencionou chamar de mulher e de homens” (Burckhart, 2017, p. 213).

Os posicionamentos teóricos filosóficos acima abarcados retratam “O questionamento central da teoria de Judith Butler se dá com relação à noção de identidade, seu princípio e sua lógica” (Burckhart, 2017, p. 213) porque “[...] o feminismo pensado na lógica da binaridade de gênero reproduz aquilo mesmo que quer criticar “ (Burckhart, 2017, p. 213). Em outras palavras, a desconstrução das dicotomias como, por exemplo, inclusão e exclusão, branco e preto, belo e feio, bem e mal, “[...] se mostra mais que necessária, estremece as próprias bases que sustentaram os discursos da modernidade” (Burckhart, 2017, p. 214). Questões estas, reforçam a “[...] necessidade de superar dicotomias que foram construídas ao longo dessa época e da imposição do patriarcado” (Burckhart, 2017, p. 214), onde neste sistema social baseado em cultura, os homens tendem a ser favorecidos em relação as mulheres. Em especial, o homem branco, heterossexual.

Segundo Carvalho (2008) o conceito de gênero desnaturalizou as diferenças, e denunciou desigualdades baseadas no sexo: gênero é uma estrutura de dominação simbólica, dominação masculina nas sociedades patriarcais (fundadas sobre o poder do pai na família, no governo, e na igreja) e nas culturas androcêntricas baseadas em normas, e valores masculinos (Carvalho, 2008, p. 49). Desta forma, percebe-se que existe um estereótipo cultural já determinado, imposto pela sociedade, quanto às características determinantes do gênero masculino e feminino. Compreendidos tais apontamentos, a identidade de gênero é o efeito desta construção social, traduzindo-se na sensação íntima de ser homem, ou de ser mulher. Portanto, compreendemos que o gênero é considerado como uma categoria de análise, utilizada para determinar quais os atributos físicos, psicológicos, culturais e simbólicos, que em um determinado contexto sócio histórico, são associados à diferenciação sexual (Teixeira, 2010).

Teixeira (2010) também defende que o gênero é o que nos leva a transformar os nossos corpos em nossos desejos, e salienta, que a preocupação com o corpo é considerada crescente nas sociedades modernas. Acredita que a mídia exerce influência sobre esses padrões de beleza (Teixeira, 2010).

Bruhns (1989) ressalva, vivemos dentro de uma tradição cultural na qual nosso corpo sofre uma série de repressões através de preconceitos, normas sociais etc., sofrendo com isso uma rigidez postural. A cultura dita normas, em relação ao corpo. A mais simples observação em torno de nós, poderá demonstrar que o corpo humano é afetado pela religião, pela

profissão, pelo grupo familiar, pela classe social e outros intervenientes sociais e culturais. Ao corpo se aplicam também crenças, e sentimentos, que estejam na base da nossa vida social. Podemos então, pôr em evidencia, a ligação entre a industrialização, o desenvolvimento do lazer, e o tipo de atividades corporais aplicado na nossa civilização atual.

A antropologia que se preocupa em buscar como cada cultura molda a personalidade dos indivíduos, consciente ou inconscientemente, através de suas intuições, e modelos que lhes propõe, deve nos interessar muito no plano das nossas preocupações educativas (Bruhns, 1989, p. 43). Diante deste contexto o papel da educação torna-se indispensável, já que exerce influência sobre a formação do senso crítico, da consciência política, da compreensão de mundo, da sensibilidade dos indivíduos, formação intelectual, e social, na constituição do sujeito, e visa, não apenas orientar, mas também ensinar, informar, discutir, refletir, questionar, dentre outros valores e condições, para a aquisição do conhecimento, e posterior autoconhecimento, que, de alguma forma sejam mediadores no processo de compreensão dos referenciais culturais, históricos, e éticos, que fundamentem de alguma maneira sua visão de sexualidade, e gênero, por exemplo. Além do mais, as relações de gênero também são construções sociais e sócio históricas; que vão além de aspectos biológicos, e também fisiológicos, e perpassam pela subjetividade do sujeito.

Mas, para que o processo educativo possa servir como alicerce frente a mudança de paradigmas, ele deve dar base aos educandos (as) e aos sujeitos da comunidade, de um modo mais amplo, para que os mesmos possam tornar-se cidadãos (ãs), capazes de modificar seus próprios padrões de pensamento, cultura (social e moral) e, conseqüentemente, atuarem, e, se perceberem, enquanto sujeito, corpo e mente (aí inseridos também aspectos afetivos) de um modo mais flexível, e consciente. Desta forma, é fundamental a construção de um conhecimento que tenha sentido para os (as) educandos (as), e também para a comunidade que não seja apenas mera informação, e sim, que proporcione uma formação e/ou reciclagem de conhecimento, de forma plena, no sentido de humanização, e conteúdo, de forma a valorizar os princípios éticos, estéticos, culturais e também de conhecimento (Lampert, 2005, p. 42-44). Para Canepa (2004), “tem-se que ter sempre em mente que educação e cidadania são indissociáveis [...]” (Canepa, 2004, p. 159). Para que a pessoa usufrua dos seus direitos enquanto cidadão (ã) é necessário que ele (ela) seja educado (a) para este fim.

A mídia é um fator fundamental na vida social uma vez que exerce influência significativa, por atingir grandes grupos sociais, e ser vista como modelo de condutas. Um exemplo simples, e clássico, é que, anteriormente, as comunicações entre as pessoas residentes à distância eram realizadas via cartas, e atualmente, basta apenas um clique no

ícone do telefone via qualquer recurso *online*, que a mensagem, e/ou ligação independente da distância, é prontamente compartilhada (da cidade, estado ou país) assim com a televisão, que reporta notícias ao vivo, em tempo real, nas mesmas condições.

Como complemento a tais apontamentos em 27 de Agosto de 2017 realizamos uma busca *online* no portal de publicações periódicas da Capes (2017) onde utilizamos as palavras-chave “mídia” e “educação”. Os resultados obtidos foram que entre os anos de 2015 e 2017 houveram 348 publicações sobre os assuntos em questão. Optamos por analisar os resumos, de modo que elencamos palavras-chave para ilustrar de um modo geral, os temas abordados pelas pesquisas localizadas. Praticamente todos os estudos foram de caráter bibliográfico. Alguns relatos de experiências, e em sua maioria foram da área da educação física, preocupados com a questão da obesidade infantil. De acordo com a leitura flutuante dos títulos dos resumos, podemos afirmar que as áreas jornalismo, comunicação social, cinema, religião, pedagogia, educação ambiental, geografia, medicina, política, matemática, educação sexual e orientação sexual, sociologia, e letras, se enquadram no perfil de trabalhos publicados no portal referenciado perante esta pesquisa. Os conteúdos mais abordados nestas áreas foram: prostituição, meios digitais, programas televisivos, relato (s) de experiência (s), educomunicação, infância e mídia, projeto Baixe e Use da TV Câmara, obesidade infantil, materiais didáticos, cinema, religião, quadrinhos, gênero e violência, alfabetização, comunicação e consumo, construção de identidade infantil, educação ambiental, estudo comparativo entre a mídia e obra literária, automedicação de estudantes versus repercussão na mídia, ética bibliotecária, corpo, adolescência, futebol, sexologia, formação básica, *marketing*, empoderamento feminino, educação musical, saúde, comportamento obsessivo compulsivo, e violência em suas diversas formas de manifestação.

Também realizamos uma busca *online*, no mesmo portal de periódicos já mencionado (CAPES, 2017), mas em outro momento com uso da palavra-chave “vigorexia”. Nesta busca foram localizadas 257 referencias de estudos. Áreas do conhecimento as quais abordaram os temas: psicologia do esporte, psiquiatria, nutrição esportiva, jornalismo, neurologia, educação física, fisioterapia, biologia, fisiologia, ciências sociais, biomedicina, enfermagem, motricidade, e apenas um trabalho na área da educação correlacionando a estética com a questão da obesidade (Marcuzzo, M.; Pich, S. Dittrich, M. G., 2012).

Levando em consideração os apontamentos anteriores, o estudo procurará dialogar no sentido de como a influencia a partir do consumo da mídia é compreendido e apreendido pelos sujeitos da pesquisa, nas relações de gênero, associando esta questão com o tema central do estudo (Aguiar; Mota, 2011). A mídia, de um modo geral, possui estereótipos de gênero

pré-determinados, e os mesmos, muitas vezes, interferem no modo como a pessoa se percebe e/ou gostaria de ser, e como ela ou ele sente, e vai em busca de um aperfeiçoamento, de uma modelagem estética, de modo a adequar o seu corpo ao seu desejo de ser, e sentir-se bem consigo.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento que transita entre o período da infância e a vida adulta. Teve sua origem histórica entre o final do século XIX e início do século XX, segundo Ariès (2006). Este momento do desenvolvimento é favorável ao desencadeamento de conflitos internos e também externos e, diante destas questões é importante que ocorra a comunicação com base na transparência, clareza na transmissão dos conteúdos para que os (as) adolescentes se sintam acolhidos (as) e seguros (as), com base no respeito, e paciência em relação a ele/ ela, e também ao próximo, para que estas questões possam contribuir de modo favorável ao seu desenvolvimento, e também de troca de conhecimento, e experiências no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, e de autoconhecimento. Pois que, como já foi mencionado, é uma fase de transformações, descobertas, que em geral, desconcertam.

O corpo sofre (transformações físicas e biológicas), modifica-se (o corpo) e mantém o (a) adolescente em crescimento, até idades variando de 16 (dezesseis) a 19 (dezenove) anos, onde ocorre a puberdade. Muitas vezes nesta fase, ou etapa da vida o/a adolescente, ainda não possui condições de absorver, e analisar conteúdos de forma crítica, o que possivelmente poderá acarretar, num futuro; problema, principalmente quando lhe falta orientação, na família, dependendo da forma como é visualizado, e absorvido, podendo exercer influência no comportamento, e em estados emocionais, assim como, no desenvolvimento da personalidade; e atitudes tanto de forma positiva quanto negativa. Dependendo da forma como é percebido o conteúdo, e incorporado, de acordo com as normas, e valores morais internalizados pelo sujeito. O processo educacional não pode ocorrer de forma passiva e sim de forma reflexiva.

Como conclusão, podemos afirmar que o padrão de beleza social idealizado através das representações na mídia, ou outros meios (currículo escolar), pode levar as pessoas a buscarem a perfeição corporal, ou um modelo inatingível por intermédio da prática de exercícios físicos, por exemplo, muitas vezes de forma ininterrupta e/ou exagerada (com riscos à saúde), em alguns casos evitando a exposição de seu corpo e preocupando-se com o grau de hipertrofia muscular de modo exagerado (Pope; Olivardia apud Falcão, 2008). Em alguns casos há a busca quanto ao uso de suplementos alimentares, sem orientação profissional, e também, em relação ao uso de anabolizantes (hormônios esteroides naturais e

sintéticos) sem supervisão médica, com sérios riscos à saúde. A conclusão a que se chega com essas afirmações, é que embora os gêneros masculino e feminino sejam pré-determinados pelo sexo biológico, no sentido de construção e evolução, enquanto ser humano, isso não significa que o mesmo permanece limitado a esta visão.

Pensando na questão e com este ponto de vista a visão de Suplicy et al. (2000, p. 61) contribuem com esta reflexão quando afirmam que “falar de gênero, portanto, é falar de construção histórica e social feita sobre as diferenças biológicas do sexo”. Apresentadas estas questões, os mesmos autores afirmam que o uso do conceito gênero permite que as pessoas reflitam, sobre questões das quais possam envolver temas mais abrangentes do que o conceito por si só. É inegável que o ser humano deve ter como relevante a preocupação e os cuidados quanto a sua saúde (mental e física), mas, ao mesmo tempo, é importante também compreender, e ter a sensibilidade de distinguir que tudo em excesso, pode se tornar patológico, e acarretar sérias consequências na qualidade de vida do indivíduo, seja de ordem física ou psíquica.

Portanto há que se ressaltar a necessidade de enfatizar a reflexão, e responsabilidade dos (as) educadores (as), familiares, e professores (as), bem como da mídia, na transmissão e disseminação dos conteúdos, de forma clara e assertiva (responsável), quanto aos conhecimentos e esclarecimentos de dúvidas as quais fazem parte do processo de ensino-aprendizado, uma vez que esta troca de informações e diálogo, é fundamental e possivelmente interferirá na formação da personalidade. O diálogo é a base da comunicação e aprendizado, e deve ser estabelecido em via de mão dupla, com base na sinceridade, receptividade e honestidade. Sendo nesse sentido a questão gênero entendida de forma mais ampla, abrangente, não se considerando apenas, e tão somente aspectos (biológicos-fisiológicos), e sim, também, as relações socioculturais, nesse sentido também envolvidas.

No caso da mídia com perspectivas várias, não deturpadas, que tenham como princípio o respeito e a dignidade do ser humano, do outro.

HIPÓTESE DA PESQUISA

A informatização, a virtualidade dos meios de comunicação (mídia massiva, imprensa) possuem estereótipos de beleza pré-determinados e assim sendo, descontroem valores (morais, sociais, particulares, religiosos, sexuais e até mesmo estéticos), em geral.

PROBLEMA DA PESQUISA

Analisar se a mídia exerce influência quanto a percepção da autoimagem e do autoconceito nos (as) adolescentes selecionados/as para este estudo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar a percepção da autoimagem e do autoconceito de estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, de ambos os sexos de 01(uma) sala de aula de cada ano, de 01(uma) escola pública do município de Araraquara e correlacionar a autopercepção dos mesmos com o conteúdo abordado, no currículo educacional, quanto aos distúrbios de imagem corporal e o consumo da mídia.

OBJETIVOS ESPECIFICOS



Analisar os tipos de mídias consumidas pelos alunos e pelas alunas, selecionados/as para o estudo; e se as mesmas influenciam ou não, na percepção da autoimagem, e do autoconceito dos/das mesmos/as;



Analisar o material de apoio ao currículo do estado de São Paulo e correlacionar com o tema em pauta.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Vertentes do conhecimento que se entrecruzam: filosófica, psicológica e pedagógica e social

Este tópico tem a intenção de apresentar as vertentes do conhecimento filosófica, psicológica e pedagógica, aí inserida social, na tentativa de que seja possível fazer uma correlação entre as três, para que, a partir delas, se inicie uma reflexão sobre tais concepções de conhecimento, sob o olhar focado na contemporaneidade, envolvendo tais áreas, as quais favorecem a compreensão, quanto ao desenvolvimento humano, e contribuem em relação ao

processo ensino-aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos em um determinado contexto histórico, social e cultural.

Pensar sobre as teorias da aprendizagem, com base nos pontos comuns entre a filosofia, a pedagogia e a psicologia, é um grande desafio, pois, até determinado momento histórico em meados do século XIX, não havia divisão entre essas ciências; foi apenas a partir desse período que se iniciou o processo de emancipação da pedagogia e da psicologia em relação à filosofia (Leal, Nogueira, 2015, p.15).

Assim sendo, as mencionadas linhas de pensamento separaram-se para que fosse possível ampliar novas linhas de pensamento, diferenciadas, tais como as vertentes psicológica, e a pedagógica. Tais linhas, pouco a pouco buscavam construir “[...]novos caminhos científicos, para se tornarem ciências autônomas” (Leal, Nogueira, 2015, p.15). Para a compreensão deste processo, e momento histórico, é necessário que haja um estudo mais aprofundado sobre a questão, no que diz respeito ao campo do conhecimento, onde “Acreditamos que esse encontro entre as bases filosófica, psicológica e pedagógica representa a busca por um viés crítico, a partir do desejo de conhecer o passado, o presente e, talvez, o futuro da educação” (Leal, Nogueira, 2015, p. 16). Desta forma, e seguindo a mencionada linha de raciocínio, os pressupostos teóricos deste estudo foram levados em consideração, e analisados com base em uma perspectiva histórica, social e humanística, com enfoque nos estudos de cinco autores (Piaget, Vigostski, Wallon, Ausubel e Rogers). Autores estes “[...]para representar, aqui, a síntese das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano ”, (Leal, Nogueira, 2015, p. 16), uma vez que suas teorias, e proposições, são relevantes e conceituadas.

Fernando Becker (1994), em seu texto intitulado Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos, o autor procura mostrar o porquê da psicologia ser importante. Iniciando a reflexão logo pelo título de seu texto, a palavra epistemológico, vem de epistemologia e epistemologia segundo Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2020) significa “Conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento” ou ainda “Estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas; teoria da ciência”. Assim sendo, e seguindo o raciocínio delineado pelo autor, compreende-se que é necessário trabalhar com uma teoria que fundamente a prática

pedagógica, por exemplo para o/a professor/a fazer o preparo de sua aula para ministra-la, exercer sua prática metodológica, dentre outras questões (Becker, 1994). Levando em consideração estes apontamentos, a psicologia contribui para a explicação dos processos de aprendizagem, e a pedagogia, para a explicação dos processos de ensino. Diante destes apontamentos, cabem alguns questionamentos importantes, para reflexão como, por exemplo: O que é aprendizagem? Como ocorre o desenvolvimento humano? Esses questionamentos são desafiadores, porque estimulam pela curiosidade e busca por verdades, mas nem toda teoria possui uma verdade absoluta. Todas as teorias, se supõe, são relativas; algumas se complementam.

Maurice Tardif (2014) defende a visão de que existem vários saberes docentes. Por exemplo: saber científico, saber prático, e saber pessoal. Cada um desses saberes possui a sua trajetória e valor, na história de vida do sujeito, e tudo isto se constitui para o posicionamento do/a pedagogo/a, em relação a sua futura e/ou atual prática profissional. O saber científico (conhecimento científico) é importante, porque ele irá nortear a prática docente, conforme já destacado anteriormente. Diante disto, será feita uma tentativa de contextualizar as teorias da psicologia, e a área da educação.

As teorias da psicologia estão divididas em epistemologias, e o modelo pedagógico (prática pedagógica), irá deparar-se em uma epistemologia que justifique a sua prática profissional. Do ponto de vista do conhecimento, profissionalmente assim justificando este processo de aprendizado.

Os modelos pedagógicos, segundo Becker (1994), são divididos em três formas de representações no que diz respeito a relação ensino/aprendizagem escolar. São elas: (1) Pedagogia Diretiva, (2) Pedagogia Não Diretiva e (3) Pedagogia Relacional (Becker, 1994). Cada uma dessas formas de representação, é sustentada por uma epistemologia. Ou seja, por uma teoria. Pela essência de uma teoria. O que ela sustenta. A seguir será pontuada cada uma dessas formas de representações no que diz respeito a relação ensino/ aprendizagem.

A Pedagogia Diretiva, segundo Becker (1994), referencia o EMPIRISMO, relacionada a teoria da Psicologia Comportamental, o behaviorismo. A essência do empirismo defende o desenvolvimento, e a aprendizagem, como fruto do meio (Becker, 1994). O que o meio onde o sujeito vive e convive oferecer, é o que possibilitará o aprendizado (Becker, 1994). Em outras palavras, o sujeito é uma “tábula rasa”. De acordo com Becker (1994) “Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco” (Becker, 1994).

O aluno aprende se, e somente se, professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno (Becker, 1994).

Nesta abordagem de ensino não se busca mudanças, e nem transformações sociais, por não acreditar que reflexões sejam capazes de promover mudanças internas, em relação ao próprio sujeito, e também externas, na relação com o outro - sociais. É um modelo de educação padronizado, e de reproduções - cópia.

Já a Pedagogia Não Diretiva, ainda de acordo com Becker (1994), é voltada para o INATISMO. O que é inato, pré-estabelecido no biológico do sujeito. Esta corrente de estudo e pesquisa prega que é preciso partir do biológico para que ocorra o desenvolvimento (Becker, 1994). Ou seja, o ambiente não nos determina, e sim, o fator biológico (Becker, 1994). A Psicologia Humanista faz parte desta corrente de estudo. Embora seja uma corrente relevante de estudo, apresenta muitos pontos passíveis de crítica, uma vez que vê o sujeito enquanto único agente, e acaba esquecendo de constituir o indivíduo enquanto um ser social, um fator importante para a vivência, e constituição do sujeito enquanto ser biopsicossocial. Em suma, o desenvolvimento se dá em razão de fatores genéticos herdado dos pais. Frases populares representam esta corrente como, por exemplo, “Filho de peixe, peixinho é” ou “Pau que nasce torto morre torto”. A relação professor/a – aluno/a ocorre de modo que o/a professor/a é facilitador/a e o/a aluno/a, aprende por si. No ensino é proibido haver interferência. Interferências devem ser reduzidas ao mínimo (Becker, 1994). No entanto, na prática de sala de aula, “é difícil de viabilizar” (Becker, 1994) porque parte do pressuposto de que o aprendizado da pessoa parte por si, o que não é a realidade, pois ninguém aprende sozinho, sem interferência de outra pessoa, e/ou do meio que rodeia (físico e social). A não aprendizagem é justificada como carência de cultura, ou herança genética, e a responsabilidade é delegada ao Estado, por não oferecer oportunidades igualitárias quanto aos recursos econômico, e sociocultural (Becker, 1994). Em suma, “Ensino e aprendizagem não conseguem interagir mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os polos” (Becker, 1994).

Por fim, a Pedagogia Relacional, é destacada por Becker (1994), enquanto INTERACIONISMO, subdividido em duas correntes de estudo e conhecimento. Assim sendo, no interacionismo existem duas perspectivas. São elas: (1) Teorias psicogenéticas e (2)

Materialismo dialético (Perspectiva Histórico Cultural). De um modo geral e levando em consideração o final do século XIX início do século XX: o interacionismo pregava que o desenvolvimento e a aprendizagem, ocorrem nas relações entre o meio familiar e o ambiente externo que o sujeito está inserido. Valoriza as relações interpessoais e também as sociais. Os autores de maior destaque desta corrente são: Sigmund Freud, Wallon, Jean Piaget, Vygotsky (Becker, 1994). Na sequência serão pontuadas as principais contribuições destas duas perspectivas, a fim de contextualiza-las, mas não serão detalhadas por não ser esse o objetivo deste estudo.

Segundo **Perspectiva Psicogenética** defendida pelo autor Jean Piaget, por exemplo, o sujeito se desenvolve cognitivamente, em etapas, ou fases do desenvolvimento, e aprende a partir do ambiente, e também do fator biológico (Becker, 1994). De acordo com Leal, Nogueira (2015) a teoria desenvolvida por Jean Piaget, “conhecida como *epistemologia genética*, tem como fontes, de um lado, o conhecimento científico (epistemologia) e, de outro, a gênese, ou seja, a origem desse conhecimento (genética)” (p. 125). Desta forma, o foco do estudo é voltado para o sujeito do conhecimento – epistêmico (Leal, Nogueira, 2015).

Ao refletir sobre esse método no decorrer do processo de desenvolvimento humano, Piaget se baseou na relação entre o sujeito e os meios físico e social, postulando que estabelecem continuas relações entre si, nas quais um constitui o outro e ambos se transformam mutuamente (Leal, Nogueira, 2015).

O enfoque principal dos estudos de Piaget foi no desenvolvimento infantil. Observou que crianças possuíam lógica de pensamento mental diferente da do sujeito adulto (Leal, Nogueira, 2015). Assim sendo, “Propôs-se consequentemente a investigar como, através de quais mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta” (Davis, Oliveira, 1994, p.37, grifo do original).

De acordo com a **Perspectiva Histórico Cultural**, tendo como destaque Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem se dão pela interação social considerando o biológico. Quando o sujeito interage por intermédio da mediação de alguém, e se apropria da cultura, ele/a se desenvolve pelas experiências obtidas nas relações interpessoais, nesta troca de experiência, e aprendizado recíproco (Becker, 1994).

Compreendidas as perspectivas separadamente, pertinente afirmar que o interacionismo de uma forma geral, prega que o/a educando/a atue, e o professor/a provoque

inquietações, incite o (a) aluno (a), para que ocorra o aprendizado de forma significativa. A aprendizagem é vista como construção. Professor/a e aluno/a aprendem juntos. É uma condição dialógica (Becker, 1994), de indagações, de buscas.

Em conclusão a este tópico, fica a reflexão no sentido de que a postura profissional não é neutra, pois ela precisa de uma sustentação pedagógica, para nortear a sua prática, e para tanto, é preciso conhecer as diversas concepções, para a partir daí compreendê-las, e adequar a sua identidade profissional, a qual irá embasar a sua prática.

3.2 Bases históricas da filosofia, psicologia e educação: uma articulação possível nas relações de ensino-aprendizagem no campo da pedagogia

“O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético entre outros), exprime condições materiais de um dado momento histórico ” (Andery et al., 2003, p.12-13). Assim sendo, inicialmente será abordado o conhecimento filosófico, das raízes, aos movimentos contemporâneos, visto que é a mais antiga das três áreas do conhecimento aqui mencionadas.

O que saber em relação a existência humana em tempos antigos: Filosofia. A filosofia surgiu na Grécia Antiga, quando pensadores refletiam em praças públicas, levando as pessoas a questionamentos sobre saberes que explicassem questões subjetivas, e ações relacionadas a existência humana, por volta do século VI a. C. (Vasconcelos, 2017). “O termo *filosofia* vem do grego *filos*, que traduz a ideia de “amor”, e de *sofia*, que significa “sabedoria” (Leal, Nogueira, 2015, p. 20). Desta forma, o estudo da filosofia enfoca seus estudos e questionamentos, no que diz respeito aos estudos dos problemas relacionados à existência humana, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, com base na razão.

Historicamente, podemos dividir a filosofia ocidental por séculos, subdivididos por períodos, que vão desde a Idade Antiga (séculos IV a.C. ao V d. C.), passando pela Idade Média (séculos V ao XV), pela Idade Moderna (séculos XV ao XVIII) e pela Idade Contemporânea (séculos XVIII e XIX), até chegar à atualidade (século XXI) (Leal, Nogueira, 2015, p. 22).

É preciso levar em consideração que filósofos viveram em contextos históricos, sociais e culturais variados, de acordo com as épocas ou séculos e, diante desta questão, o

pensamento muitas vezes foi influenciado por estes apontamentos (Vasconcelos, 2017). “Daí a importância do estudo da história da filosofia” (Vasconcelos, p. 43). Os objetos do trabalho são o conhecimento, e a ação, e o objetivo principal de estudar filosofia, relaciona-se a voltar o pensamento sobre si, e também sobre o mundo, onde o sujeito apropria-se de experiências vivenciadas, e conhecimentos adquiridos. A seguir a filosofia será dividida em épocas, e/ou marcos históricos para um melhor discernimento e compreensão de cada período histórico.

3.3 Filosofia antiga: criação século VI a. C.

A filosofia surge na antiguidade, século VII a. C. (Vasconcelos, 2017).

Na antiguidade a preocupação era com a dimensão ética, e política do ser humano. Em outras palavras, como se comportar, e se organizar politicamente (Vasconcelos, 2017).

Se desenvolveu com ar de adverso às ideias de cunho dogmática, prontas sem permitir mudanças, pressupondo que para modificar nossas ideias, precisamos repensá-las.

Sócrates foi o primeiro pensador em colocar em cheque, a questão da existência humana. Não de uma forma particular, mas num pensamento de caráter universal, englobando um universo mais amplo, mais abrangente, envolvendo questões também políticas, religiosas, sociais, éticas, levando as pessoas a realmente “pensarem” e “indagarem”, questões as quais, muitos ignoravam, ou não se preocupavam; tais como conceitos – justiça, coragem... e procurou dar uma característica peculiar à filosofia (Vasconcelos, 2017). A filosofia está em busca de definições. Qual a definição de homem? Não o particular, mas o geral, o ser humano. A filosofia busca por uma explicação universal, e não particular, e as características de definições tem que possuir características de universalidade, senão não é uma explicação viável. Exemplo: o que é coragem? Resposta: é fazer como Aquiles fez. Em suma: quem não conhece Aquiles não vai entender o que estamos dizendo por coragem. Então temos que falar o que é coragem, explica-la do ponto de vista universal aonde as pessoas que não possuem conhecimento particular saibam o que estamos dizendo. Coragem é a atitude do indivíduo de agir de tal maneira que coloque o indivíduo em risco, com objetivo bem claro, por exemplo.

A filosofia de Sócrates teve uma explicação de cunho universal. Este tipo de questionamento nem sempre agradava por isso no tempo de Sócrates os líderes da época viam com uma certa relutância Sócrates o qual acusavam de estar corrompendo jovens, porque ele ia em praça pública, na Ágora, a praça principal das antigas cidades gregas, onde ocorria a realização das assembleias do povo, e se instalava o mercado, porque ele questionava as pessoas no sentido de fazê-las refletir sobre o que elas não sabiam (Vasconcelos, 2017).

Exemplo: você sabe o que é justiça? Sócrates percebeu que as pessoas não sabiam aquilo que elas diziam saber porque não conseguiam definir, muitas vezes, porque não paramos para pensar no sentido disso como, por exemplo, a palavra justiça.

Essas questões induzem a repercussões filosóficas, políticas, religiosas, sociais, éticas, mas o que está por trás, de fundo do questionamento, isto é filosofia. Portanto a filosofia é mãe de todas as ciências porque ela só consegue atingir o seu objetivo, que é produzir conhecimento com indagações, com investigação, com perguntas. É a atitude filosófica de qualquer pesquisador, investigador, cientista (Vasconcelos, 2017). Esses foram os principais marcos da filosofia antiga.

Isso causou inquietação e preocupação aos líderes na época, pois se levava a um pensamento mais reflexivo e crítico, que possivelmente teria como consequência mudanças, ou no mínimo reflexões mais conscientes.

Sócrates sofreu muitas críticas, acusações, mas teve importância fundamental, pois que o conhecimento é adquirido através de indagações, questionamentos e buscas que demandam momentos históricos, de tempos anteriores, aos dias atuais (Vasconcelos, 2017).

3.4 Filosofia Medieval: vai do século VIII ao XIV

Neste período histórico, as indagações mais abordadas, estariam relacionadas a questões de religião, fé, Deus, uma vez que o cristianismo na época tinha supremacia. Questões éticas e políticas se modificavam (Vasconcelos, 2017). Destacando-se no período, pensadores como Santo Agostinho (354 d.c. – 430 d.c., que deixou um importante legado, e são Tomás de Aquino (1226 – 1274) que no século XIII d. c., elaborou sua teoria sobre os ensinamentos de Aristóteles (Leal, Nogueira, 2015). Os medievais tinham problemas diferentes dos nossos e dos antigos. A preocupação desta época era, por exemplo, com base nos questionamentos: o que é Deus? Como ir para o céu? O que é alma? Questões próprias da religião que vão produzir um conhecimento chamado Teologia (Vasconcelos, 2017). As instituições escolares tinham como base a supremacia da fé católica, em detrimento da razão. Santo Agostinho (354 d. C. – 430 d.C.) foi um grande pensador desta época “[...]que, apesar de ter falecido no início do século V, deixou um enorme legado, desenvolvido com base no platonismo dos fins da Antiguidade – e São Tomás de Aquino (1226-1274) – que, no século XIII d.C., elaborou sua teoria sobre os ensinamentos de Aristóteles” (Leal, Nogueira, 2015, p.25):

Foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola, e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber. Entretanto, nesta época, embora o ensino fosse reservado às elites (principalmente à nobreza), não havia separações entre crianças e adultos (Coimbra, 1989, p.15).

Santo Agostinho e São Tomás de Aquino procuravam entender a fé do ponto de vista racional. Nesta época a filosofia era fadada a uma filosofia puramente religiosa. A preocupação central era como ir para o céu (Vasconcelos, 2017). A verdade já estava revelada na bíblia na citação “eu sou o caminho a verdade e a vida” (Bíblia, 2018, Jo 14: 1-6), é uma expressão bíblica (católica) que ilustra este período. Ou seja, a verdade já está lá. Se você acreditasse já era suficiente. Marco da filosofia medieval: religioso.

3.5 Filosofia Moderna (século XV ao final do século XVIII): contradição entre a liberdade e a opressão

Nesta época a preocupação era voltada ao homem preocupando-se com ele mesmo (antropocentrismo). Aqui no texto será substituído o termo homem, por seres humanos, mas vale destacar que o termo homem era o utilizado naquela época, para a compreensão destas questões inerentes aos seres humanos (Vasconcelos, 2017). Assim sendo, os seres humanos passam a se ver como integrantes, da natureza, parte do mundo e então passam a querer compreender este mundo. Foi aí que surgiu o Renascimento, um movimento cultural, econômico e político, que surgiu na Itália do século XIV e se consolidou no século XV, inspirado nos valores da antiguidade, dando início a Idade Moderna (Vasconcelos, 2017).

A principal questão do período da modernidade era voltada ao conhecimento. Algumas reflexões questionadas pelos seres humanos nesta época foram relativas à: como conheço a chamada natureza com segurança? (Vasconcelos, 2017).

No século XVI, na Inglaterra e no século XVII, na França, acontece uma revolução científica que ocorre entre os séculos XVII e XVIII, a chamada Revolução Industrial a qual só foi possível porque houve antes uma revolução científica. A partir daí nasceram duas perspectivas sendo elas, (1) empirismo e o (2) racionalismo. Essas são duas vertentes da filosofia que se preocupam em definir e compreender o conhecimento (Vasconcelos, 2017).

O empirismo mais propriamente inglês defendia o conhecimento como resultado das nossas experiências. Parte do pressuposto de que primeiro se experiência, e depois induz-se o conhecimento (Vasconcelos, 2017).

Por outro lado, o racionalismo, que é predominantemente francês, entendia que o conhecimento parte de uma base racional que depois vai ser testada na realidade prática, mas primeiro parte da razão. Em outras palavras, primeiro deduzo para depois testar e compreender. Ênfase no conhecimento matemático. Nesta época a cultura valorizava mais as disciplinas matemáticas, de cálculo como sendo as difíceis, e os/as alunos/as considerados como sendo os/as mais inteligentes eram os/as que possuíam maiores habilidades nestas disciplinas (Vasconcelos, 2017).

Uma observação interessante é que nesta época acreditava-se que os/as alunos/as, eram uma tábula rasa, que o sentido pode ser atribuído a várias interpretações, mas a que pretendesse levar em consideração é a de que se relaciona a um papel em branco, sem conhecimento. Quem usou esta expressão foi o filósofo inglês John Lock (1632-1704), considerado o protagonista do empirismo (Vasconcelos, 2017).

A partir de então, “[...]os grandes estudiosos propuseram que se priorizasse a aprendizagem mediada pela razão, pela investigação científica e pela pesquisa experimental, abandonando-se, assim, o argumento da fé em voga na Idade Média” (Vasconcelos, 2017).
Marco da filosofia moderna: o uso da razão.

3.6 Idade contemporânea: contexto histórico (século XVIII)

Período marcado pela consolidação do capitalismo gerado pela revolução industrial inglesa, início século VIII. O conhecimento é visto como construção. Misto entre razão e experiência. Em outras palavras, um precisa do outro para organizar a realidade. A teoria é uma síntese da realidade criada pelo sujeito – construtivismo (Vasconcelos, 2017).

Nesse período, por exemplo, com o crescente nível de alfabetização da população, foi possível estabelecer diferenças “entre o que se diz nos textos, o que se escreve, o que o leitor entende, o que agrega em sua interpretação, distinção sem a qual a ciência moderna não teria sido possível.” (Pozo, 2002, p. 29).

A partir de então, com base neste momento histórico, surgem as correntes filosóficas do século XX sendo: o existencialismo, parte de uma tradição filosófica que coloca em reflexão a existência humana, a liberdade e as escolhas pessoais, o estruturalismo, o qual foi um movimento intelectual que contribuiu para a revolução científica da filosofia, e das ciências humanas, a fenomenologia, onde o seu principal objetivo é investigar e descrever os fenômenos enquanto experiência consciente, a escola de Frankfurt, que foi uma escola de análise e pensamento filosófico e sociológico, que surgiu na Universidade de Frankfurt, situada na Alemanha, dentre outras (Vasconcelos, 2017).

4 Psicologia e pedagogia: ciências que se entrecruzam

A articulação entre a pedagogia e a filosofia auxilia-nos a refletir sobre a educação contemporânea, “[...]já que essa relação é um dos pilares que sustentam a história da educação contemporânea” (Leal, Nogueira, 2015, p. 33) além do mais, a própria etimologia da palavra Psicologia pode ressaltar as intenções tanto da psicologia, quanto da filosofia, em relação ao saber: compreender o ser humano. Logo, psicologia tem origem nas palavras gregas *psyché* (alma ou espírito) e *logos*, que pode ser compreendido e/ou interpretado como compreensão, entendimento e/ou concepção. Em suma, a psicologia contribui para que o sujeito busque as suas potencialidades, assim como na busca de si mesmo, na busca pela sua totalidade – autoconhecimento, e autorrealização.

Já a pedagogia, é a ciência que estuda a educação, como objeto de estudo, o processo de ensino e a aprendizagem, do sujeito ali nele inserido. Segundo Leal e Nogueira (2015, p. 35), “[...]pedagogia compreende um conjunto de princípios e métodos pautados na filosofia (concepção de vida) e em algumas ciências humanas (psicologia e sociologia, entre outras).” Para Cambi (1999), a figura do (a) pedagogo (a), era expressa pela figura do sujeito que disseminava o conhecimento, acompanhava crianças, com objetivo de controlar, e estimular, as experiências destas no processo de ensino-aprendizagem.

Já a psicologia, é a “[...] ciência que estuda o comportamento e os processos mentais ou, em outras palavras, a ciência que se dedica a estudar tudo o que a pessoa faz, assim como as experiências subjetivas inferidas por meio do comportamento ” (Leal, Nogueira, 2015, p. 48).

Em relação a evolução histórica das escolas de pensamento psicológico, a primeira teve seu início no começo do século XIX e chama-se estruturalismo, que considera o estudo das estruturas da mente (estruturas cerebrais) como forma de compreensão, e tratamento do

comportamento humano (Leal, Nogueira, 2015). Esta corrente foi fundada pelo alemão Wilhelm Wundt (1832-1920) e pelo inglês, Edward Bradford Titchener (1867-1927), seu aluno (Leal, Nogueira, 2015).

Entretanto, na virada do século XIX para o século XX, o estruturalismo assumiu, nos Estados Unidos, um caráter próprio, distinto da vertente de Wundt e Titchener. Seu foco era a operação dos processos conscientes por parte dos organismos vivos, em suas permanentes tentativas de se adaptarem ao ambiente. Esse movimento, denominado funcionalismo pelo próprio Tietchener, levou os psicólogos a se interessar pela aplicação da psicologia a problemas do mundo real (pragmatismo) (Leal, Nogueira, 2015, p. 50).

Neste período os estudiosos de maior destaque são os voltados para os estudos do naturalista britânico, Charles Darwin (1809-1882), biólogo, com sua teoria da seleção natural e sexual, onde o principal tema das suas pesquisas foi voltado para o problema da evolução. O autor foi formando sua teoria, segundo a qual as formas de vida evoluem lenta, mas continuamente, através do tempo. Ao longo deste processo Darwin enfatiza que vai ocorrendo uma seleção natural. Ou seja, a sobrevivência do mais apto (Leal, Nogueira, 2015).

Também deste período, foi o inglês Francis Galton (1822-1911), que estudou os problemas da herança mental, e também “[...]as diferenças individuais na capacidade humana, realizando os primeiros estudos sobre o comportamento animal ” (Leal, Nogueira, 2015, p.51).

Paralelamente à essas escolas de pensamentos e momentos históricos, surge a teoria da Psicanálise, fundada pelo neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), onde a mesma possui como objeto de estudo “[...] a psicopatologia, o comportamento anormal e o inconsciente, adotando como principal método a observação clínica ” (Leal, Nogueira, 2015, p. 51). De um modo geral, os estudos de Freud, representam a intitulada teoria geral da personalidade, e consiste em um método de psicoterapia, intitulado Psicanálise.

Uma outra concepção que possui suas origens na filosofia empirista, é a behaviorista, também chamada de comportamentalista. É uma área da psicologia que tem o comportamento como objeto de estudo da psicologia (Leal, Nogueira, 2015). John B. Watson é considerado o fundador desta corrente e Burrhus Frederic Skinner (1904-1989) também merece destaque por ter se pautado “[...] no desenvolvimento da psicologia como ciência experimental,

principalmente ao priorizar uma abordagem que buscava investigar o comportamento humano como algo possível de ser observado e quantificado ” (Leal, Nogueira, 2015, p. 51). De acordo com esta corrente de pensamento, o ambiente exerce influência sobre o desenvolvimento humano.

Simultaneamente ao Behaviorismo, surge a escola da Gestalt, a qual tinha como base o pensamento do filósofo alemão Emanuel Kant, que via o conhecimento como construção. Acreditava que o conhecimento era um misto entre razão, e a experiência. “Essa escola desenvolveu uma teoria da percepção com base em um rigoroso método experimental, que possibilitou a compreensão de como se ordenam, em nosso cérebro, as formas que percebemos. ” (Leal, Nogueira, 2015, p. 51). Em outras palavras, para compreender as partes é preciso antes compreender o todo.

A psicologia humanista surgiu no meio do século XX e teve importante papel na educação e um dos principais estudiosos que se destaca dentro desta vertente, é Carl Ramson Rogers (1902-1987). Esta corrente de pensamento considera o ser humano como um todo. As raízes desta vertente estão na corrente filosófica do existencialismo europeu, onde se acreditava que a condição humana, o sujeito é o responsável pela sua vida e também suas ações com base na liberdade de escolher. (Leal, Nogueira, 2015).

A psicologia evolucionista é uma das mais recentes na linha de pesquisa da psicologia, onde afirma-se que:

Os indivíduos são criaturas “ligadas” ou programadas pela evolução para se comportarem, pensarem e aprenderem segundo as formas que favoreceram a sobrevivência ao longo de várias gerações passadas. [...] é baseada na afirmação de que as pessoas com certas tendências comportamentais e cognitivas têm mais chances de sobreviver, perdurar e criar proles (Schultz; Schultz, 2006, p.443).

Esta vertente parte do pressuposto de que a mente humana funciona através de mecanismos psicológicos evoluídos, com base nas características universais da espécie humana, relacionadas ao ambiente ancestral no qual ela evoluiu.

Finalmente, a psicologia positiva, movimento recente da ciência psicológica que teve seu “[...]início por volta do ano de 1998, quando o psicólogo Martin Seligman assumiu a presidência da APA (American Psychological Assossiation).” (Leal, Nogueira, 2015, p.53). A psicologia positiva pretende “[...]contribuir para o florescimento e o funcionamento saudável

das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências” (Paludo, Koller, 2007, p. 12).

4.1 Psicologia Histórico Cultural: referencial teórico do estudo

Este capítulo foi confeccionado com intuito de contribuir, de alguma forma, para reflexões acerca do movimento dos períodos pelos quais os seres humanos vivenciam suas relações com o meio externo (ambiente) e as outras pessoas, do nascimento à velhice (Martins, 2017), com enfoque psicológico “ancorado no aporte filosófico materialista histórico-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (Martins, 2017, p. 13). Esses signos culturais são caracterizados por representações mentais, que substituem objetos do mundo real como, por exemplo, algo que seja possível identificar um povo ou uma e/ou várias pessoas (Martins, 2017).

Desta forma, o texto traz correlações teórico-práticas com reflexões baseadas em apresentar os pressupostos básicos da periodização do desenvolvimento humano, se desdobrando na perspectiva do materialismo histórico-dialético, como referência “a psicologia histórico-cultural, e a pedagogia histórico-crítica, posto serem elas, nos campos psicológico e pedagógico, respectivamente, representados por excelência desse aporte teórico” (Martins, 2017, p. 13), levando em consideração a promoção do desenvolvimento humano.

O ser humano enquanto ser social, é um ser de relações, e se transforma por meio da apropriação da cultura (Martins, 2017, p. 14). O que isto quer dizer? Que se relaciona socialmente e culturalmente com as pessoas e o meio externo (ambiente). Assim sendo, para o processo de “aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda da apropriação do legado objetivado pela prática histórico-cultural” (Martins, 2017, p. 14). É por intermédio das relações mediadas pelas pessoas, e a cultura, que os processos educativos ocorrem, e se efetivam, através das condições objetivas de existência (trabalho, por exemplo) dispostas sob a forma de instrumento cultural, material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem (Martins, 2017).

Martins (2017) sinaliza que “Vigotiski (Vigotiski, 1995) foi o pioneiro na busca pela explicitação das origens dessas transformações, identificando primeiramente uma diferença qualitativa fulcral entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente, e aquelas edificadas pela vida social” (Martins, 2017, p. 15). Martins

(2017) esclarece que o ponto fixo de aporte teórico, tomado por Vigotiski (1995), é baseado em funções que se relacionam entre si, as quais nomeia-as de propriedades psíquicas “legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente aquelas edificadas pela vida social” (Martins, 2017, p. 15) sendo que as primeiras denominou de Funções Psíquicas Elementares (reflexos imediatos) e, as segundas, Funções Psíquicas Superiores, voltadas para a relação do indivíduo com o meio ambiente, e as inter-relações (sociais), pela mediação do trabalho, atividade estritamente humana e correlacionada à transmissão filogenética de bagagens culturais (Martins, 2017).

A palavra filogenia está relacionada à “História genealógica de uma espécie ou de um grupo biológico” (Michaelis, 2021). Os princípios relacionados ao conceito de hereditariedade são importantes e complexos, mas não é o foco deste capítulo. Por este motivo, será citado o qual relaciona-se a esta citação que está atrelado ao significado de que as gerações herdam heranças genéticas baseadas em características através da hereditariedade (ou herança genética) relacionada a forma como os filhos e as filhas, recebem características de sua família biológica (pai e mãe).

Refletindo sob este prisma, no ramo da educação, e, com base na faixa etária da população do estudo desta tese (adolescentes), vale refletir sobre a matéria publicada na revista *Veja Abril online* (Herança, 2021), onde a mesma cita conteúdo relacionado a um estudo realizado pela *King’s College*, de Londres, e divulgado pela publicação científica *Plos One* com pares de gêmeos de 16 anos de idade no Certificado Geral de Educação Secundária (GCSE) – espécie de Enem da Inglaterra e do País de Gales (Herança, 2021).

A pesquisa britânica conclui que a “herança genética influi mais no aprendizado do que o escolar” (Herança, 2021) demonstrando, desta forma, que “a herança genética de cada indivíduo pode ter uma influência maior sobre seu desempenho acadêmico do que o ambiente escolar e o apoio dos pais, por exemplo” (Herança, 2021). Embora o ambiente familiar tenha grande peso sobre o desenvolvimento da inteligência, por meio de estímulos, incentivos, os genes (unidades da hereditariedade) tem influências anos depois e tendem a influenciar na formação e definição de nossas características individuais, tendência esta que salienta a importância de estímulos efetivos para que a inteligência seja potencializada, como atividades culturais e de lazer, por exemplo (UOL, 2021).

A neuropsicóloga¹ Regina Marino, pesquisadora pela Universidade Presbiteriana Mackenzie conclui, com base em seus estudos baseados na correlação entre inteligência e genética (Uol, 2021), aponta que “A constante interação entre ambiente e genes indica a importância da pessoa ser estimulada nas diferentes habilidades cognitivas. Isso significa que

a inteligência pode aumentar ao longo do tempo, dependendo das experiências vividas” (Uol, 2021).

Foi na análise do papel do signo/ palavra na formação da imagem psíquica que conduziu Vigotiski (Vigotiski, 1996) em direção à investigação da conversão da palavra em ato de pensamento, isto é, da elaboração da palavra em sua significação. O significado da palavra ganhou destaque posto representar, primeiramente, seu traço nuclear – o conteúdo da palavra, mas igualmente por se impor como generalização, isto é, como conceito (Martins, 2017, p.17).

Pelos motivos acima abarcados, Vigotiski (1996) afirma o desenvolvimento da fala é um aspecto qualitativo importante para abarcar o sentido de humanização do psiquismo. Martins (2017) complementa afirmando que “à medida que ela resulta do entrecruzamento de pensamento e linguagem, funções que em suas origens seguem linhas e independentes de desenvolvimento” (Martins, 2017, p. 17). Afirma também que “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem mantém estreita aliança com o processo de complexificação da palavra” (Martins, 2017, p. 17). Em suma, a linguagem possui funções básicas sendo voltadas, por exemplo, para o aspecto social (comunicação, mediada pela fala, gestos e sons) e o pensamento generalizante que é representado pela visão de mundo – voltada para o ato de classificar e, por conseguinte, de generalizar e abstrair (Martins, 2017) além de estar relacionada a “uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: à educação escolar caber promover a formação de conceitos” (Martins, 2017, p. 17).

Nessa direção, consideramos a internalização de signos intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas as teorias colocam a socialização/ transmissão do universo simbólico culturalmente formado no centro de seus enfoques acerca do desenvolvimento humano. E, igualmente, advogam que a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos (Martins, 2017, p. 17).

¹Neuropsicologia é uma especialidade, em psicologia, que avalia e estuda questões neurológicas associadas à comportamentos humanos e processos psicológicos.

O trecho retrata, de acordo com a perspectiva sociocultural, tomando como referência o psicólogo bielo-russo Vigotiski (1996), o qual realizou importantes pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem, voltada para as questões sociais, correlacionadas, o que resultou em uma corrente de pensamento Sócio Construtivista onde as interações são a base, para que o sujeito tenha subsídios para compreender as representações mentais de seu grupo social, por intermédio de internalização de conceitos social e culturalmente construídos (Vigotiski, 1996). Desta forma, o indivíduo internaliza, ao longo do processo de desenvolvimento, conceitos chamados por Vigotiski (1996), de conceitos espontâneos e científicos. Essa compreensão é importante, porque faz parte do processo de formação das Funções Psíquicas Superiores (FPS) atreladas à internalização desses conceitos, relacionados à cultura, por serem mediados por meio dela (MARTINS, 2017). A psicologia da aprendizagem é o ponto de partida da perspectiva teórica histórico-cultural, pois enxerga o indivíduo como um ser social, ao passo que, primeiro aprende, se apropria do conhecimento legitimado e, depois, seu intelecto desenvolve-se.

A psicologia histórico-cultural tem seu fundamento no Marxismo, sendo que, parte do princípio de que as Funções Psicológicas Superiores são de origem sociocultural, e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança, com membros mais experientes da cultura, por exemplo (Vigotiski, 1996). A atividade humana não separa o orgânico do social, destacando assim, o valor da apropriação ativa que a criança faz, da cultura do seu grupo social (Vigotiski, 1996). Na formação de sociedade capitalista de desigualdade, a ideia é fazer com que não ocorra a alienação pois o capitalismo aliena a pessoa, a ter espaço na sociedade. A luta pelos direitos, assim como os deveres, deveria ser baseada no conhecimento fundamentado. Não é só uma interação biológica e meio ambiente. É uma apropriação também do social e cultural. Sem a mediação (instrumentos, signos, outros, pares (aprendizado em grupo), profissionais, dentre outros), o indivíduo não se desenvolve. Enquanto aprendizagem social, ela precisa ser mediada e adquirida junto de forma abrangente, aprendida junto (em parceria). Numa análise destas questões com base no pensamento Marxista, Vigotiski (1996), no que diz respeito ao funcionamento mental superior mediado pelo meio ambiente, as ferramentas mediadoras são desenvolvidas socioculturalmente, sendo que, as características as quais são inerentes, aos indivíduos, é o que lhes desenvolve, sendo que, as mesmas estão voltadas para os níveis biológico e sócio históricos de existência da dialética Marxista – reflexo da realidade objetiva no pensamento (Martins, 2017). Quer dizer que a apropriação da cultura (do concreto) pelo pensamento

ocorre pelo processo de mediação das abstrações (Martins, 2017). Momentos estes relacionados à formação do pensamento e conceitos, segundo Vigotiski (1996).

O desenvolvimento sob perspectiva dialética, é marcado por etapas qualitativamente diferentes, determinadas pelas atividades mediadas. O ser humano, enquanto sujeito, é capaz de transformar a sua própria história, e a da humanidade, uma vez que, por intermédio da cultura (signos e instrumentos), muda o contexto social em que se insere, ao mesmo tempo em que é modificado (Vigotiski, 1996). A chamada por Vigotiski (1996) de Zona de Desenvolvimento Proximal, é o que move o desenvolvimento e a aprendizagem, pois ela é relacionada entre os níveis de desenvolvimento real, e potencial; sendo que, o primeiro relaciona-se ao que o sujeito possui condições de realizar sozinho (a) e, o segundo, com auxílio, adquirindo algo novo pela mediação (Vigotiski, 1996).

A psicologia do desenvolvimento, diante desta perspectiva, subentende algo mais amplo. O raciocínio não é compreendido somente como uma adaptação da estrutura biológica individual, e sim, um conhecimento o qual se posiciona numa organização do psiquismo humano como base para quando for aplicado de forma prática, possuir fundamento para apoiá-lo em condições objetivas para que se desenvolva a subjetividade individual, de cada sujeito (Vigotiski, 1996). Não se espera que o sujeito se desenvolva de acordo com a idade cronológica mental, apenas, e sim, que vá além, ao passo que, nossa mente se forma socialmente, e o material da cultura (contexto) deve dar subsídios para que, uma mente mais consciente se desenvolva (Vigotiski, 1996).

Diante destas questões,

A pedagogia histórico-crítica, ao prescrever a natureza da educação escolar, seu objeto e fins, aponta na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores. Trata-se, portanto, da formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outras palavras, da formação da imagem subjetiva da realidade objetivada (Martins, 2017, p. 18)

Analisando a citação acima, e, partindo do pressuposto da teoria Vigotiskiana, é papel da educação, pensando em um bom ensino, trabalhar em conjunto com o (a) aluno (a) na zona de desenvolvimento proximal, e não apenas na zona de desenvolvimento real (Vigotiski, 1996).

Refletindo sobre os conhecimentos universais (conhecimento a ser transmitido), “[...] a pedagogia histórico-crítica está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, que em nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista e abstrato” (Martins, 2017, p. 19).

A citação exemplifica que cada idade está relacionada à um período do desenvolvimento psíquico segundo “[...] o fundamento da proposição histórico-cultural de atividades-guia a sustentarem a periodização do desenvolvimento” (Martins, 2017, p. 19). Essas consideradas atividades-guia, são orientações para a idade seguinte, e também são responsáveis pela formação da personalidade, sendo que, as mesmas são mediadas pelas pessoas, e sociedade (Vigotiski, 1996). Exemplo de atividade-guia na primeira infância, por exemplo: uso de massinha de modelar. Neste caso, a atividade-guia objetual, é relacionada a manipulação do objeto.

O desenvolvimento do pensamento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante (Martins, 2017, p. 19).

A formação social da mente envolve o que o indivíduo se apropriou a partir do contato e apropriação da cultura, sendo que, a cultura é um patrimônio da humanidade. Pelo movimento do capitalismo, a cultura é colocada de modo selecionado nas classes sociais. Pensando em estilo musical, o rap, por exemplo, é tido e compreendido, na maioria das vezes, pelo estilo musical de classes sociais mais desfavorecidas, e já o estilo clássico, tido como preferido das classes sociais de poder aquisitivo mais elevado, em sua maioria das vezes. O que não pode ser considerado uma regra geral. Diante destas questões, o papel da escola é voltado para mostrar o conteúdo por meio de seleções de leitura, escrita, norma culta, dentre outras, até porque é preciso mostrar através da cultura, o padrão da língua. Nos constituímos a partir da apropriação cultural (Vigotiski, 1996).

O conhecimento objetivo precisa fazer sentido, para potencializar na sociedade pois é transformador. O sujeito não é formatado, não é submisso, não é alienado. Quem aliena é o capitalismo. O capitalismo aliena o sujeito a ter espaço na sociedade. O direito, a luta pelos

direitos deveria ser baseada no conhecimento fundamentado pois não é só uma interação biológico e meio. É uma apropriação também do social e cultural. Sem a mediação (instrumentos, signos, outras pessoas, pares (aprendizado em grupo), gerações, profissionais, dentre outros), o sujeito não se desenvolve. Enquanto aprendizagem social, ela precisa ser mediada e, portanto, aprendida junto – em parceria (Vigotiski, 1996).

O processo de formação de conceitos, afirmou Vigotiski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (Martins, 2017, p. 23).

Nota-se que, atualmente, há tendência a imaginar que o que vemos e ouvimos faz parte da humanidade. A escola é um produto histórico, e não uma necessidade científica comprovadamente necessária. A escola é um espaço de socialização e aprendizagem também, embora a perspectiva de educação sistemática, não exista. Desde Ariès (1978), refletindo sobre o desenvolvimento da humanidade, a criança é vista como um adulto em miniatura (Ariès, 1978). Era afastada de seus pais logo cedo (infância), e passava a conviver com adultos por este motivo, suas atitudes e comportamentos eram mais voltados para atividades adultas (Ariès, 1978). Atualmente, elas precisam se adequar a rotina aos horários reproduzindo o padrão de vida adulto. Estas questões trazem à tona momentos de impasse no ramo da educação onde, por sua vez, a escola possivelmente está em cheque. Como assim? No sentido de incapacidade de compreensão de vida coletiva. É da natureza dos seres humanos se apropriar dos conhecimentos que nos cercam. As crianças, por exemplo, brincam de escola quando não estão na escola. A ideia é repensar as atitudes, metodologias de ensino. Pensar em progressão continuada das aprendizagens (ensino de fluxo contínuo, por ciclos de aprendizagem), por exemplo, é o reconhecimento e faz parte dos ciclos de formação, evolução

continua, pois, se a criança não aprende envolve um direito que foi cassado. A criança, futuro adolescente e adultos.

Para Demerval Saviani (2003), filósofo, educador brasileiro, estudioso e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p. 14). O (a) professor (a) é facilitador (a), mediador (a) da experiência. Quem tem a formação, e a legitimidade para fazer a escolha dos conteúdos e a melhor forma de ensinar é o (a) professor (a). Questões estas relacionadas a vertente teórica da Psicologia histórico cultural se desdobrando na reflexão teórica, com base na vertente da pedagogia histórico-critica (Saviani, 2003).

[...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (Saviani, 2003, p. 14).

Demerval Saviani (2003) compreende que é função da escola possibilitar o acesso aos conhecimentos inerentes ao indivíduo (senso comum), e também aos conhecimentos sistematizados os quais serão aprendidos na escola, de forma planejada (Saviani, 2003), visto que o ambiente escolar é um

[...] *locus* privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance do ensino dos conceitos científicos não se restringe apenas aos conteúdos que veiculam a si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos. O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores, e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta (Martins, 2017, pp. 25-26)

Martins (2017) ressalva a importância de formar alunos e alunas críticos, e participativos (as) para que, em um futuro promissor, possam exercer com qualidade e direitos, a prática do exercício da cidadania (Martins, 2017).

Correlacionando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico Crítica quanto ao aspecto da organização do ensino, leva em consideração a “[...] articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida” (Martins, 2017, p. 26). Segundo Martins (2017),

Saviani (1984), ao sistematizar o método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, apresenta-nos os elementos centrais para a implementação da referida prática pedagógica, dialeticamente orientada para a formação e transformação dos homens e de suas circunstâncias históricas de vida (Martins, 2017, p. 26).

Segundo Martins (2017), Saviani compreende a educação como uma modalidade da prática social enxergando os educandos e as educandas como protagonistas da prática (agentes), pela mediação da educação, não se tratando de sequência lógica ou cronológica apenas e, sim, dialética (Martins, 2017). Assim sendo, a aprendizagem é relacionada a um processo dinâmico e “[...] necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende” (Martins, 2017, p. 29).

O que determinará o universo simbólico do aprendido é a qualidade das relações adquiridas pelo sujeito que aprende. Desta forma, o método em Saviani “[...] fundamenta-se no método marxiano de construção do conhecimento, a pressupor a captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações” (Martins, 2017, p. 27). Em outras palavras, um saber sistematizado, seleção dos conteúdos e procedimentos de ensino, por exemplo.

Em conclusão a este tópico, vale retomar que a psicologia histórico-cultural correlacionada ao método pedagógico histórico-crítico retoma a importância da “[...] organização do ensino como mediação impreterível para a transformação de cada período do desenvolvimento em um período novo, engendrado pelas inúmeras rupturas e saltos qualitativos que requalificam a relação do aluno e do professor com a realidade concreta” (Martins, 2017, p. 32). Com base em tais reflexões, pode-se afirmar que o papel da catarse,

compreendida por um momento do processo educativo qualitativo quanto ao enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, na periodização do desenvolvimento (Martins, 2017, p. 32) que o trabalho pedagógico “[...] precisa levar em conta que o observável, o manifesto e visível a cada período oculta e ao mesmo tempo revela o produto do passado e os germens do futuro” (Martins, 2017, p. 33). Somente desta forma ocorrerão transformações no sistema psíquico, “[...] transformando funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores! Promoverá o desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente formados” (Martins, 2017, p. 33).

4.2 Educação e mídia: corpo, sexualidade e internet

Este capítulo procura refletir sobre os temas corpo, sexualidade e internet, com base na análise do discurso.

As contribuições advindas do Professor Doutor Fausi dos Santos, foram importantes para a confecção deste tópico, visto que o objeto de estudo do mesmo, é relacionado a estas questões, com ênfase nos estudos voltados para a Educação Sexual, análise do Discurso sobre Corpo e Sexualidade nas Redes Sociais.

Nossa capacidade de pensar, entender as pessoas, as questões diárias e refletir afetivamente, está relacionada a nossa mente, e a mesma, da mesma forma, ao pensamento individual, mas o mesmo pode ser compartilhado no coletivo ou não, de acordo com o desejo e/ou necessidades da pessoa. Assim sendo, a mente compreendida por razão, é ativa, e possui um limite, que é o corpo do sujeito (Santos, 2021). Levando esta afirmação em consideração advinda de uma reflexão mais filosófica, o mundo interno e externo do sujeito do conhecimento, é a razão, e a resistência é tida como matéria (carne, sangue, músculo), segundo Descartes 1956-1650 (Santos, 2021).

Se houvesse uma forma na qual o corpo fosse superado, o ser humano, termo que será empregado para representar ambos os sexos, possivelmente poderia ir além do corpo. O que significa isto? Que é possível ir além das projeções da sociedade pelo fato do corpo poder ser visto, e tido, como uma ferramenta não só encarada como objeto de estudo e pesquisas, mas também como percepções, e projeções, de sentidos individuais e coletivos, de superações, rompimentos de paradigmas, dentre outras questões também relevantes. Em suma, estes apontamentos querem afirmar que o nosso corpo (físico e mental) não caminha isoladamente e sim, em conjunto pelo simples fato de sermos uma unidade. Um só corpo.

Diante deste raciocínio, possivelmente, uma frase famosa de Descartes “Penso Logo Existo”, pode ser relacionada as estas reflexões, pois nada se manifesta fora da razão, caracteriza a existência humana (Santos, 2021). Para Descartes, o conhecimento precisava ser questionado e, para de fato que o sujeito pense, ele (a) precisa existir. Quando a cabeça não pensa, possivelmente o corpo adocece (Santos, 2021). Por exemplo em situações de traumatismos, com danos neuropsíquicos, ou como no caso de doenças com sérios comprometimentos neurológicos (Alzheimer, Parkinson, dentre outras).

Assim sendo, o que define o ser humano e as capacidades de pensar estão relacionados aos limites do corpo (Santos, 2021).

Mauss (1974) estudou o corpo numa perspectiva sociológica relacionada ao fato do sujeito histórico pertencer a uma cultura vigente em um período histórico também pré-determinado (Gomes, 2006). Assim sendo, historicamente, percebe-se que o corpo sofreu modificações ao longo da história, e contextos socioculturais, pois é visto como um meio de contato (comunicação) entre as pessoas e também como mercadoria (s). Na contemporaneidade, nos dias atuais, também pode ser associado a um dos espaços de construção da subjetividade, relacionado às expectativas do sujeito com o mundo que o cerca (Gomes, 2006). Ainda refletindo sobre este corpo, muitas vezes, o mesmo é descaracterizado por meio de cirurgias plásticas, visuais da moda, uso de produtos de beleza ofertados pelo mercado capitalista e padrões de beleza pré-determinados impostos pelas redes sociais (Santos, 2021), reflexo da fragilização do sujeito, diante dos valores construídos, e desconstruídos, pela sociedade moderna.

Assim sendo, a partir deste ponto, é onde pode-se se afirmar que, possivelmente ocorrerá o fenômeno da descorporificação por meio da virtualização do corpo, onde fica evidente que a imagem apresentada nas redes sociais simboliza a cultura contemporânea, pós-moderna, atual.

Em linhas gerais, a descorporificação do corpo e mente, somente é possível por meio das ferramentas da internet, produzidas segundo o desejo do(a) usuário (a). Por trás destas ferramentas existe a política de integração digital, da identidade, e da representação, mas por trás, o ser humano manuseador destas ferramentas. Os meios digitais não funcionam sem a interferência do ser humano. Não é possível haver uma publicação online, por exemplo, sem o ser humano selecionar o conteúdo a ser divulgado. Uma nova versão de computador e/ou celular antes de chegar aos pontos de vendas aos usuários, por exemplo, passou por um processo de criação (projeto) e fabricação manuseado pelo ser humano assim como por pesquisas, também com o envolvimento de pessoas. São exemplos de meios, e recursos, de

fontes tecnológicas destacadas, na intenção de esclarecer que ambas não se criaram, ou recriaram sozinhas (Santos, 2021).

Desta forma e seguindo este mesmo raciocínio, podemos conceber uma reflexão pertinente, no sentido de que cada ser humano possui um corpo, mas também avatar, e/ou vários avatares, para uso quando desejado modificar suas características pessoais mentais e/ou físicas (Santos, 2021).

O termo avatar, dentro deste contexto, está relacionado a um corpo digital (simbólico) emprestado de uma figura idealizada, pelo sujeito que o utiliza. Este ou estes avatares, carregam a identidade do sujeito digital, livre de tantos limites do corpo físico, como por exemplo, o cansaço, a doença, a estética, dentre outros aspectos, já que é possível transitar em um universo de conexões interligadas em todo o mundo. Em outras palavras, pode estar presente no mundo virtual em vários locais ao mesmo tempo em frações de segundos e também pode ser alterado, o avatar, de acordo com o desejo do sujeito que o criou com base em suas emoções.

Muitas pessoas que já possuem vício de tanto mostrar o seu eu ideal, na vida real passam a viver em função de likes, se alimentando da aceitação que tem na vida social (Santos, 2021) onde tudo começa pelo avatar (perfil), onde o sujeito move os mecanismos de expressões que constrói, por meio dessas identidades digitais (Santos, 2021). É como se a consciência (qualidade da mente relacionada a capacidade de perceber a relação entre si, e um ambiente), estivesse em todos os lugares ao mesmo tempo.

Diante deste contexto, o avatar é construído e desconstruído, pelas mentes e discursos do sujeito que o usufrui, o tempo todo. Por exemplo, se o perfil digital de usuário do sujeito não está interessante, o mesmo pode ser excluído em frações de segundos, e modificado a qualquer momento. Basta desejar e fazer um clique no teclado do computador, celular e/ou tablete. O espectro de consciência, termo este relacionada aos estágios da consciência abre o aspecto (expõe), para o que a pessoa quer que seja visto (marcas digitais), sem necessitar das barreiras físicas. Os estágios não serão detalhados por ser um assunto muito complexo, mas foi necessário destacar este ponto para sinalizar que a consciência se manifesta em vários níveis e, em cada nível, a pessoa percebe o mundo de uma forma, mas, vale ressaltar que estes níveis mentais não são realidades permanentes (Santos, 2021).

Levando estes aspectos em consideração, o mundo virtual não tem barreiras. É um mundo sem fronteiras, e de longo alcance mundial pois é acessado por pessoas do mundo todo. Segundo David Le Breton (Le Breton, 2008), o antropólogo francês, e estudioso na área dos estudos do corpo, o corpo não é uma fronteira (Le Breton, 2008). Algumas pessoas, por

exemplo, possivelmente acessam as redes sociais na tentativa de suprir a falta de estima por carência de elogios, por exemplo.

Para que a pessoa possa se auto perceber, é preciso perceber e conhecer, o mundo (externo), e a si mesmo (a), para que, a partir daí, haja a descoberta do mundo (interno) e de si próprio, dessa forma (Vigotiski, 1998).

Embasado nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como base os estudos de Vigotiski (1935/2010), o autor nos faz compreender que o sujeito possui um papel ativo na sociedade, mas depende das condições materiais para que propiciem a sua humanização (Petroni, 2013). Sob este prisma, o desenvolvimento promove a aprendizagem relacionada a vivência das escolhas como frutos de sentidos, e significados de amplitude da consciência humana. Para que o sujeito do conhecimento possa se desenvolver e tomar consciência de si, é preciso se apropriar da cultura por meio de escolhas mediadas por algo (redes sociais, por exemplo) ou alguém.

Retomando o que David Le Breton (Le Breton, 2008) afirma sobre o corpo não ser uma fronteira, nas redes sociais (Le Breton, 2008), faz-nos refletir que a pessoa deixa, de uma forma ou outra, vestígios do corpo que circula nas redes sociais. Alguns exemplos: em uma rede social (facebook), o sujeito se caracteriza como sedutor (a) e em outra rede social (instagram, youtube), o mesmo sujeito apresenta um perfil de artista. Assim sendo, as diferenças são superadas e, concomitantemente, adentra, e sai o corpo informacional (que traz e apresenta informações sobre si), superando limitações de idade, sexo, doença e/ou deficiências, onde, por sua vez, todas estas questões são superadas, quando o sujeito está submerso no mundo digital.

Diante destes apontamentos, é onde ocorre o poder de transitoriedade na rede digital, o que, possivelmente, justifique o porquê de muitas pessoas terem preferências por viverem relacionamentos digitais (fantasiosos), em detrimento ao envolvimento real (Santos, 2019).

Se alguém é desprovido de beleza física, tende a construir o seu avatar com atributos enrustidos, na tentativa de que seja socialmente visto, e aceito (a).

De acordo com os resultados da pesquisa, fruto dos estudos realizado por Santos (2019), homens buscam contatos para sexo nas redes sociais, e já as mulheres, buscam, em geral em sua maioria, companhia afetiva. Quanto as questões sociais, depende da demanda. Mulheres as quais diziam não querer sexo, tinham medo de serem censuradas, de se manifestar (Santos, 2019).

O indivíduo tímido (a) pode conversar pelo discurso atraente protegido pelo anonimato. Com a evolução tecnológica: se proporciona experiências sensitivas, aguçando a experiência dos internautas, variados serviços, por meio de vários idiomas.

Tais interfaces proporcionam interações, e vivências cada vez mais intensas, onde:

“Sem sair de casa, conectados à rede, é possível lançar-se nos rios da Amazonia e desfrutar a riqueza de suas águas com seus peixes e botos cor de rosa, se infiltrar na floresta e conhecer animais exóticos e pássaros coloridos e, por meio de aplicativos, ouvir seus cantos fantásticos. Despir a mulher ideal num jogo erótico de um site de relacionamento; dialogar durante horas com ciberamigos espalhados por várias regiões do mundo, tudo simultaneamente, sem as regras do tempo e espaço. Não se conhece nada desses amigos além do pseudônimo e as reações textuais que expressam, ao participar de um jogo de RPG” (Santos, 2014, p. 67).

Atualmente a evolução tecnológica diminui cada vez mais a distância entre corpo e consciência, mas também pode induzir a riscos (perigos). Os perigos são vários, não serão detalhados e nem refletidos de forma individual para não perder o foco do texto, mas apenas citados, por serem relevantes, afim de serem contextualizados, por fazerem parte do mundo virtual como, por exemplo: campanhas de ódio, assédios, exposição da intimidade alheia, dentre outros, os quais fazem parte do mundo virtual.

As superfícies criadas no espaço virtual, compreendido pelo termo ciberespaço, circulam em planos de imanência (primeiro ponto) com potência suficiente para produzir zonas de enunciação (segundo ponto). O que seria isso?

O primeiro ponto relacionado ao plano de imanência diz respeito à filosofia deleuziana, remetendo ao conceito de ideia de intensidade, ou zonas de poder da matéria sem significado, ou sentido, voltado para a própria existência como uma possibilidade, e/ou, potencialidade (Santos, 2021). É um plano de intensidade. Exemplo: imagine uma teia de aranha. Várias partes conectadas. Outro exemplo é quando alguma pessoa importante falece. Este fato toma nossas mentes por dias, e após um período, cria-se um plano de imanência onde tem várias demandas sendo produzidas. Segundo Deleuze (1998), é um campo de intensidade onde circulam diferentes tipos de afetos. Planos de homenagens, por exemplo, é considerado uma zona de enunciação relacionada a existência, e/ou, ausência da pessoa falecida, por exemplo. Desta forma, o acontecimento é o discurso (Santos, 2021).

O acontecimento sendo um discurso cria-se um corte no caos, no devir, que cria uma objetividade especial no pensamento, onde cada conceito é a representação de um

acontecimento. Ninguém é muito dono das próprias construções. No mundo virtual, por exemplo, qualquer pessoa pode pegar o conteúdo, copiar como referência, reformular e reeditar; por este motivo, o mundo virtual é considerado um campo de imanências (Santos, 2021). Tal reflexão trouxe à tona a lembrança da época de graduação, em Psicologia, onde o Professor Paulo, responsável pela disciplina Psicologia Organizacional, na ocasião, apresentou à turma, um breve filme chamado Quem mexeu no meu queijo? (Consultoria, 2021), de Spencer Johnson (animação em forma de fábula) para abordar a questão de mudanças, onde o queijo é representado pelos nossos desejos, e o labirinto, os caminhos a serem traçados a procura de realizar o(s) nosso(s) desejo(s) (Consultoria, 2021). Os personagens da história são: dois ratos e dois duendes (homens).

O contexto envolve os ratos usando seu lado instintivo apenas andando pelos corredores e farejando pelo queijo e, já os dois homens (duendes), usavam a racionalidade e possuíam várias crenças, por meio da racionalidade (Consultoria, 2021). Até que um dia, os quatro personagens localizaram o posto C cheio de queijo, aí todos passaram a frequentar o local rapidamente, sendo que os ratos se saciavam, e iam embora e os homens não, pois se acomodaram com a situação e achavam que ia ter queijo para sempre (Consultoria, 2021). Certo dia, o queijo some, e os homens ficam indignados, mas continuam frequentando o local e se questionando sobre quem mexeu no queijo e a partir deste contexto a história caminha (Consultoria, 2021).

O interessante a ser destacado, é a analogia no sentido de que o maior desafio para superar a mudança é superar a si mesmo, pois nada melhora enquanto não houver mudança interna (emoções, pensamento), não acontece a mudança externa associada a uma ou várias recompensas (satisfação pessoal, auto aceitação, motivação, autoestima, por exemplo) pois mudanças fazem parte da vida. A reflexão que fica é se somos pessoas que deixam o medo dominar os nossos sonhos, ou pessoas que vivem intensamente as experiências, para poder finalmente conquistar a vida com tendo a conquista dos nossos sonhos como prêmio?

O cenário da história é uma situação é semelhante ao nosso dia a dia, pois a história é uma analogia ao cotidiano do ser humano, que está propenso a mudanças de desejos (internos e externos) ainda mais agora em tempos de pandemia, e o universo midiático cada vez mais utilizado pelas pessoas, independente do sexo, idade e/ou nacionalidade.

As zonas de intensidades podem mudar a cada demanda e/ou cidade por possuírem um plano de imanência. As políticas públicas, por exemplo, valem para cada demanda social (grupos populacionais), e não como um pacote, pois as realidades das demandas são diferentes (Santos, 2021).

Já o segundo ponto relacionado as superfícies criadas pelo mundo virtual, as zonas de enunciação, estão relacionadas as estratégias enunciativas dos discursos do sujeito usuário, das redes sociais (Santos, 2021).

Deleuze (1998) afirma que o virtual representa a ideia do sujeito que pensa e age por si, com e/ou, sem influência externa (Deleuze, 1998, p. 241). Ainda de acordo com o mesmo autor, (Deleuze, 1994), não existe desejo abstrato pois todos os desejos de uma forma ou outra, acabam se concretizando num contexto de existência humana (Deleuze, 1994).

A partir daí surge a ideia de sujeito da razão em Descartes (1979), cujo pensamento se destaca na modernidade, onde o autor parte do pressuposto de que a razão humana é inata ao ser humano (Descartes, 1979). O sujeito é visto como descentralizado, ancorado em condições de transitoriedades discursivas.

Para Foucault, é necessário um corpo que funcione como suporte para as manifestações do sujeito ou para o exercício de função-sujeito (Santos, 2021).

O sujeito é produzido como homem ou mulher pelas experiências, resultado do processo biológico. Foucault rompe com as identidades transcendentais, porque considera o sujeito de imanência, ancorado nas transitoriedades discursivas, e produzidos entre as relações de saber e poder (Santos, 2021). O sujeito biológico do gênero masculino ou feminino, é um sujeito de transitoriedades e, assim sendo, o sujeito digital é um sujeito e imanência.

O sujeito passa a ser considerado como uma função, ou como uma posição a ser ocupada nos discursos. A morte do homem, enquanto individualidade no mundo, e o nascimento do sujeito pelos saberes que o circundam possibilitam a Foucault, em momento posterior à arqueologia, refletir sobre a relação constitutiva entre sujeito e poder, o que leva, inclusive, a escavar as formas sociopolíticas voltadas para o biopoder (Fernandes, p. 59, 2012).

Poder é o potencial influenciador que pode, ou não, ser realizado. É a capacidade de influência.

Como a sociedade se organiza para construir um tipo específico de sujeito dentro de um biopoder, de política, por exemplo, somos um sujeito-função. Para tanto, é importante que haja reflexão no sentido de qual é o lugar na fala, enquanto sujeitos. O discurso é ocupado como resultado de biopoder, e o sujeito é visto/tido como resultado das relações de biopoder (Santos, 2021). O corpo, na rede digital, cumpre os efeitos de sentido como função-sujeito e

os elementos que produzem a função-sujeito se aplicam a toda realidade (interna e/ ou externa), e a noção de sujeito é o resultado ou efeito, de todo este processo de subjetivação. Ou seja, tornar-se sujeito (Santos, 2021).

Sobre o termo função-sujeito, apresentado por Foucault, o autor exemplifica que quando um Rei vivo ocupa uma posição-sujeito, com um corpo e morre, sua função-sujeito, enquanto intensidades discursivas continuarão a existir, agora com corpo de intensidades (Santos, 2021). Significa que as relações de poder-saber, dão forma a função-sujeito, e preservarão o corpo-Rei enquanto memória, tornando suporte para sua existência (Santos, 2021).

Para Foucault, as intensidades presentes na função-sujeito não se reduzem em si mesmas, mas é “necessário um corpo que funcione como suporte para as manifestações do sujeito, ou, para o exercício da função-sujeito” (Santos, 2021). Ainda para Foucault, os elementos que produzem a função-sujeito se aplicam a toda realidade (Santos, 2021). Diferentes redes como, por exemplo, Facebook, Instagram, dentre outras, são utilizadas para expressar a função-sujeito. Existe muito mais na função-sujeito do que o corpo pode apresentar.

Santos (Santos, 2021) retoma seus estudos (Santos, 2019), onde compartilha o exemplo no qual uma mulher diz ter sido apaixonada por um homem de modo virtual e sigiloso. Nunca haviam se encontrado até então. Certo dia, planejaram um encontro e quando a mulher vê o homem caminhando, ao vivo, o simples compasso do andar foi o suficiente para desconstruir a imagem do homem, o qual a mulher dizia estar apaixonada, virtualmente. O mesmo aconteceu com o desejo, porque ficou frustrada pelo corpo físico não ter correspondido as suas expectativas (Santos, 2021). O exemplo serve para ilustrar que a função-sujeito com a internet permanece.

O corpo está também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica [...] o corpo é investido por relações de poder e dominação. (Foucault, p. 25, 2004).

A partir desta reflexão é que Santos (Santos, 2021), retoma que o sujeito cognitivo, para Foucault, é construído pelo discurso e, por este motivo, é um sujeito de transição dos limites impostos pelo corpo e mente, diante de suas relações com o biopoder (Santos, 2021), aparentemente diminuídas com as tecnologias digitais, que faz com que aceitemos certos níveis de disciplina, em tempos de pandemia, como, por exemplo, o home office por conta da necessidade do isolamento social, objetivando preservar a vida por meio dos caminhos da biopolítica, onde, por sua vez, o mecanismo de funcionamento é via um corpo social, que faz com que o poder não se funda, e não se dê a partir de si (Santos, 2021), onde,

o poder é um conjunto de mecanismos e procedimentos que têm como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam - justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderiam entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como uma teoria do poder (Foucault, 2008, p. 4).

A influenciação para a obtenção de poder, tem vários graus, coações, persuasão, sugestão e imitação (imitar com vigor), aos quais é preciso estar atento (racionalizar) até por medidas de segurança.

A adoção das medidas de segurança para preservação da vida, é um exemplo atual pois as medidas arcaicas são retomadas afim de conter a proliferação do Vírus SARS CoV-21. Com a pandemia, a população é subestimada ao controle regulamentado pela biopolítica, onde, neste caso, faz o indivíduo pensar no seu comportamento individual podendo interferir no coletivo. Pois que, se não for cuidadoso (a), usando máscaras de proteção individual, fazendo o uso correto do álcool em gel, e lavando bem as mãos, evitando aglomerações de pessoas, dentre outras medidas; a consequência pode ser espalhar o vírus pelo comportamento inadequado, quando em contato com outras pessoas, pois o vírus é invisível, e algumas pessoas não apresentam sintomas.

Outros exemplos são voltados para as tecnologias híbridas que incorporaram softwares aos corpos humanos para fins médicos ou de segurança (Souza, 2021), que faz com que haja maior diminuição da distância entre corpo e mente na potenciação da função-sujeito (Souza, 2021). Atualmente, por meio de aplicativos instalados em aparelhos celulares, por exemplo, usuários podem monitorar, em tempo real, suas residências, e empresas com o uso de câmeras conectadas a um servidor (Souza, 2021). Também existem aplicativos que permitem com que

a pessoa crie textura conforme vontade do usuário ter e ver, o seu perfil da sua imagem onde a imagem passa por programas de filtros, contendo opções de características de pele, olhos, cabelo, dentre outros (Souza, 2021). Manipula o corpo como quer. Isso é biopoder. Poder da biologia sobre os corpos. Cada vez mais a presença da internet, está sendo aderida pela população no mundo dos negócios, lazer e/ou entretenimento, demonstrando, desta forma, como a função-sujeito não se separa do biopoder (Souza, 2021).

O conceito de função-sujeito pela ótica foucaultiana, nas redes digitais, seria um caso hipotético, do dever-ser e/ou incerto, passível de mudanças. Exemplo: uso dos avatares nas redes sociais.

Esse chamado caso hipotético, não ignora as relações de poder por possuir maior liberdade de transitoriedade. Exemplo: drones do exército sendo operados por meio de funções-sujeito, em tempos de missões. Ataques a missões podem ocorrer a milhões de quilômetros de distância sendo que são monitorados por uma ou várias pessoas, via internet.

Um corpo, em suma, resulta das diferentes pulsões que o envolve por este motivo os campos de iminência não são estáticos (Souza, 2021). Abrimos mão da privacidade em tempos de segurança. Por este motivo, por exemplo, para Deleuze os corpos são produtos de ambientes saturados de afetos, e sempre possuirão intensidades, e intencionalidades. Neste contexto, um corpo sem órgão, é representado por uma subjetivação saturada de intensidades, introduzidas por um, ou mais campos de imanência (Santos, 2021). Em outras palavras, o sujeito não precisa do corpo para se construir porque o corpo biológico, corpo limitado, é superado pelo corpo sem órgão, ilimitado (Santos, 2021). O corpo sem órgão “[...] faz passar intensidades, ele as produz e as distribui” (Deleuze, 2004, p.13), onde um corpo novo pode ser (re) significado conforme necessidade, e/ou vontade, do sujeito. Os avatares utilizados pelos usuários das redes sociais (internautas), são exemplos de corpos sem órgãos pois podem ser modificados a qualquer momento, conforme desejo do usuário. O sujeito pode construir e desconstruir vários corpos, sem órgãos, ao mesmo tempo, inclusive. Corpo faz circular afetos e cria demandas discursivas (Santos, 2021).

Na internet, o corpo é transformado em hiper corpo (Santos, 2021). O termo hiper corpo é considerado um prolongamento do corpo em decorrência do avanço da tecnologia. Um corpo potencializado tecnologicamente (Santos, 2021). Atualmente, por exemplo, se faz presente no cotidiano como ir ao banco e ter a biometria cadastrada (digital da pessoa) para o acesso à conta sendo possível fazer saques e transferências bancárias, sem digitar um número sequer (Santos, 2021). Outro exemplo é voltado para o processo eleitoral brasileiro, também realizado pela biometria. São marcas que dão origem a um hiper corpo (alter corpo).

Quando é produzida uma enunciação num campo de imanência, é produzida uma intensidade (pulsão de caráter afetivo, existencial), que dará forma aos acontecimentos e produzirão os diferentes corpos que compreendem, e produzem, os diferentes corpos que compreendem este campo (Santos, 2021). Desta forma, o corpo é um invólucro (Santos, 2021). Ou seja, ele é um corpo que toca, que choca, que envolve, que é revestido (Santos, 2021).

Como a temática adentra no campo da educação, refletindo sobre o corpo do (a) professor (a), por exemplo, é um corpo de intensidades e afetos, pois sem, o que, possivelmente não exerceria a profissão. O (a) professor (a) que quer agradar prepara o ambiente para receber com carinho a turma. Diante deste contexto, é onde circula subjetivações.

Como conclusão a este tópico, procurou-se refletir, e compreender, que a relação do nosso corpo com a sexualidade, gênero, mundo virtual é vista, e tida, como fundamentação e também enquanto existência. A pandemia, por exemplo, presente no cenário atual global, influenciou e intensificou todo esse processo de uso digital, onde, por sua vez, o recurso tem ganhado espaço e possivelmente as pessoas estão amadurecendo quanto ao bom uso digital, pois em outras épocas o contato era encarado como lúdico e, nos dias atuais, passou a ser visto como algo necessário. Exemplos: aulas virtuais gravadas, ou ao vivo remoto (*lives*), home office, dentro outros fins.

Com a pandemia o uso passou a ser mais propositario porque de certa forma fomos obrigados a nos adaptar ao novo cenário real, mais centrado na produção das redes sociais. Não podemos ignorar que sem o acesso individual, o sujeito não passa pelo processo de emancipação, mas um dos aspectos é o amadurecimento. O ambiente virtual evidencia o aspecto biológico para discriminar órgão de proteção, poderes e saberes que os movimentam. Pode ser instrutivo ou destrutivo. Vai do indivíduo filtrar os conteúdos, e selecioná-los, de acordo com os seus objetivos e/ou critérios ou valores, por exemplo.

O sistema cognitivo cria o ambiente psicológico de cada pessoa. Assim, o ambiente psicológico, ou comportamental, é a situação que a pessoa percebe e interpreta a respeito do seu ambiente externo. Neste ambiente psicológico, os objetos, pessoas, ou situações, podem adquirir valências, determinando um campo dinâmico de forças psicológicas. Essa valência pode ser positiva ou negativa. Todas as ações da pessoa, são guiadas pela sua cognição, suas vivências, e experiências de vida. Pelo que pensa, acredita e sente.

Mas existem os casos de inconsistências cognitivas, conflitos; que podem induzir a riscos, especialmente em se falando sobre questões digitais, onde o que se julga ser anonimato, pode ser fato influenciador negativo, eventualmente. Não neutro.

5 METODOLOGIA

Optamos por realizar três tipos de pesquisa que se complementam: (1) a bibliográfica, para aprimoramento do assunto em pauta, e também embasados em estudos acadêmicos anteriores de outros profissionais, a (2) a empírica descritiva, com abordagem quanti-qualitativa do tipo documental, onde foram analisados os materiais de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, fornecidos e elaborados pela Secretaria da Educação e o (3) diário de campo, para possibilitar o contato da pesquisadora com o contexto do estudo, para (re)construção da história de significados, sobre imagem corporal, e também para averiguação da fidedignidade da temática investigada, por intermédio de registros, e análises particulares da pesquisadora, sobre as questões em pauta, no intuito de analisar a percepção da autoimagem de alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, sendo que, inicialmente a amostra foi composta por 10(dez) estudantes de ambos os sexos, mas como 1(um) respondente do sexo masculino (questionário número 9) não entregou 1(um) dos instrumentos de coleta de dados, foi necessário descartar suas respostas da amostra, para evitar comprometer os resultados da pesquisa, gerando um falso resultado. Diante deste contexto, a amostra real ficou com 9(nove) participantes sendo 3(três) alunos, e 6(seis) alunas, de 01(uma) escola pública estadual do Município de Araraquara, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. No que diz respeito às especificidades teórico metodológicas desta pesquisa, a metodologia toma como referencial a teoria Histórico-Cultural como meio de considerar a análise da sexualidade e do gênero, com significados apropriados no contexto histórico e social das relações do ser humano. Para isso, foi realizada uma análise do conteúdo educacional abordado no currículo vigente do Ensino Médio.

O questionário semiestruturado foi utilizado com o objetivo de investigar a compreensão dos (as) alunos (as) sobre os temas aqui abordados, e também afim de contribuir quanto a correlação do assunto em pauta, quanto a identificação dos sujeitos desta pesquisa com algum personagem televisivo, ídolo, influenciador (a) digital. Esse questionário, durante o processo de construção, foi avaliado por quatro profissionais de áreas correlatas (um psicólogo clínico, um professor do ensino médio, dois professores do ensino superior sendo um mestre na área da psicologia, e um mestre na área da educação física) que contribuiriam

com sugestões para a adequação do mesmo. Após os procedimentos éticos, e o consentimento dos familiares, para a participação dos (as) alunos (as) no estudo, foram agendadas com a escola, datas para início das atividades de primeiros contatos com as turmas, reconhecimento do espaço físico, e do contexto escolar, para planejamento das atividades relacionadas ao projeto de pesquisa, assim como, para o início da construção do diário de campo. Após esta primeira fase, foram agendadas datas e horários, para a aplicação das escalas, e questionário. Essa parte da pesquisa ocorreu em local reservado, para garantir a privacidade, e liberdade de expressão dos (as) participantes, de acordo com o espaço físico disponibilizado pela escola.

5.1 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado com alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública e estadual, localizada no município de Araraquara, interior do estado de São Paulo.

5.2 Delimitação do universo da pesquisa

A composição inicial da amostra tinha 10(dez) sujeitos de ambos os sexos de 1º ao 3º ano de Ensino Médio, entretanto, 1(um) sujeito do gênero masculino, o respondente do questionário número 9, não respondeu a um dos instrumentos da pesquisa por este motivo, o sujeito do sexo masculino foi descartado da amostra para que não comprometesse os dados da pesquisa. Esclarecidas estas questões, a amostra real da pesquisa foi composta por 3(três) alunos e 6(seis) alunas.

5.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em 1(um) semestre, contado desde o primeiro contato com a escola, até a etapa de coleta de dados; onde direcionamos os sujeitos aos procedimentos metodológicos já apresentados, constituindo-se no seguinte quadro:

Quadro 1 – Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos.

Procedimentos metodológicos	Locais de coleta/sujeitos
• observação participante (espaços escolares, comportamento)	Salas de aula de cada ano (1º ao 3º ano do Ensino Médio) em momentos informais
• autoteste de imagem corporal (conjunto de silhuetas)	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de satisfação com a aparência muscular (BSQ)	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de autoestima de Rosenberg	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de dependência de exercício (EDS-R)	Alunos e alunas da população do estudo
• coleta de registros (diário de campo)	Contexto educacional (cultura escolar e social)
• questionário semi-estruturado	Alunos e alunas da população do estudo

Ao refletirmos sobre a amplitude da pesquisa, tanto pelo número de instrumentos metodológicos, como pela abrangência do universo, e seus múltiplos sujeitos, pela estimativa inicial por volta de 90(noventa) a 120(vento e vinte) estudantes, justificamos o interesse por este desafio não só pela possibilidade de discussão dos significados, e sentidos nas salas participantes deste estudo, mas também pela representatividade de ser um tema contemporâneo (culto a imagem), incidência de doenças associadas aos transtornos corporais (depressão, ansiedade, distúrbios de alimentação por exemplo), índice de praticantes de exercícios físicos e a associação ao uso de suplementos alimentares, e/ou anabolizantes, dentre outros fatores, que causam impacto social nas distorções de imagem corporal de gênero. A proposta para a realização desta pesquisa está descrita no QUADRO 2.

QUADRO 2 – Descrição do universo metodológico

Objetos de estudo	Procedimentos metodológicos	Local/Sujeitos
Reconhecimento dos espaços, demandas	• observação participante	Contexto social da coleta

		(ambiente educacional)
Auto percepção da imagem corporal	•autoteste (conjunto de silhuetas)	Alunos e alunas da população do estudo
Satisfação quanto à massa corporal	•escala de satisfação com a aparência (BSQ)	Alunos e alunas da população do estudo
Dependência quanto à prática de exercícios físicos	•escala de dependência de exercício (EDS-R)	Alunos e alunas da população do estudo
Conhecimento que o sujeito tem de si próprio	•escala de autoestima de Rosenberg	Alunos e alunas da população do estudo
• Questionário semi-estruturado	•questionário	Alunos e alunas da população do estudo

Os conceitos relacionados aos procedimentos metodológicos, serão explicados mais adiante, no item Metodologia de análise de dados.

A reunião do projeto de pesquisa ocorreu em 16/08/2019, após reunião escolar de familiares, já planejada no calendário escolar. Participaram deste momento sobre o projeto de pesquisa Ressonâncias da Mídia e Currículo Escolar, 14 (quatorze) familiares, sendo que destes, apenas 12 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, para a autorização do(a) filho(a) participar da pesquisa. Destes doze, 2 (dois) questionários precisaram ser excluídos, por motivos de critérios de inclusão e/ou exclusão relacionados ao estudo.

Critérios de inclusão:

Alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio independentemente da idade, raça, desde que familiares tenham permitido seu consentimento expresso informado para participação no estudo, de acordo com a legislação aplicável.

Critérios de exclusão:

Todos (as) alunos (as) presentes nas salas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, da escola estudada, participarão do estudo. Entretanto, serão excluídos da análise e dos resultados deste estudo os dados coletados dos (as) alunos (as) em sistema de inclusão que apresentem deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Também serão excluídos os dados de adolescentes diagnosticados com Transtorno do espectro autista ou outro distúrbio de comportamento que possa trazer variáveis comportamentais confundidas para a presente pesquisa, principalmente porque os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo não são testados e adaptados para populações especiais; o que justifica a exclusão neste caso.

Metodologia de análise de dados

Tomamos como apoio as palavras de Minayo (1994) que defende as relações entre as abordagens qualitativas e quantitativas demonstrando que

As duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto e que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa. (Minayo, 1994, p. 32).

Justificamos que neste processo de análise quanti-qualitativa foram extraídas do conteúdo do auto teste de imagem corporal (teste de silhueta), escalas (satisfação com a aparência e dependência de exercício físico), da observação participante (momento com as turmas) e do questionário, informações significativas e unidades temáticas que possam oferecer discussões pertinentes, relacionando-as com os referenciais teóricos, contidos na bibliografia e com os objetivos postulados nesta pesquisa.

Detalhando, então, as formas de tratamento dos dados, temos o seguinte: a observação participante (momento com as turmas/ diário de campo), e a análise e interpretação dos dados do questionário, escolhemos a perspectiva quanti-qualitativa. A análise quantitativa, seguindo-se os postulados de Barbetta (2009), delinea certas características específicas da população, entendida como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às categorias recorrentes que se apresentam na análise dos dados. Quanto aos aspectos qualitativos, Lüdke e André (1986, p. 18) destacam que “estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Para tanto, os questionários, por exemplo, a serem aplicados junto aos alunos e a alunas do presente estudo serão aplicados em ambiente educacional, de modo a evitar viés, e, partindo do pressuposto de que a formulação de questões semiabertas, possibilitem a compreensão dos temas aqui a serem analisados, de modo a instigar reflexões, dúvidas, questionamentos sem interferência dos pesquisadores que possam contribuir, de alguma forma, para melhor elucidação dos fatos, formação da autoimagem, e do autoconceito assim como, conseqüente estruturação da personalidade.

A elaboração do questionário foi realizada pelos pesquisadores deste estudo. Para tanto, foram incluídos nos mesmos itens separados. Primeiramente identificação com fins de investigar questões de dados pessoais como, por exemplo, sexo, idade, escolaridade. Em um segundo momento, investigar informações de modo mais específico: questões relacionadas ao consumo da mídia (que tipo de mídia consomem, duração, frequência), se possuem interesse diferenciado por algum programa e/ou apresentador/a, ou artista e, no caso positivo, quem é a pessoa, se recorreu a procedimentos estéticos. O questionário semiestruturado foi utilizado com o objetivo de investigar a compreensão dos (as) alunos (as), sobre os temas aqui abordados, e também, afim de contribuir quanto a correlação do assunto em pauta, quanto a identificação dos sujeitos desta pesquisa com algum personagem televisivo, ídolo. Por fim, a última parte do questionário, diz respeito a investigação quanto aos conceitos dos temas abordados nesta pesquisa, partindo dos questionamentos relacionados ao tema. O instrumento foi aprimorado de forma a evitar viés, junto a população do estudo.

Declaramos, ainda, que esta proposta de estudo foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr / UNESP, o qual esteve reunido em 25/06/2019 e manifestou-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Número do parecer: 3.412.034.

Além das informações anteriores, asseguramos de que foi adotada postura ética e profissional, ao longo das etapas do projeto durante o seu desenvolvimento, preservando o anonimato dos sujeitos, assim como da instituição de ensino participante, seus alunos e alunas bem como de familiares os quais permitiram participação de seus filhos/as, nesta pesquisa, e também instrumentalizando com ética e responsabilidade, os dados obtidos na referida pesquisa.

Após os procedimentos éticos, e o consentimento dos familiares, para a participação dos (as) alunos (as) no estudo, foram agendadas com a escola, data para início das atividades de primeiro contato com as turmas, reconhecimento do espaço físico, e do contexto escolar, para planejamento da coleta de dados.

Vantagens quanto ao uso do questionário: “[...] economia de tempo; maior número de informantes; abrangência de uma área geográfica mais ampla; respostas mais rápidas e precisas: maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (Lakatos & Marconi, 2008, p.202-203).

A aplicação se deu em 08/10/2019. No total, 9 (nove) sujeitos, de ambos os sexos onde 3(três) alunos, e (6) alunas, participantes, entregaram os questionários preenchidos². Os dados coletados foram analisados quanti, e qualitativamente, com ênfase maior nos aspectos qualitativos.

6 Registro das atividades

Pré-teste

Conforme já explicado, o instrumento foi aprimorado de forma a evitar viés, junto à população do estudo. O mesmo foi avaliado por pares, como um pré-teste, que contribuíram com sugestões para a adequação do instrumento por meio da leitura das questões, e verificação da coerência e pertinência quanto aos questionamentos antes de seu uso.

6.1 Juízes (formados)

Composição dos juízes os quais avaliaram o instrumento: 4(quatro) profissionais de áreas correlatas (um psicólogo clínico, um professor do ensino médio, dois professores do ensino superior) sendo um mestre na área da psicologia, e um mestre na área da educação física.

6.2 Aplicação do questionário como pré-teste (adolescentes)

O questionário foi aplicado como pré-teste junto a 1(um) adolescente e 1(uma) adolescente da mesma faixa etária que a população do estudo. Ambos estudantes do Ensino Médio.

6.3 Reunião de familiares

Conforme já mencionado anteriormente, a reunião do projeto de pesquisa ocorreu em 16/08/2019, após reunião escolar de familiares, já planejada no calendário escolar. Participaram deste momento sobre o projeto de pesquisa A autoimagem e o autoconceito em adolescentes: Ressonâncias da Mídia e Currículo Escolar, 14 (quatorze) familiares, sendo que destes, apenas 12 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, para a autorização

do (a) filho (a) participar da pesquisa. Destes doze, 2 (dois) questionários precisaram ser excluídos, por motivos de critérios de inclusão e/ou exclusão, relacionados ao estudo também já esclarecidos.

7 INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E OBJETIVOS

7.1 QUESTIONÁRIO

O número estimado de estudantes para participar deste estudo era de 90 (noventa) a 120 (cento e vinte) estudantes, dentre alunos e alunas, mas após reunião de familiares este número reduziu-se bastante. Assim sendo, devido as explicações acima abarcadas, e quantidades de perguntas confeccionadas para a coleta de dados, o questionário foi escolhido por apresentar vantagens como, por exemplo:

[...]economia de tempo; maior número de informações; abrangência de uma área geográfica mais ampla; respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (Lakatos & Marconi, 2008, p.202-203).

A escolha deste instrumento de coleta de dados, se deu pela necessidade de investigar a compreensão dos (as) alunos (as), sobre os temas aqui abordados, e também afim de contribuir quanto a correlação do assunto em pauta quanto a identificação dos sujeitos desta pesquisa com algum personagem televisivo, ídolo, influenciadores (as) digitais.

Importante mencionar que antes da aplicação, os familiares tiveram contato com a pesquisadora, em horário agendado pela escola, que aderiu a pesquisa. Vale destacar também que este momento ocorreu em ambiente escolar cedido pela escola, em horário estabelecido pela direção, e coordenação, em parceria com familiares e pesquisadora, afim de que fossem compartilhadas informações sobre assuntos escolares, e após o término dos mesmos, houvesse diálogo sobre esta pesquisa para esclarecimento de dúvidas em relação a mesma assim como

coleta de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis pelos (as) alunos (as), pelos (as) mesmos (as) serem menor de idade.

8 DISCUSSÃO DOS DADOS

Justificamos que no processo de análise quanti-qualitativa, foram extraídas do conteúdo do questionário, auto teste de imagem corporal (teste de silhueta), escalas (satisfação com a aparência e dependência de exercício físico), e da observação participante (momento com as turmas), informações significativas e unidades temáticas que possam oferecer discussões pertinentes, relacionando-as com os referenciais teóricos contidos na bibliografia e com os objetivos postulados nesta pesquisa. Vale destacar que embora haja dados quantitativos significativos, a ênfase deste estudo foi com base nos aspectos qualitativos seguidos os princípios da teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1996).

8.1 Procedimentos para a coleta de dados

Como metodologia para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, estudar e investigar a percepção da autoimagem, e do autoconceito de alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, estudantes de ambos os sexos, a partir de uma amostra de sujeitos composta por 03(três) alunos, e 6 (seis) alunas, de 01(uma) escola pública estadual do Município de Araraquara, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, e correlacionar a auto percepção dos (as) mesmos (as), com o conteúdo abordado no currículo vigente educacional do Ensino Médio, identificando, se possível, eventuais distorções relacionadas, em geral, bem como, também sugerir a influência exercida pela mídia, em relação a adequação que o indivíduo sente, percebe, relacionado aquilo que o representa de fato, e o que, a mídia o induz direta, ou indiretamente, a idealizar; foram elegidos alguns procedimentos, a fim de viabilizar a seleção, a organização, e a análise dos dados com o universo da pesquisa.

Todavia é imprescindível destacar que esta magnitude de desafios pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos metodológicos que permitam assegurar sua fidedignidade e validade.

Assim, justificamos a escolha do auto teste, e as escalas, pela necessidade de apropriação das concepções de imagem corporal e/ou pré-conceitos, sobre a autoimagem, e o autoconceito da população geral deste estudo (alunos e alunas); Atividades relacionadas ao

projeto para a observação participante (ambiente educacional), para possibilitar o contato da pesquisadora com o contexto do estudo, para (re)construção da história de significados sobre imagem corporal, no contexto do estudo, e também para averiguação da fidedignidade da temática investigada, por intermédio de registros, e análises particulares da pesquisadora (diário de campo). O questionário semiestruturado, com objetivo de investigar a compreensão dos alunos/as, sobre os temas aqui abordados, e também afim de contribuir quanto a correlação do assunto em pauta, com a identificação dos sujeitos desta pesquisa com algum personagem televisivo, ídolo, influenciador (a) digital. Atentar para a questão influenciadores (as) digitais.

Para o auto teste de imagem corporal foi aplicado o teste de silhuetas (explicar em rodapé), a escala de satisfação com a aparência muscular, e a escala de dependência de exercícios. O questionário semiestruturado foi utilizado com o objetivo de investigar a compreensão dos (as) alunos (as), sobre os temas aqui abordados, e também, afim de contribuir quanto a correlação do assunto em pauta, assim como na identificação dos sujeitos desta pesquisa, com algum personagem televisivo, ídolo, influenciadores (as) digitais.

A opção por este instrumento de coleta baseou-se no fato de que “[...]ele permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto” (Richardson, 1985, p.158).

O número de participantes foi definido de acordo com a disposição da demanda convidada a participar deste estudo.

Para a observação participante foi empregado um formulário com itens previamente listados. Nesta perspectiva, fundamentamo-nos em Lakatos e Marconi (2008) que postulam: quando se traça como objetivo de uma pesquisa científica: *verificar, examinar, constatar* há que se elaborar um rol de itens previamente, em função da(s) hipótese(s) levantada(s), e construir o que se denomina formulário/protocolo de observação. Ressaltam, ainda, que o pesquisador já deve ter estudado a fundamentação teórica sobre o tema para que consiga, assim, organizar um instrumento preciso, conciso e abrangente.

Foram elencadas as categorias que se apresentaram, fundamentando-se na técnica de Análise de Conteúdo. Bardin (2011), ressalta que a Análise de Conteúdo (AC) se constitui em uma das técnicas de pesquisa para tomar replicáveis e validar inferências de dados de um conjunto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma

científica. Seu propósito é prover conhecimento, e novos *insights*, que diz respeito a capacidade de compreender algo de forma intuitiva, obtidos a partir destes dados.

Uma parte importante do comportamento, opinião ou ideias de pessoas se exprime sob a forma verbal, ou escrita: a Análise de Conteúdo desses dados, deve normalmente permitir a obtenção dessas informações resumidas, organizadas.

Numa análise do conteúdo, dentre outros aspectos possíveis, são identificadas ideias por respondentes, independentemente, de estes terem citado uma mesma palavra uma, duas ou mais vezes. Permite também observar motivos de satisfação, insatisfação ou opiniões subentendidas, natureza de problema, estudando-se as várias formas de comunicação. É um método de observação indireto, já que é a expressão verbal, ou escrita, respondente que será analisada. A AC das categorias será feita por meio de desmembramento das respostas em unidades, e seu posterior reagrupamento de itens, com base nos conteúdos das entrevistas. Tal técnica procura diminuir o volume de informações dos dados brutos, em categorias que se repetem, e não se esgotam em si, devendo ultrapassar a mera descrição, desvelando as mensagens implícitas. Foi almejada, desta forma, a coleta de dados em um semestre letivo, contado desde o primeiro contato com a escola até a etapa de coleta de dados, propriamente dita, direcionando os sujeitos aos procedimentos metodológicos já apresentados, constituindo-se no QUADRO 3:

QUADRO 3 – Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos

Procedimentos metodológicos	Locais de coleta/sujeitos
• observação participante (espaços escolares, comportamento)	Uma sala de aula de cada ano (1º ao 3º ano)
• autoteste de imagem corporal (conjunto de silhuetas)	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de satisfação com a aparência muscular (BSQ)	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de autoestima de Rosenberg	Alunos e alunas da população do estudo
• escala de dependência de exercício (EDS-R)	Alunos e alunas da população do estudo
• coleta de registros (diário de campo)	Contexto educacional (cultura escolar e

	social)
• questionário semi-estruturado	Alunos e alunas da população do estudo

Ao refletirmos sobre a amplitude da pesquisa, tanto pelo número de instrumentos metodológicos, como pela abrangência do universo, e seus múltiplos sujeitos; justificamos o interesse por este desafio não só pela possibilidade de discussão dos significados, e sentidos, nas salas participantes deste estudo, mas também pela representatividade de ser um tema contemporâneo (culto a imagem), incidência de doenças associadas aos transtornos corporais (depressão, ansiedade, transtornos alimentares, por exemplo), índice de praticantes de exercícios físicos, e a associação ao uso de suplementos alimentares, e/ou anabolizantes, dentre outros fatores que causam impacto social nas distorções de imagem corporal e de gênero. A proposta para a realização desta pesquisa está descrita no QUADRO 4.

QUADRO 4 – Descrição do universo metodológico

Objetos de estudo	Procedimentos metodológicos	Local/Sujeitos
Reconhecimento dos espaços, demandas	• observação participante	Contexto social da coleta (ambiente educacional)
Auto percepção da imagem corporal	•auto teste (conjunto de silhuetas)	Alunos e alunas da população do estudo
Satisfação quanto à massa corporal	•escala de satisfação com a aparência (BSQ)	Alunos e alunas da população do estudo
Dependência quanto à prática de exercícios físicos	•escala de dependência de exercício (EDS-R)	Alunos e alunas da população do estudo
Conhecimento que o sujeito tem de si próprio	•escala de autoestima de Rosenberg	Alunos e alunas da população do estudo
Questionário semiestruturado	•questionário	Alunos e alunas da população do estudo

Após coletados todos os dados, será feita sua análise e discussão com abordagem quanti-qualitativa para atender à diversidade de instrumentos metodológicos, e aos sujeitos considerados para esta investigação.

8.2 Formas de tratamento dos dados

Tomamos como apoio as palavras de Minayo (1994) que defende as relações entre as abordagens qualitativas e quantitativas demonstrando que:

As duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto e que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa. (Minayo, 1994, p. 32).

Justificamos que neste processo de análise quanti-qualitativa foram extraídas do conteúdo do auto teste de imagem corporal (teste de silhueta), escalas (satisfação com a aparência e dependência de exercício físico), da observação participante (momento com as turmas), e do questionário, informações significativas, e unidades temáticas que possam oferecer discussões pertinentes, relacionando-as com os referenciais teóricos, contidos na bibliografia, e com os objetivos postulados nesta pesquisa.

Detalhando, então, as formas de tratamento dos dados, temos o seguinte: a observação participante (momento com as turmas/ diário de campo), e a análise e interpretação dos dados do questionário, escolhemos a perspectiva quanti-qualitativa. A análise quantitativa, seguindo-se os postulados de Barbetta (2009), delinea certas características específicas da população, entendida como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às categorias recorrentes que se apresentam na análise dos dados. Quanto aos aspectos qualitativos, Lüdke e André (1986, p. 18) destacam que “estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Para tanto, os questionários, por exemplo, a serem aplicados junto aos alunos e a alunas do presente estudo em ambiente educacional, de modo a evitar viés e, partindo do pressuposto de que a formulação de questões semiabertas, possibilitem a compreensão dos temas aqui a serem analisados, de modo a instigar reflexões, dúvidas, questionamentos sem interferência dos pesquisadores que possam contribuir, de alguma forma, para melhor elucidação dos fatos, formação da autoimagem, e do autoconceito, assim como, conseqüente estruturação da personalidade.

8.3 Princípios éticos

Foram respeitados todos os procedimentos éticos para a realização deste projeto de pesquisa: consulta ao Comitê de Ética da FCLAr, convite formal à escola para a apresentação do Projeto, bem como aos familiares dos (as) alunos (as) do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da escola selecionada para o estudo, e, finalmente, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aqueles que voluntariamente concordaram em participar da pesquisa.

9 ANÁLISE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL

9.1 O Ensino Médio

A transição entre os anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um período bastante importante para os (as) alunos (as); pois representa a apresentação dos (as) jovens para um mundo novo, onde terão mais responsabilidades e compromissos, os quais farão parte de sua vida cotidiana e assim como tomadas de decisões. Outro elemento essencial de mudanças, não menos importante, é a transição da infância para a pré-adolescência e adolescência, subsequente.

Na pré-adolescência, por exemplo, ocorrem diversas mudanças de ordem psíquica, hormonal, física, comportamental, dentre outras as quais impactam na aprendizagem, e requerem dos professores e professoras compreensão e cuidados, conforme necessidade de cada aluno (a).

Este estudo teve como amostra alunos (as) advindos desta transição, sendo a mesma composta do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Ou seja, incluiu pré-adolescentes, de 14-15 anos e adolescentes (15-17 anos em diante). Por este motivo, torna-se pertinente destacar estas informações de ordem do desenvolvimento humano, mesmo que de forma sucinta.

Como conclusão a este tópico, vale destacar que o Ensino Médio consiste na última etapa do ensino básico no Brasil antecedendo a ingresso ao Ensino Superior, muitas vezes, oportunidade vista, e tida, como porta de entrada ao mercado de trabalho.

9.2 O novo currículo do Ensino Médio

Este tópico diz respeito a análise do conteúdo do currículo oficial da rede estadual paulista para o ensino médio, mais especificamente, todas as disciplinas do ano vigente - 2019. Desta forma, a seguir serão analisados os conteúdos das disciplinas, separadamente, conforme GUIA DE TRANSIÇÃO (São Paulo, 2019a).

9.3 Guia de transição: organizando o conteúdo

O Guia de transição é um resultado colaborativo entre as Diretorias de Ensino e o Órgão Central da Secretaria da Educação. Auxilia os (as) professores e as professoras da rede estadual de ensino do estado de São Paulo na elaboração de suas aulas (São Paulo, 2019a). Devido à importância de solidificar as práticas pedagógicas, de modo colaborativo com professores (as) da rede estadual de ensino, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, elaboraram materiais de apoio, os quais, possuem papel importante de articular o Currículo com a prática pedagógica, sendo implantada como um desafio, para o ano de 2019 (São Paulo, 2019a).

Pertinente destacar que, o Guia, nomeado Área de Linguagens, abrange fundamentos das disciplinas Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras Modernas (São Paulo, 2019a).

O Guia, nomeado Área de Ciências Humanas, engloba fundamentos das disciplinas Filosofia, Geografia, Sociologia e História (São Paulo, 2019a).

O Guia Área de Ciências da Natureza contempla: Biologia, Física e Química (São Paulo, 2019a).

Por fim, a Área de Matemática, também compõe, a grade curricular, do Ensino Médio (São Paulo, 2019a).

A seguir serão apresentadas as análises assim como os aspectos mais relevantes dos conteúdos das apostilas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, na sequência em que os mesmos são apresentados, tendo como referência São Paulo Faz Escola, Guia de Transição para o Ensino Médio (São Paulo, 2019a).

9.4 Análise do componente curricular Área de Ciências Humanas

Área de Ciências Humanas

Ensino Médio

9.4.1 Filosofia

Atividades Complementares – Estudantes

1º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes e as estudantes, iniciando pela explicação de que consiste o tema/ conteúdo do bimestre. As reflexões são voltadas para o motivo de estudar filosofia e áreas da filosofia as quais retratam o papel da filosofia dentro do contexto da educação básica, “[...] seus modos de expressão, as habilidades que visam aprimorar a sua capacidade de identificar informações e argumentos na tradição filosófica, assim como reconhecer as relações e as incursões que a filosofia estabelece com outras formas de conhecimento” (São Paulo, 2019a, p.3). Desta forma, todas as atividades foram propostas e apresentadas aos alunos e as alunas, tiveram como referência o desenvolvimento de habilidades, com intenção de serem trabalhados os temas propostos concomitantemente, aprimoramento “[...] intelectual e socioemocional” (São Paulo, 2019a, p. 3), que, como consequência, requer dos alunos e das alunas, o comprometimento, e a dedicação aos estudos, assim como, em relação as atividades propostas. Também é reforçada a importância do empenho grupal, mas também, individual nesta jornada de estudos e pesquisas, engajados ao crescimento intelectual, e ainda, articulado a maturidade, ao crescimento, enquanto pessoa, personalidade; buscando o desenvolvimento e a prática do exercício da autonomia (São Paulo, 2019a, p. 3), com o auxílio e incentivo colaborativo da figura do (a) professor (a).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4-17)

O primeiro conteúdo a ser abordado retrata os temas filosofia e vida. As questões são voltadas para a compreensão quanto a prática da atividade filosófica: pensar e refletir sobre as coisas, situações e/ou momentos (São Paulo, 2019a, p. 103). Diante destas, em resumo, o tema conteúdo retrata sobre os porquês das coisas, heranças culturais relacionadas as tradições, por exemplo. Questões estas que trazem à tona reflexões sobre a existência humana, e seus contextos de existência e sobrevivência. É explorada a necessidade de se ter paciência, para uma elaboração e discernimento, com base em reflexões, questionamentos e argumentos

calçados em realidades distintas, mas ao mesmo tempo, na polaridade atual: a impaciência, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, necessário, em função do cenário atual em função dos *home offices*, aulas remoto, pandemia, principalmente, e também impaciência das pessoas quanto a rápida busca de informações. (São Paulo, 2019a).

O tema é destrinchado em subtemas gerando, desta forma novos questionamentos como, por exemplo, para o entendimento do porquê estudar filosofia (São Paulo, 2019a). A primeira atividade proposta aos alunos e as alunas é sugerido que escrevam suas expectativas em relação a disciplina e, em um momento posterior, compartilhe com a turma e o (a) professor (a) suas experiências e registros (São Paulo, 2019a). Uma forma do (a) professor (a) compreender o conhecimento prévio que possui sobre a disciplina, com base na correlação possível entre as expectativas atrelada as experiências vivenciadas pelos (as) estudantes.

A atividade seguinte, baseia-se na fundamentação teórica do filósofo Sócrates, onde é enfatizada a frase escrita por ele “Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (São Paulo, 2019a, p. 6). Reflexões sobre a existência a vida, levam a autorreflexão, o autoconhecimento. Uma vida estagnada não leva a nada. É vivida, mas, possivelmente sem sentido de existência. Partindo desta premissa o guia do (a) estudante, convida-os (as) a refletir sobre os procedimentos necessários para conhecer algo ou alguma coisa, possibilidades de se conhecer um engano, experiência sensível, momentos em que nossa memória pode ajudar, e/ou atrapalhar como nos conhecemos e percebemos o mundo (São Paulo, 2019a). Para responder estes questionamentos os quais foram propostos em atividades posteriormente a conhecimento teórico abordados, é sugerido aos alunos e as alunas que pesquisem o significado das palavras: intelecto e/ou faculdade, experiência e conhecimento e, em um momento posterior, analise-as de forma comparativa em um quadro descritivo, com as próprias palavras. Essas sinalizações e incentivos, buscam sinalizar que o “[...] uso do conhecimento adquirido é essencial para promover o pensamento autônomo e questionador” (São Paulo, 2019a, p. 8); pois que gera “[...] conhecimento gera conhecimento, que gera reflexão, que gera pensamento...” (São Paulo, 2019a, p.8).

Uma próxima atividade está relacionada a pesquisa sobre a origem histórica da filosofia assim como as questões desafiados para o pensamento filosófico contemporâneo (São Paulo, 2019a).

Outra atividade está relacionada a as correntes filosóficas empirismo e racionalismo, que envolve questões complexas, mas em linhas gerais, “Empirismo e racionalismo são duas correntes que dão direcionamento para a produção do conhecimento” (São Paulo, 2019a, p. 12). Em outras palavras, “Compreender os caminhos percorridos pelos filósofos que

defenderam as ideias destas correntes nos ajuda a entender a construção do pensamento sobre o conhecimento humano” (São Paulo, 2019a, p. 12); reconhecendo, desta forma, que no contexto da história da filosofia, algumas consideradas verdades não podem ser compreendidas isoladamente e, sim, “[...] na medida em que ainda fazem sentido para a vida contemporânea” (São Paulo, 2019a, p. 12).

O próximo subtema a ser tratado está relacionado às áreas da filosofia, as quais dizem respeito à área (1) ética, (2) política, (3) história da filosofia, (4) estética, (5) teoria do conhecimento, (6) lógica e, por fim, (7) metafísica. Com base nos subtemas relacionados as áreas acima destacadas, é solicitada uma atividade onde os alunos e as alunas realizem pesquisas, sobre tais áreas, e, seus objetos de estudo e, em momento posterior, apresentassem os resultados de suas buscas “[...] a partir de um desenho, de um painel de imagens ou apresentação teatral, se possível, a partir de uma cena de filme” (São Paulo, 2019a, p.17). Posteriormente, e, para finalizar a atividade do bimestre, é sugerido aos alunos e alunas que construam um texto atividade prática, fazendo a correlação entre questões da atualidade “A partir da orientação de seu (sua) professor (a)” (São Paulo, 2019a,p. 17) e construam, desta forma, “[...] um texto relacionando sobre questões da atualidade (sobre etnocentrismo, racismo, relações de gênero entre outros temas fundamentais do nosso tempo)” (São Paulo, 2019a,p. 17) de modo que tenha “[...]como referência aspectos da História da Filosofia” (São Paulo, 2019a,p. 17).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 4-16)

Assim como iniciado com o GUIA da 1ª série do Ensino Médio, o tema conteúdo da 2ª série, aborda filosofia e vida, mas, nesta etapa, reflexões voltadas para liberdade e autonomia para tomada de decisões, questões estas “[...] e outras perguntas relacionadas a natureza das nossas ações [...]” (São Paulo, 2019b,p. 4), as quais constituem “[...] o campo da ética, uma área da Filosofia que estuda as ações humanas e os valores que nos orientam nos diferentes aspectos da vida” (São Paulo, 2019b,p. 4).

O primeiro tema a ser abordado diz respeito a ética sinalizando, desta forma, a diferença que ética e moral “[...] são produtos sociais, culturais e históricos, como toda construção humana” (São Paulo, 2019b, p. 4). Na sequência, sugere-se que os alunos e alunas façam uma atividade voltada para estes conceitos, onde, por sua vez, é solicitado que pesquisem e anotem o significado das duas palavras para, em um momento posterior, discutir com a turma correlacionando-os, de modo a incentivar os alunos a alunas a refletirem que

“[...] Viver uma vida ética requer tomada de decisões e escolhas. A liberdade, o livre-arbítrio e a autonomia nos possibilitam desenvolver ações que são imprescindíveis para a realização dos nossos desejos” (São Paulo, 2019b, p. 6).

Na sequência, o tema seguinte está articulado ao anterior, mas agora o foco é voltado para a autonomia e liberdade. Dentro do conteúdo abordado, é colocado que os alunos e as alunas, reflitam sobre o conceito de liberdade, autonomia, solidariedade, assim como, possibilidade de ser livre, e fazer escolhas para construir uma vida autônoma de forma ética (São Paulo, 2019b). Diante destas questões, a atividade proposta orienta a turma a elaborar um texto dissertativo “[...] apontando questionamentos sobre o impacto social que podem ter as nossas escolhas” (São Paulo, 2019b, p. 6).

A atividade seguinte articulada ao tema conteúdo é voltada para o campo ético político. As questões tratadas neste subtema são relacionadas a um recorte de texto constitucional, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde são abordados conceitos de liberdade, e solidariedade (São Paulo, 2019b). É solicitado aos alunos e as alunas que construam um texto, a partir da leitura do recorte de texto constitucional, correlacionando os conceitos liberdade e solidariedade, a partir da compreensão da leitura em destaque (São Paulo, 2019b).

A seguir, é solicitado que façam uma pesquisa sobre três conceitos, sendo eles: (1) heteronomia, (2) livre-arbítrio e (3) determinismo assim como, concepções de liberdade “[...] a partir da filosofia de J. Lock e J.J. Rousseau” (São Paulo, 2019b, p.14) onde, Lock defende que a liberdade é estar livre de violência de outros (as), e não é possível a existência, sem que haja o amparo de leis (São Paulo, 2019b). Já para Rousseau, a premissa principal é quando um grupo de pessoas possui condições de tomar atitudes conforme as escolhas coletivas (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 4-18)

São abordados grandes temas neste bimestre sendo eles: (1) O que é filosofia, (2) Superação de preconceitos em relação à filosofia, e definição e importância para a cidadania, e, por fim, (3) O homem como ser de natureza e linguagem, os quais são articulados a subtemas, e aos conteúdos teóricos e práticos, propostos aos alunos e as alunas sempre enfatizando, na carta aos estudantes e as estudantes, que antecede o início do conteúdo bimestral, a importância da dedicação, e empenho individual, na coletividade, para que os

resultados sejam significativos, e façam sentido quanto as experiências, e conhecimentos novos, adquiridos, com a mediação, e troca de aprendizado (São Paulo, 2019c).

A primeira atividade prática está relacionada a redigir um texto sobre o que venha a ser a filosofia, apontando a presença da mesma, no cotidiano das pessoas (São Paulo, 2019c) e, em momento posterior, apresentar suas considerações ao grupo de estudantes, e a figura do (a) professor (a), mediador (a), deste processo de ensino e aprendizado (São Paulo, 2019c).

A primeira atividade propõe refletir sobre responder ao questionamento dos termos senso comum (sabedoria popular), e senso crítico (capacidade de analisar antes de tirar conclusões precipitadas); com intenção de refletir sobre estas questões fazendo um comparativo, e correlacionando-os com o tema conteúdo do bimestre, articulado à atividade prática, que é preencher uma tabela com estas diferenciações e também ao que venha a ser filosofar, relacionada ao ato e capacidade de meditar, racionalizar (São Paulo, 2019c).

A atividade seguinte, embasada em conteúdo teórico, propõe aos alunos e as alunas, que construam um texto, evidenciando as características da filosofia como reflexão (São Paulo, 2019c).

O tema seguinte está relacionado a superação de preconceitos em relação à filosofia, definição, e importância, quanto à prática do exercício da cidadania (São Paulo, 2019c), onde a atividade articulada a este tema, propõe um exercício de pesquisar sobre situações que envolvam preconceito em relação a filosofia, a partir do que venha a ser o conceito de preconceito, que os alunos e as alunas deverão pesquisar, e correlacionar ao campo da filosofia, conforme atividade proposta (São Paulo, 2019c).

A atividade seguinte, propõe aos alunos e as alunas que realizem uma pesquisa sobre a dimensão política do preconceito em relação à filosofia, sobretudo, no cenário educacional (São Paulo, 2019c), com base em um questionamento sinalizado no tema conteúdo do bimestre: “ O preconceito torna-se mais concreto quando ele cristaliza um estereótipo, e o generaliza? ” (São Paulo, 2019c, p. 11).

Com base nos estudos da filosofia de Sócrates, o próximo tema conteúdo busca fazer com que os alunos e as alunas compreendam a dimensão política da atividade filosófica, articulada ao conceito de cidadania (São Paulo, 2019c).

O último tema a ser abordado está relacionado ao homem como ser de natureza e linguagem. Tema relacionado ao homem (ser humano) como ser de natureza e de linguagem, enfatizando reflexões sobre o que nos marca como animais da espécie humana. A partir da perspectiva acima, é sugerida a atividade onde os alunos e as alunas devem fazer uma

correlação aos conceitos pensamento, linguagem e língua e, na sequência explicar como contaria a história do mundo a partir de imagens (São Paulo, 2019c).

2º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes, iniciando pela explicação do tema/ conteúdo, do bimestre, e ressaltando de que o material “[...] tem o objetivo de contribuir para suas reflexões, a partir da abordagem dada pelo (a) seu (sua) professor (a) ao tema do bimestre e como referência o Currículo do Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019a, p. 3). Dentro deste contexto, Filosofia e outras formas de conhecimento, como, por exemplo, mito, cultura, religião, arte, e ciência, são subtemas a serem abordados (São Paulo, 2019a).

As atividades práticas propostas relacionadas aos conteúdos teóricos, possui intenção de ser colaborativa para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o aprimoramento intelectual, e socioemocional, o que requer do aluno e da aluna, dedicação em relação aos estudos (São Paulo, 2019a).

Por fim, é retomada a importância da figura do (a) professor (a), em indicar os caminhos para que os alunos e as alunas encontrem as respostas para suas dúvidas e questionamentos, mas, antes de tudo, que seja sensível quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico e desenvolvimento da autonomia (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4-14)

Filosofia e vida: o recorte teórico sinaliza que, em linhas gerais, a filosofia está relacionada a experiência do pensamento, e também ao conhecimento produzido pela humanidade, historicamente (São Paulo, 2019a); pois que “A filosofia se transforma e transforma os saberes em nossas vidas” (São Paulo, 2019a, p. 4). É uma constância de experiências que sempre se renovam com o passar dos tempos presente, passado e futuro. O bimestre retratará, de modo reflexivo, aspectos da experiência amorosa do pensamento filosófico, em relação a diferentes saberes (São Paulo, 2019a).

Assim sendo, o primeiro tema a ser abordado é: A filosofia e outras formas de conhecimento – mito, cultura, religião, arte e ciência (São Paulo, 2019a). A primeira atividade

proposta está relacionada a narrativas de criação calcadas na cultura. Dentro deste contexto, é pedido aos alunos e alunas, que pesquisem algumas narrativas de criação indicadas pelo (a) professor (a) mediador (a), e apresentem os resultados desta busca em sala de aula (São Paulo, 2019a). As narrativas indicadas foram: (1) Narrativa de criação dos Caipós e Tupi Guarani, (2) Narrativa de criação Judaico-cristã, (3) Narrativa de criação Ioruba e, por fim (4) Narrativa chinesa da criação do mundo (São Paulo, 2019a). Pesquisas sobre estas questões faz com que os alunos e as alunas reflitam, além dos elementos culturais ressaltando, também que, “Os seres humanos não são apenas biológicos de comportamento (inato), mas seres cuja conduta revela o aprendizado de elementos da cultura (símbolos)” (São Paulo, 2019a, p. 7). A partir desta afirmação é então proposta a próxima atividade, sendo a mesma relacionada a um convite a refletir sobre o que é tomado e compreendido por algo natural, em contraponto, com o culturalmente construído com base na transmissão de valores (São Paulo, 2019a).

São elencadas duas frases para que os alunos e as alunas reflitam sobre, e, em momento posterior, analisem que elementos nas afirmações encaminham para a naturalização destes comportamentos. As frases são (1) Homem não chora e (2) Toda mulher nasce para ser mãe. São instigados alguns questionamentos como, por exemplo, se chorar é ou não, natural, e/ou se ser mãe pode ou não ser uma escolha, a partir da perspectiva da alteridade, compreendida por “Reconhecer o diferente e respeitar aqueles que não vivem a vida como vivemos, que não pensam como pensamos e não querem o que nós queremos” (São Paulo, 2019a, p. 7).

O seguinte tema a ser abordado instiga o seguinte questionamento: “Por que tendemos a forçar o outro a ver o mundo a partir do nosso olhar?” (São Paulo, 2019a, p. 8). A partir deste questionamento, é sugerido que pensem, e reflitam sobre a definição do que é ser civilizado e primitivo, conceito de etnocentrismo (está relacionado a visão preconceituosa onde um grupo julga o outro sem conhecer a cultura), eurocentrismo (maneira de explicar o mundo a partir da Europa), assim como, xenofobia, relacionada a estereótipos pejorativos a grupos culturais, envolvendo sentimento de hostilidade e ódio manifestado contra pessoas, por serem estrangeiras (São Paulo, 2019a).

Antes de ser iniciada a próxima atividade, é proposto que os (as) estudantes reflitam sobre o que venha a ser cultura; para que, tenham subsídios para os próximos direcionamentos teórico práticos (São Paulo, 2019a). Os elementos apresentados para a realização da atividade prática estão relacionados “[...] as características do conhecimento científico e a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta” (São Paulo, 2019a, p. 11).

Na sequência, é trabalhado o tema conteúdo educação estética onde são abordadas questões relacionadas a educação visual, não verbal (São Paulo, 2019a). O exercício proposto com base neste tema, procura sugerir a realização de um debate sobre a condição estética e existencial dos seres humanos e, diante destas reflexões, solicita-se que o pensamento reflexivo seja de empatia (colocar-se no lugar do outro), em aversão a sua cultura, religiosidade, raça/etnia, gênero, geração, dentre outras questões (São Paulo, 2019a).

A última atividade proposta é voltada para a leitura de um manifesto cujo texto é enfatizado a mulher da periferia onde, a ressalva é de que os valores mais evidentes da sociedade possuem base na heteronormatividade onde, por sua vez, se prega que homens brancos, cisgênero (nasce com órgão sexual masculino, expressa gênero masculino e se reconhece como homem – identidade de gênero) e heterossexual (pessoa atraída sexualmente pelo sexo oposto) são detentores do poder. Periferia é marcada por estereótipos, e o corpo negro, muitas vezes, carrega memórias repletas de preconceito e racismo (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 4-15)

Filosofia e vida: os temas abordados estão relacionados à teoria do indivíduo, tornar-se indivíduo e condutas massificadas com intuito de compreender “[...] como a sociedade e a cultura nos formam” (São Paulo, 2019b, p. 3).

Antes de iniciar o conteúdo do bimestre, é proposto aos alunos e as alunas que reflitam sobre “[...] as condições dos indivíduos, no mundo contemporâneo, e como a ciência e a tecnologia tem proporcionado experiências, de forma que ser indivíduo hoje não encontra paralelo na história” (São Paulo, 2019b, p. 4).

O tema iniciado é direcionado para a introdução à teoria do indivíduo onde, por sua vez, John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill são destaques (São Paulo, 2019b). A atividade proposta está relacionada ao desempenho de papéis articulado com o passar dos anos. Um convite à reflexão no sentido de com o passar dos tempos, as atitudes, preferências e afetos se modificam neste mesmo compasso do passar do tempo, e momento histórico e social (São Paulo, 2019b).

Na sequência, a próxima atividade está relacionada ao questionamento “ Como podemos nos reconhecer como indivíduos? ” (São Paulo, 2019b, p. 6) onde é proposto aos (as) estudantes, que pesquisem os filósofos já destacados na atividade anterior, filósofos estes os quais, no “século XIX, refletiram sobre a condição dos indivíduos no contexto de uma sociedade liberal” (São Paulo, 2019b, p. 6) onde a defesa, em tese, deveria ser voltada para a

liberdade individual, assim como, com as regras políticas, conforme conteúdos analisados e apresentados, no tema conteúdo deste bimestre (São Paulo, 2019b).

O tema seguinte é relacionado a tornar-se indivíduo a partir das teorias baseadas nos estudos dos filósofos e historiadores Paul Ricoeur e Michel Foucault, na tentativa de ampliar o conhecimento (São Paulo, 2019b). Os temas em evidência, abordados por Foucault, são: loucura, sexualidade, disciplina, poder, punição, dentre outros (São Paulo, 2019b). Os temas de maior evidência, abordados por Ricoeur, são: articulados a compreensão do ser humano calcados em bases teóricas da filosofia contemporânea, como por exemplo, a fenomenologia (estuda a essência das coisas e como são percebidas no mundo), a hermenêutica (técnica de interpretar e explicar uma realidade), o existencialismo (investiga, de forma filosófica, a forma de existência humana), e a psicanálise, relacionada a visão sobre o indivíduo que dialoga com outras áreas do conhecimento, como a filosofia (São Paulo, 2019b). Ou seja, “A partir deste entendimento, podemos considerar que a nossa singularidade decorre também da história, das condições sociais e materiais de cada um, como nos relacionamos com a natureza e com outros” (São Paulo, 2019b, p. 9).

Em resumo, “A forma como percebemos e representamos a nossa realidade e a ela damos sentido, manifesta a nossa singularidade” (São Paulo, 2019b, p. 9). Atividade proposta está relacionada ao conceito da palavra subjetividade onde os (as) estudantes deveriam responder a alguns questionamentos como, por exemplo, (1) Quais elementos da singularidade trazem marcas da experiência histórica e coletiva, na qual participam; (2) Considerando as forças das influências externas no desenvolvimento enquanto pessoa, se existe ou não a capacidade de discordar, com base nas escolhas individuais mesmo que não sejam as optadas pela família e/ou grupo social ao qual pertencemos (São Paulo, 2019b).

O próximo tema a ser abordado, é baseado no questionamento sobre como as pessoas se individualizam, com base no que pensamos e sentimos, por meio da linguagem e quais são as formas de controle existentes em nossa sociedade, outra perspectiva de se pensar a formação do indivíduo, articulada a atividade proposta aos alunos e as alunas (São Paulo, 2019b). A atividade está relacionada aos questionamentos quanto a quais mecanismos são utilizados, diariamente, para introjetar as disciplinas no cotidiano, evidenciando ações e as instituições responsáveis pela domesticação do corpo (modelagem e controle conforme ditam as normas), por exemplo, com base em padrões culturais (São Paulo, 2019b).

O último tema a ser abordado é intitulado de condutas massificadas: alienação moral, baseado em alguns questionamentos iniciais, como, por exemplo, (1) “O que leva um número cada vez maior de pessoas seguirem *youtubers*?” (São Paulo, 2019b, p. 13), (2) “Quais são os

valores mais popularizados pelos *youtubers*?” (São Paulo, 2019b, p. 13), (3) “Eles são capazes de poder uniformizar os gostos, os desejos e os costumes?” (São Paulo, 2019b, p. 13).

Diante destes questionamentos, a atividade prática proposta sugere que os alunos e as alunas pesquisem sobre possíveis formadores de opiniões, baseado em suas influências digitais, em diferentes áreas, articulando estes posicionamentos aos conceitos indústria cultural, e alienação moral, relacionados a atividade prática seguinte, onde, se pede que posterior a pesquisa sobre os dois conceitos, que os alunos e as alunas elaborem um texto por escrito expressando a compreensão sobre os mesmos, e, ao final, pede-se também que reflitam sobre um último questionamento direcionado para o quanto é preciso mudar para que seja atendido, os padrões de beleza impostos pela sociedade – padronização social (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 4-13)

As “[...] características do discurso filosófico - comparação com o discurso religioso e o homem como ser político - a desigualdade entre os homens como desafio da política” (São Paulo, 2019c, p. 3) são temas abordados neste bimestre. Na carta ao estudante, reforça-se a importância da dedicação, e o empenho, para que o momento de troca de experiência com base nas vivências e conhecimentos, seja aprimorado com qualidade (São Paulo, 2019c).

Antes de iniciar o conteúdo, são colocadas reflexões sobre a democracia, ao passo que “Numa sociedade democrática, os representantes devem atuar segundo interesses e necessidades de grupos e indivíduos, de sua base eleitoral, ou fazer garantir a igualdade perante a lei” (São Paulo, 2019c, p. 4). A igualdade é o primeiro ponto a ser levado em consideração, no que se trata de democracia; pois que está relacionada a preocupação e proteção dos (as) cidadãos (ãs).

Posteriormente, o tema seguinte aborda as características do discurso filosófico em comparação com o discurso religioso (São Paulo, 2019c). Na atividade prática relacionada a este tema, os alunos e as alunas, são convidados a pesquisa sobre a origem da filosofia, e sua relação com a mitologia grega, e, posteriormente, que façam uma análise dos resultados obtidos com a atividade seguinte, onde deveriam redigir um breve relato apontando as marcas possíveis de serem observadas nos diferentes discursos: mitológico e filosófico (São Paulo, 2019c).

Outra atividade prática, está relacionada, ainda ao tema, onde os alunos e as alunas terão a oportunidade de entrevistar, e serem entrevistados (as). Questões direcionadas sobre

preferencias de estudo, e pesquisa sobre filósofos (as) que gostariam de estudar, e não teve a oportunidade, até o momento, qual o tema estudado, até o então, que mais se identificou, caso o (a) aluno (a), já tenha tido contato com tema filosófico sem ser na escola, são exemplos de questões norteadoras da entrevista (São Paulo, 2019c).

Os conceitos política, e Estado, são introduzidos como subtema seguinte. Para tanto, é incentivado que pesquisem sobre eles, para melhor discernimento, e compreensão do próximo tema: “O homem como ser político – a desigualdade entre os homens como desafio da política” (São Paulo, 2019c, p. 11). Questões como reforma da previdência, o desemprego, a qualidade de saúde, segurança, educação pública, a importância das políticas públicas que fomentam os programas, são assuntos abordados dentro deste contexto (São Paulo, 2019c).

3º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes, iniciando pela explicação sobre o tema/ conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 93-101)

Questões políticas são abordados neste terceiro bimestre de modo que, os direcionamentos das mesmas, possuem intenção de “[...] Reconhecer como as decisões políticas nos afetam no cotidiano e nos projetos de vida” (São Paulo, 2019a, p. 93) e, também, como a política, e a participação filosófica, diante desta questão, se faz presente, e necessária (São Paulo, 2019a).

O primeiro tema a ser retratado é voltado para a introdução à filosofia política, já articulado, a atividade prática proposta aos alunos e as alunas onde os (as) mesmos (as), devem pesquisar sobre o campo de estudos e objetivo da Filosofia Política, indicando, desta forma, os filósofos mais representativos diante desta busca para, em um momento posterior, serem apresentados, e dialogados, os resultados junto a turma e o (a) professor mediador (a), deste processo de ensino aprendizagem e, também, como a política, e a participação filosófica, diante desta questão, se faz presente e necessária (São Paulo, 2019a).

Questões como o que seja uma sociedade politicamente organizada, e o que venha a ser filosofia política, também são temas conteúdos, abordados, e sugerido aos estudantes e as

estudantes que pesquisem sobre e, também, como a política e a participação filosófica, diante desta questão, se faz presente e necessária (São Paulo, 2019a).

Outro ponto a ser destacado, ainda em relação as atividades práticas, é o incentivo a busca pela informação sobre o que seja Estado, e como o Estado, em geral, exerce o seu poder. Questões estas, segundo o tema conteúdo do bimestre, as quais ajudarão o (a) aluno (a), a compreender como é percebida a presença do Estado brasileiro na vida cotidiana e, em que sentido este fator pode ser visto e/ou percebido, como positivo e/ou negativo (São Paulo, 2019a).

Na atividade seguinte, é proposto aos alunos a alunas que reflitam sobre o conceito de deficiência, em paralelo ao conceito teórico prático de democracia, ao passo que, se é ou não possível existir uma lei no papel, que garanta os direitos e deveres de todo cidadão ou cidadã, mas que, realmente, seja efetivo na prática, e não mero informativo, não eficaz (São Paulo, 2019a). Assim sendo, estado de direito e estado democrático de direito, são trazidos à tona nos conteúdos solicitados diante desta atividade (São Paulo, 2019a). Antes de ser proposta esta atividade, são explicados os conceitos de Estado Democrático de Direito e Estado de Direito, onde, “Resumidamente, no **Estado Democrático de Direito**, as leis são criadas pelo povo e para o povo, respeitando-se a dignidade da pessoa humana” (São Paulo, 2019a, p. 97). Já, por outro lado, “[...] o **Estado de Direito**, é pautado por leis criadas e cumpridas pelo próprio Estado” (São Paulo, 2019a, p. 97), a exemplo do Código Penal Brasileiro (São Paulo, 2019a). Explicadas estas questões, pede-se aos alunos e alunas que redijam um texto sobre as condições de governar um Estado (São Paulo, 2019a).

O próximo tema conteúdo está relacionado as teorias do estado – socialismo, anarquismo, e liberalismo (São Paulo, 2019a). As atividades práticas são voltadas para estes conceitos, onde, por sua vez, solicita-se aos alunos e as alunas que realizem buscas sobre estas questões, e, posteriormente, compartilhem com a turma os seus achados e opiniões, sobre o que foi localizado diante das buscas, e, ao mesmo tempo, que procurem trazer reflexões articulando com o cotidiano (São Paulo, 2019a).

A última atividade proposta traz um recorte de pesquisa, quando aponta que jovens, de ambos os sexos, não trabalham e nem estudam e são apelidados, segundo a pesquisadora do estudo, de geração nem nem. De acordo com o levantamento de dados quantitativo da pesquisa, com base em nove países da América Latina e Caribe, “[...] 23% dos jovens brasileiros não trabalham e nem estudam” (São Paulo, 2019a, p. 100). Por outro lado, “[...] 49% se dedicam exclusivamente ao estudo ou capacitação, 13% só trabalham e 15% trabalham e estudam ao mesmo tempo” (São Paulo, 2019a, p. 100). De um modo geral, estes

dados serviram para retratar uma realidade preocupante e, ao mesmo tempo a ser pensada justamente por estar relacionada ao tema trabalhado no bimestre, articulado a condição de existência atual: cenário político associado a qualidade de vida, educação e trabalho (São Paulo, 2019a). Diante dos resultados desta pesquisa, é sinalizado que os (as) jovens não são preguiçosos (as) “[...] Mas são jovens que tem acesso à educação de baixa qualidade e que, por isso, encontram dificuldade no mercado de trabalho” (São Paulo, 2019a, p. 100).

Com base nos apontamentos anteriores é finalizado o conteúdo do bimestre, e solicitada uma última atividade prática, baseada nos seguintes questionamentos: (1) “As referências à geração nem nem, trazem indícios sobre os privilégios de uns, em detrimento de outros no mundo do trabalho?” (São Paulo, 2019a, p. 101) e (2) “quais as contribuições da filosofia para compreender, de forma mais aprofundada, as questões presentes no mundo do trabalho?” (São Paulo, 2019a, p. 101).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 95-102)

Este bimestre temas como violência, mais especificamente violência contra a mulher, em razão de sua condição de gênero, são tratadas assim como, articulados ao racismo, pedofilia, homossexualidade, idoso por exemplo. As leis citadas são relacionadas ao Estatuto da criança e do adolescente, o qual “[...] foi necessário para que crianças e adolescentes tivessem a sua vida e dignidade respeitadas” (São Paulo, 2019b, p. 95). O Estatuto do idoso e a Lei Maria da Penha também são citados onde, “[...] além do artigo constitucional, visam prevenir os preconceitos de geração e de gênero” (São Paulo, 2019b, p. 95). Exemplos estes os quais possuem a intenção, dentro do tema conteúdo do bimestre, de serem abordados de modo a contribuir “[...] Para entender este mundo e compreender que a proteção de todos e a garantia de uma vida melhor para todos depende, sim, de políticas públicas, como também da conscientização de que todos somos responsáveis pelo mundo” (São Paulo, 2019b, p.9) pelas condições de vida no mundo. Assim sendo, estas questões são norteadoras para um melhor discernimento, e compreensão quanto ao papel da educação, e da prática da atividade filosófica, diante destas questões (São Paulo, 2019b).

A seguir, é apresentada a primeira atividade prática sugerida aos alunos e as alunas. Envolve o tema filosofia, política e ética – humilhação, velhice, e racismo, envolvendo homens e mulheres, e no que trata esta questão, o foco de atenção está direcionado ao preconceito, quando se pensa e reflete sobre as desigualdades, e discriminações. É solicitado que escrevam o que compreendem por minoria, diante de todas estas sinalizações reflexivas,

e, posteriormente, que reflitam e façam suas anotações com base nos seguintes questionamentos: (1) “ existe racismo no Brasil?” (São Paulo, 2019b, p. 96), (2) “A diferença entre ricos e pobres depende do esforço de cada um?” (São Paulo, 2019b, p. 96), (3) “Como os idosos são tratados?” (São Paulo, 2019b, p. 96) e, por fim, (4) “Os papéis sociais assumidos por homens e mulheres sempre foram os mesmos? ” (São Paulo, 2019b, p. 96). Posteriormente a reflexões sobre estes questionamentos, é solicitado que anotem o que compreendem pelos termos empatia e alteridade, e, se possível, que relacionem estes dois conceitos a questão do preconceito e racismo (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte convida os alunos e as alunas, a refletirem sobre o feminismo e o machismo. Diante destas questões, sugere-se que seja realizada uma pesquisa sobre estes conceitos e, em momento posterior, que anotem as principais semelhanças e diferenças entre os homens e as mulheres (São Paulo, 2019b) e qual a importância de se tratar deste assunto (São Paulo, 2019b).

Já ao final, temas como etnia, classe, idade, outras diferenças e gênero também são abordados fazendo que os alunos e as alunas reflitam, sobre as diferenças. A partir destas questões, a atividade prática pede que os alunos e as alunas pensando nas relações de preconceitos e discriminações, que existem na sociedade, que articulem estas questões com os conceitos de racismo, preconceito, xenofobia, etnocentrismo e, por fim, supremacismo (São Paulo, 2019b).

Na sequência, a atividade próxima leva os (as) estudantes e refletirem sobre como o racismo tem se manifestado em nossa sociedade e como é possível identificar as práticas racistas, por exemplo (São Paulo, 2019b).

Ao final, é introduzido o último tema: filosofia e educação. Este tema aborda o que vem a ser a educação, para que ela serve e porque os alunos e as alunas precisam frequentar a escola (São Paulo, 2019b). Partindo do pressuposto de que a educação transforma e forma, é solicitado aos alunos e as alunas que escrevam sobre a importância dos estudos para a formação cidadã (São Paulo, 2019b).

Por fim, é solicitado que façam, por escrito, uma correlação entre a questão prática anterior com os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação e, por fim, cidadania (São Paulo, 2019b), articulando estes conceitos e fazendo uma tentativa de explicar, da forma compreendida com base nos resultados de suas pesquisas, qual o papel social da educação e se ela pode ou não atuar na superação dos preconceitos assim como, desigualdades no mundo contemporâneo (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 86-98)

O primeiro tema a ser abordado diz respeito as características do discurso filosófico em comparação com o discurso científico (São Paulo, 2019c). A atividade prática diz respeito a responder à pergunta se é possível ou não definir fronteiras definitivas entre o discurso científico e o filosófico (São Paulo, 2019c).

A atividade prática seguinte é relacionada a partir dos conhecimentos já adquiridos, construir um poema ou uma música usando a criatividade tendo como referência, a obra de um filósofo (São Paulo, 2019c). Na sequência, é abordado o próximo tema que diz respeito a três concepções de liberdade sendo elas: (1) libertarismo, (2) determinismo e (3) dialética. Questões estas abordadas em forma de atividades teórico práticas reflexivas, por meio de textos e exemplos diante de cada concepção e, posteriormente, pedido aos alunos e as alunas que exercitem o aprendizado, colocando o conhecimento na forma prática, por meio de argumentos, questionamentos e exposição de dúvidas sempre na mediação da figura do (a) professor (a), parte deste processo de ensino e aprendizado (São Paulo, 2019c).

A última atividade prática abordada está relacionada ao compreensão do que seja o conceito de liberdade (São Paulo, 2019c), com base na Declaração dos Direitos Humanos que é um documento importante, que delinea os direitos humanos básicos e “O entendimento de liberdade, no contexto da Declaração, traz a indicação para que os Estados membros das Nações Unidas se orientem para a democratização” (São Paulo, 2019c, p. 98). Importante ressaltar, também, que “O preâmbulo dos artigos da Declaração revela o contexto histórico que exigiu a sua redação – o terror, a banalização da vida humana, o desrespeito à sua dignidade, a morte social e a morte física” (São Paulo, 2019c, p. 98). Desta forma é finalizado o tema conteúdo do terceiro bimestre.

4º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes iniciando pela explicação de que o tema/ conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 91-102)

O tema conteúdo do bimestre aborda questões voltadas para a prática do exercício da cidadania regido por leis protegidas. Assim sendo, o primeiro tema está relacionado a filosofia política, com ênfase na democracia, e cidadania: origens, conceitos, e dilemas, desigualdade social, e ideológica (São Paulo, 2019a). A primeira atividade prática convida os alunos e as alunas a pesquisarem o que vem a ser os conceitos de: (1) democracia, (2) cidadania e (3) desigualdade social para, posteriormente, serem correlacionados ao questionamento reflexivo quanto ao que é desigualdade social (São Paulo, 2019a).

A atividade seguinte aproxima o conteúdo atual, voltado para o uso da tecnologia, onde é explicitado que os memes do *Facebook* “[...] indica que a forma com que os indivíduos se relacionam com a política nunca mais será a mesma” (São Paulo, 2019a, p. 94). O termo meme é utilizado para designar um conceito de imagem. Assim sendo, os memes podem ser considerados uma forma de humor, às vezes inteligentes em outras, agressivo a desrespeitoso, para lidar com questões como, por exemplo, envolvem a política, ou questões possivelmente, consideradas polêmicas; na tentativa de refletir, mas evitando discussões (São Paulo, 2019a).

Na sequência, é solicitada uma atividade reflexiva sobre o significado da pobreza material, assim como, o que justifica que algumas pessoas mandem, e outras, obedeçam (São Paulo, 2019a).

Por fim, o tema filosofia política – democracia e justiça social/ os direitos humanos / participação política, são abordados e atividades práticas direcionadas a estes conteúdos, são trazidas à tona e aplicadas junto aos alunos e alunas (São Paulo, 2019a). A primeira atividade prática está relacionada ao questionamento de quais pessoas são consideradas as mais indefesas socialmente falando, e como o desamparo se revela, em relação a essas pessoas, no cotidiano. Posteriormente, solicita-se que a turma pesquise por políticas sociais, voltadas para uma sociedade mais justa, indicando, desta forma, os princípios de atuação (São Paulo, 2019a, p. 94).

Por fim, a última atividade prática está relacionada às políticas públicas, onde

As Políticas Públicas constituem processos que visam a resolução de problemas públicos de curto, médio e longo prazo. Elas podem ser distributivas, redistributivas e regulatórias e executadas, dependendo da dimensão do problema e da legislação, pelo poder municipal, estadual e federal (São Paulo, 2019a, p. 100).

Levando em consideração os apontamentos anteriores, é solicitado aos alunos e as alunas que pesquisem sobre tais políticas públicas, e, em momento posterior, apresentem para a turma os resultados desta busca, e reflitam sobre a decisão acerca de que a adoção de políticas públicas possa ter impacto no acesso aos direitos fundamentais (São Paulo, 2019a). Um último questionamento reflexivo, sinaliza para a importância de como podemos nos organizar para que práticas de participação políticas sejam organizadas, objetivando, desta forma, a reivindicação dos direitos, para as autoridades locais. Para embasar esta busca e reflexão, sugere-se a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (São Paulo, 2019a). Desta forma é encerrado o tema conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 92-102)

O tema conteúdo do bimestre está relacionado aos aspectos da relação do homem (ser humano) com o mundo, considerando os princípios éticos (São Paulo, 2019b). As reflexões vão “Da *Fake News* ao teste com animais, do uso excessivo do aparelho celular aos casos de eutanásia, da necessidade de **Reduzir, Reutilizar e Reciclar** (que pode incluir **Repensar e Recusar**) ao debate sobre aborto” (São Paulo, 2019b, p. 92). Neste sentido, “Pensar sobre a bioética e sua relação com os Direitos Humanos é pensar filosoficamente questões imprescindíveis para o equilíbrio da vida” (São Paulo, 2019b, p. 92).

O primeiro tema conteúdo a ser abordado está relacionado aos desafios éticos contemporâneos tendo a ciência, e a condição humana, como objetos de estudo e reflexões (São Paulo, 2019b). As perguntas norteadoras, diante deste tema, voltaram-se para os seguintes questionamentos: (1) “O uso exagerado de agrotóxicos é realmente necessário?” (São Paulo, 2019b, p. 93), (2) “Porque se fala tanto na necessidade de reciclar?” (São Paulo, 2019b, p. 93), (3) “De que forma os avanços tecnológicos vêm encaminhando a sua rotina, os seus saberes, e sua forma de ver o mundo?” (São Paulo, 2019b, p. 93), (4) “O que tem moldado a sua vida?” (São Paulo, 2019b, p. 93), (5) “Porque com tanta tecnologia ainda se fala em risco de extinção de espécies animais?” (São Paulo, 2019b, p. 93) e (6) “Você está perdido no mundo como eu?” (São Paulo, 2019b, p. 93). Diante destes questionamentos reflexivos, pede-se que os alunos e as alunas, elejam uma situação relacionada ao desenvolvimento técnico, científico, e tecnológico; e pesquisem o quanto o mesmo pode ter mudado o mundo e, também, que acarretaria a sua mudança em termos sociais, e também a nível individual (São Paulo, 2019b).

A partir da primeira atividade, a segunda é desencadeada onde, por sua vez, o assunto abordado são as notícias falsas (*Fake News*). Pede-se que os alunos e as alunas realizem buscas, sobre ciência e tecnologia, que tenham sido identificadas como *Fake News* (São Paulo, 2019b, p. 93). Dentro desta questão, é abordado que o desenvolvimento científico e tecnológico não chega da mesma forma para todos (as); possivelmente por falta e/ou precariedade de saneamento básico, dentre outras questões políticas também relacionadas a ética socioambiental, tendo o ambiente, como foco de suas questões e preocupações (São Paulo, 2019b).

A atividade teórica prática seguinte, está relacionada a comunicação. Desde como se dava a comunicação no período do Renascimento, e da Revolução Industrial, até os dias atuais, contemporâneos (São Paulo, 2019b). Ainda sobre este tópico, refletir sobre mudanças, nas relações da natureza com o ser humano também são destacadas; assim como, quais as consequências atuais, e as possíveis consequências futuras relacionadas ao avanço tecnológico (São Paulo, 2019b).

O último tema a ser abordado está relacionado à bioética. Os questionamentos norteadores são: (1) “O que é moral ou ético?” (São Paulo, 2019b, p.100), (2) “O que é certo e o que é errado quando avaliamos os resultados do avanço tecnológico?” (São Paulo, 2019b, p. 100) e (3) “A quem esse avanço beneficia?” (São Paulo, 2019b, p. 100). A partir dos questionamentos norteadores, é que se adentra o assunto, com nova indagação: “Você já ouviu falar em bioética?” (São Paulo, 2019b, p. 100).

Colocadas as questões acima, é solicitada a atividade prática onde os alunos e as alunas são convidados a pesquisar, a partir do nome bioética, assuntos correlacionados que podem ser motivo para discussão como, por exemplo, genoma humano, aborto, clone, eutanásia, transgênico excessivo de agrotóxicos, pesquisas com animais, dentre outros (São Paulo, 2019b). Posteriormente, é solicitada nova atividade prática, onde pede-se que seja feita “[...] a leitura do trecho da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, documento elaborado pela Unesco de Portugal” (São Paulo, 2019b, p. 101) e após a leitura, que elaborem por escrito, a expressão do entendimento do documento em questão (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 87-98)

Este é o último tema conteúdo do ano. Filosofia e vida abordam, da perspectiva do conceito de felicidade, a reflexão sobre os possíveis requisitos para o alcance da felicidade partindo do princípio de uma questão histórica e cultural (São Paulo, 2019c).

O primeiro tema a ser abordado é relacionado a características do discurso filosófico em comparação com o discurso da literatura (São Paulo, 2019c).

Das relações entre filosofia e literatura podemos considerar que por vezes a produção literária empenha-se a reflexão filosófica e, por vezes, a reflexão filosófica é apresentada na produção literária. Há ainda, casos em que filósofos buscam na literatura elementos, matéria para a reflexão filosófica, pois a literatura, por vezes, ilustra conceitos filosóficos. Voltaire, no “dicionário filosófico”, procura refletir sobre questões da vida comum, trazendo uma linguagem pedagógica acessível. O verbete amor-próprio, por exemplo, tem o sentido de mostrar a dificuldade de definir elementos da subjetividade (São Paulo, 2019c, p. 89).

Posteriormente a leitura do enxerto acima, é proposta a atividade aos alunos e alunas onde deverão realizar a leitura do fragmento e, posteriormente, discutir o que entendam por amor-próprio (São Paulo, 2019c).

O tema seguinte está relacionado aos valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade, e das dimensões pessoais e sociais da felicidade, com base em questionamentos reflexivos, como, por exemplo: (1) “A minha felicidade pode significar a infelicidade do outro? ” (São Paulo, 2019c, p. 95), (2) “De onde vem a nossa ideia de felicidade? ” (São Paulo, 2019c, p. 95) e, por último, (3) “Tem pontos de vista acerca da felicidade que podem ser compartilhados por todos? ” (São Paulo, 2019c, p. 95). A partir destas questões, é solicitado aos alunos e alunas que citem modelos de felicidade baseado nos campos dos contos de fada, novelas, filmes, romances, propaganda e redes sociais (São Paulo, 2019c). Na sequência, pede-se que elenquem pontos objetivos e subjetivos para a felicidade (São Paulo, 2019c) e, a partir das “[...] condições elencadas verifique nas produções culturais sugeridas (ou outras), qual o ideal de felicidade prevalece” (São Paulo, 2019c, p. 98). Posteriormente a esta afirmação, o tema conteúdo indica vídeos, e músicas que trazem elementos relacionados a estas questões (São Paulo, 2019c).

Finalizando, a última atividade é proposta, embasada no conteúdo temático teórico sendo correlacionados as produções culturais (músicas, por exemplo), elencadas já mencionadas, e, também, com base nos seguintes questionamentos: (1) “ Em quais músicas há orientações para a felicidade proposta pelo hedonismo, epicurismo ou estoicismo? Por quê? ” (São Paulo, 2019c, p. 98) e (2) “As músicas ao tratarem do tema felicidade destacam quais demandas objetivas e/ou subjetivas para a felicidade? Cite exemplos” (São Paulo, 2019c, p.

95). Vale ressaltar que os termos hedonismo, epicurismo e estoicismo, anteriormente a proposição desta atividade prática, foram trabalhados no tema conteúdo do bimestre, individualmente, onde seus conceitos foram ampliados e feitas propostas de refletir sobre (São Paulo, 2019c). Desta forma é encerrado o quarto bimestre.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

O currículo estadual paulista do 1º ao 3º ano do ensino médio, aborda temas de relevância, e importância social e/ou individual, como, por exemplo, o que vem a ser a filosofia, áreas do conhecimento relacionados ao campo filosófico ético, político, estético, lógico, metafísico, dentre outros. Também são trazidos à tona elementos para discutir e refletir sobre preconceito, mito, cultura, religião, arte e como a sociedade e a cultura nos formam. Democracia de direito, regida por leis e desprovida, em alguns momentos, e, situações, de amparo, também é tema abordado. O tema violência, mais especificamente relacionado a violência a mulher, em razão de sua condição de gênero, também é abordada assim como, a pedofilia, homossexualidade, e a condição de ser idoso. Sexualidade e gênero são elementos presentes no tema conteúdo curricular paulista, sendo abordados, de forma transversal. Um tema mais atual, relacionado ao avanço tecnológico e a expansão da velocidade quanto a disseminação das notícias, articula o tema com base em reflexão sobre possíveis notícias falsas, chamadas de *Fake News*, dentro deste contexto relacionado à produção de notícias relacionadas à ciência e à tecnologia. O último tema a ser tratado, diz respeito a felicidade onde a mesma é comparada aos discursos musicais, e cotidianos, por exemplo.

Todas estas questões curriculares foram importantes e, relevantes pois abordaram questões de significância individual, e também social, base para a formação de conceitos e práticas relacionadas ao exercício da cidadania. De certa forma, possivelmente, contribuíram para a reflexão aos questionamentos deste estudo relacionado a como os (as) jovens se veem e se percebem a partir do consumo da mídia.

9.4.2 Geografia

1º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo, é trazida, por escrito, uma carta ao estudante e também, aos professores e as professoras onde são explicitadas a importância e troca de ideias, experiências, e, também, enfatizado que serão apresentadas “[...]um conjunto de atividades que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada turma e a escola” (São Paulo, 2019a, p. 19). Tais atividades foram desenvolvidas “Com base nas habilidades do Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Médio, e nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (São Paulo, 2019a, p. 19).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 19-35)

O material de apoio ao estudante, traz como primeiro tema conteúdo, a localização, e representação, de espaço, de forma integrada com a matemática – localização, interpretação, e construção de mapas temáticas (São Paulo, 2019a). Ênfase na linguagem cartográfica, uma forma de representar análises, e sínteses geográficas através de mapas, plantas e croquis; por exemplo (São Paulo, 2019a). A atividade prática, está relacionada a este tema, com ênfase no questionamento, advindo de como seria possível, melhorar a percepção, e localização no espaço mundial (São Paulo, 2019a).

Ainda relacionado a esta questão, o próximo momento da mesma atividade, incentiva os alunos e as alunas, a analisar mapas temáticos, para, posteriormente, responder a alguns questionamentos, sobre os mesmos, como, por exemplo, qual o título do mapa, o que ele representa, que espaços estão representados, qual o território e as unidades que representam (continente, país, Estado) se o mapa possui ou não, escala, qual o tipo de mapa (quantitativo, ordenado, qualitativo, anamorfose), como as informações são organizadas na legenda, semelhanças, e diferenças, entre os lugares e, por fim, se possuem ou não erros cartográficos (São Paulo, 2019a). O próximo momento, ainda sobre esta mesma atividade, faz um convite aos alunos e as alunas a refletirem, e trabalharem com os elementos dos mapas, os quais lhes foram apresentados, via material de apoio. Aborda a distância real em quilômetros, centímetros, hemisférios (setentrional, meridional, ocidental, oriental), latitudes e longitudes, baixas ou altas (São Paulo, 2019a).

O tema seguinte está relacionado as técnicas de sensoriamento remoto (São Paulo, 2019a), onde, por sua vez, esta é uma técnica, relacionada a obtenção de imagens, e dados, da

superfície terrestre sem contato direto, com objetos ou fenômenos (São Paulo, 2019a). Dentro deste contexto, as imagens de satélite, “[...] representam um excelente recurso tecnológico utilizado para diversas aplicações, entre elas, contribuem para o estudo e monitoramento de riscos, e desastres socioambientais” (São Paulo, 2019a, p. 28). Já o sensoriamento remoto, está relacionado a captação de imagens a distância, onde “ O sensor capta a interação dos objetos com a radiação eletromagnética, e essa interação é transformada em informação. Essa é um dos tipos de sensor que existem” (São Paulo, 2019a, p. 29). A partir destas questões, a atividade é proposta em duplas, com base nos seguintes questionamentos: (1) Como são geradas as imagens de satélites? (2) Qual a diferença entre elas e as fotografias aéreas? (3) Quais os principais usos de sensoriamento remoto?

Na sequência, o tema geopolítica do mundo contemporâneo, é abordado (São Paulo, 2019a). Os temas conteúdos, e as atividades estão relacionadas “[...] à regionalização do espaço mundial buscando compreender o papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial, além dos conflitos regionais e os da nova ordem mundial” (São Paulo, 2019a, p. 31). Para abordar esta questão, o tema conteúdo aproxima o universo jovem, trazendo para análise a História em Quadrinhos (HQ) do Capitão América. Posteriormente a leitura e análise da história, é questionado: (1) Por quem e quando foi criado esse super-herói? (2) Em que contexto o super-herói foi criado? (3) Qual a mensagem principal que o personagem principal difunde nas suas histórias? (4) Como essa mensagem contribui para propagar a ideologia estadunidense?

Num segundo momento, é sugerido que pesquisem sobre outros (as) personagens, e a mensagem principal difundida nas suas histórias e como essa mensagem contribui para propagar a ideologia estadunidense (São Paulo, 2019a).

Para finalizar, é abordado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – indicador que mensura o grau de desenvolvimento humano dos países, a partir de aspectos como educação, renda, e saúde (São Paulo, 2019a). Posteriormente é proposta atividade prática de pesquisa, sobre a sigla IDH, sendo solicitado aos alunos (as) que respondam aos questionamentos: (1) O que significa IDH? (2) Localize no mapa (ilustrativo), e anote as áreas onde se concentram os países com IDH mais baixo, e os mais elevados e explique como são as condições de vida em cada um desses grupos de países (3) Compare o IDH dos países africanos descolonizados, citados anteriormente, com outros países com alto desenvolvimento, e, por fim, (4) Qual o grau de participação no mundo globalizado desses dois grupos de países? (São Paulo, 2019a). Ao final, é sugerido que os alunos e as alunas, façam uma auto avaliação, com o intuito de refletir sobre suas participações nas pesquisas

assim como apresentação de resultados, diante das buscas, e experiências compartilhadas (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 18-38)

O material de apoio ao estudante, traz como primeiro tema conteúdo, a gênese geoeconômica do território brasileiro. Como atividade prática exploratória, e de retomada de conteúdos aprendidos e apreendidos nos anos anteriores, é proposta uma atividade onde os alunos e as alunas devem completar as lacunas de uma palavra cruzada sobre o tema em questão, relacionado a algumas atividades econômica importantes entre os séculos XVI e XIX, período histórico ligado ao processo de colonização iniciado e perdurado entre esses séculos em destaque – formação geoeconômica do Brasil (São Paulo, 2019b, p. 18).

O segundo momento, sobre a mesma temática, é voltado para a leitura e análise, de um mapa relacionado a concentração da população – faixa litorânea, e responder os seguintes questionamentos: (1) De acordo com o mapa, é possível constatar que o povoamento mais adensado se concentra no litoral do Brasil. Explique as origens e efeitos desse processo, (2) Além da concentração populacional no litoral brasileiro, cite outros exemplos de características atuais do território brasileiro, cuja origem remonta ao passado colonial do país (São Paulo, 2019b).

O tema seguinte engloba as fronteiras brasileiras (São Paulo, 2019b). Desta forma:

Compreender como se deu o processo de consolidação das fronteiras políticas e dos limites do território brasileiro durante a chamada “Era Rio Branco” (1902-1912), é uma oportunidade de melhor entender as razões que levaram o Brasil a não possuir, atualmente, conflitos fronteiriços com seus vizinhos, o que não se verifica em parte significativa dos países da América Latina (São Paulo, 2019b, p. 23).

A partir do enxerto acima, questões reflexivas são direcionadas aos alunos e alunas para que os (as) mesmos respondam, e dialoguem, sobre: (1) O que foi a chamada “Era Rio Branco” e qual a sua importância para a consolidação das fronteiras políticas e dos limites do território brasileiro, (2) Principais contribuições do Barão do Rio Branco para a configuração atual das fronteiras brasileiras, (3) Refletir se o Brasil possui ou não conflitos fronteiriços

relacionados à delimitação e fixação de seus limites territoriais, e, por fim, (4) Opine sobre a importância, para o país, da delimitação de fronteiras sem a ocorrência de conflitos (São Paulo, 2019b).

O segundo momento, ainda relacionado a atividade prática anterior, pede aos alunos (as) que leiam, e interpretem “[...] os mapas do Brasil “Províncias Imperiais – 1822-1840” e “Político Atual”, com auxílio do (a) professor(a)” (São Paulo, 2019b, p. 18) e respondam as questões: (1) Compare os dois mapas e identifique as mudanças mais significativas com relação as fronteiras territoriais as quais podem ser observadas, (2) A partir da leitura do texto e observação dos mapas, explique como o estudo da história territorial do país, pode ajudá-lo a compreender características atuais do território brasileiro (São Paulo, 2019b).

O último momento relacionado ao mesmo tema, envolve uma atividade prática individual – pesquisa. A pesquisa proposta, está relacionada sobre a evolução da ocupação do território brasileiro, indicando as fronteiras fixadas pelos tratados, e os ganhos territoriais do país no final do século XIX, e início do XX (São Paulo, 2019b).

O tema conteúdo seguinte, é relacionado a questão do arquipélago ao continente (São Paulo, 2019b), “[...] com destaque para a importância das políticas de integração nacional que marcaram a formação do território. Para tanto, são mobilizados procedimentos didáticos complementares [...]” (São Paulo, 2019b, p. 27), como, por exemplo, “[...] trabalhos com conceitos e leitura de mapas, produção de texto e pesquisas em grupo” (São Paulo, 2019b, p. 27). Tendo como referência estas questões, a atividade prática indaga o que seriam arquipélagos econômicos, e se a expressão se aplica ao Brasil (São Paulo, 2019b).

O segundo momento, ainda relacionado ao mesmo tema, orienta os (as) alunos (as) para que analisem o mapa do Brasil, e identifiquem cada região geoeconômica com uma cor, e, na sequência, identifiquem as capitais referidas, e seus respectivos estados. Assim como, relacionem os principais produtos que foram destaques em cada uma das capitais destacadas no mapa (São Paulo, 2019b). Também é solicitado que analisem, após observarem a localização do Distrito Federal de 1890, 1940 e 1990, e expliquem qual relação pode ser feita entre sua localização de 1940, e a atual; com abrangência dos espaços realmente integrados a economia nacional (São Paulo, 2019b). Outro questionamento, é sobre qual o sentido da principal corrente migratória no mapa, referente aos anos 1890, e que atividade econômica impulsionou esse fluxo migratório. Por fim, outro questionamento, está relacionado ao mapa relacionado a 1940, onde se pergunta quais Estados estavam realmente integrados à economia nacional (São Paulo, 2019b).

O terceiro momento, sobre a mesma temática, envolve uma atividade prática – pesquisa em grupo, para aprofundar os temas contemplados até o momento. Cada grupo deverá optar por um tema, dentre os dois elencados pelo (a) professor (a), sendo: (1) Ciclos econômicos brasileiros: período, as principais áreas de ocorrência, e o destino da produção e, ainda, (2) o avanço do agronegócio no Brasil. Quem ganha, e quem perde? (São Paulo, 2019b). Posteriormente a pesquisa, é sugerido que apresentem os resultados em forma de diálogo grupal.

Antes de adentrar ao tema seguinte, importante ressaltar que “Para compreender a participação do Brasil no contexto internacional, na atual fase de globalização, é necessário reconhecer que, se por um lado a globalização traz as vantagens de um mundo interconectado, com maior acesso a produtos, serviços, informações de diferentes lugares, por outro, tem sido bastante criticada por ter aumentado as desigualdades sociais, o desemprego, o crime organizado, e a degradação ambiental entre outros fenômenos (São Paulo, 2019b, p. 32).

Diante deste contexto, as atividades práticas estão relacionadas a reflexões acerca das dificuldades enfrentadas pelo Brasil seja no passado, ou no presente, para “[...] ampliar sua inserção comercial, e econômica, nos mercados internacionais” (São Paulo, 2019b, p. 32).

Na sequência, o tema mercados internacionais, e agenda externa brasileira, é abordado (São Paulo, 2019b). A atividade prática relacionada ao conteúdo temático instiga os (as) alunos (as) a refletirem sobre os conceitos: exportação, importação, superávit comercial, e déficit comercial; relacionados a compreensão do que seja a expressão balanço comercial, compreendida pelo balanço de bens e serviços, quanto aos gastos de importação e exportação, entre os países (São Paulo, 2019b). Ainda relacionado a este tema, é sugerida atividade em grupo, com temas pré-orientados, sendo eles (1) Impasses comerciais entre Brasil e Estados Unidos, (2) O Brasil, e as controvérsias comerciais na OMC, (3) O papel do Brasil no G-20 (São Paulo, 2019b).

O último tema conteúdo a ser abordado será sobre impactos dos subsídios agrícolas da União Europeia no Brasil, e no mundo (São Paulo, 2019b). Ao final, sugere-se que seja feita uma auto avaliação (São Paulo, 2019b). Enfatizando época de guerra, como ocorre atualmente, na Ucrânia atacada pela Rússia.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 20-37)

O material de apoio ao (à) estudante, traz como primeiro tema, conteúdo a regionalização do espaço mundial (São Paulo, 2019c), retomando conteúdos anteriores, e fazendo com que os alunos (as), reflitam sobre o significado de regionalizar o espaço, e qual ou quais intencionalidade (s), levam a regionalização do espaço mundial (São Paulo, 2019c); assim como, o critério utilizado nessa regionalização (São Paulo, 2019c), e a relação entre a localização geográfica, e o critério (econômico, político, social, ambiental, cultural, dentre outros), utilizado para a regionalização (São Paulo, 2019c). A atividade seguinte diz respeito a um momento articulado ao anterior, mas agora com foco na análise de um mapa sobre a regionalização norte e sul (São Paulo, 2019c), com critério socioeconômico (São Paulo, 2019c).

A seguir, é proposta uma atividade em dupla, onde os alunos (as), deverão realizar buscas na internet, e outros meios de comunicação, retomando a temática desenvolvimento sustentável, abordada pelo (a) professor (a), “[...] de forma a desenvolver a habilidade voltada para a análise de situações representativas da ordem mundial contemporânea [...]” (São Paulo, 2019c, p. 28), assim como “[...] do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente estudando sobre as emissões de CO₂” (São Paulo, 2019c, p. 28), tema que possui alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim sendo, a atividade propõe que sejam estudadas iniciativas sobre o desenvolvimento sustentável, e comente a relação do papel das Organizações das Nações Unidas (ONU) na proposição e acompanhamento, de ações e programas, voltados para este fim (São Paulo, 2019c). Também é pedido que comentem, o histórico do protocolo de Quioto e os desdobramentos ao longo de sua existência, histórico da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, e o Desenvolvimento, e a realização da Eco 92 assim como, a edição Rio +20 (São Paulo, 2019c).

Outros questionamentos reflexivos, dentro da mesma temática: (1) Comente as origens e perspectivas sobre o acordo de Paris e, por fim, (2) com relação a agenda de 2030 e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, o que é proposto? Todas estas questões estão articuladas ao tema conteúdo, e foram aplicadas junto aos alunos (as), a serem respondidas, posteriormente abordados os conteúdos teóricos (São Paulo, 2019c).

Considerando o contexto do tema abordado neste primeiro bimestre, é proposta uma atividade em grupo, em outro momento, mas ainda articulado a atividade anterior. Nesta, por sua vez, solicita-se que os alunos e as alunas, consultem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, e associem as ações relacionadas aos mesmos, assim como os impactos na

comunidade escolar e, em momento posterior, socializem suas ações e /ou conclusões (São Paulo, 2019c).

O momento posterior consiste em incentivar os alunos e as alunas a interpretarem mapas, relacionados a distribuição da riqueza mundial, “[...] o fluxo migratório, o número de pessoas refugiadas para identificar as distintas assimetrias, e integrações, na ordem mundial” (São Paulo, 2019c, p. 31). Para tanto, sugere-se que leiam reportagens sobre o processo de migrantes climáticos denominados por perdas de colheitas, escassez de água, aumento do nível do mar, xenofobia, e ataques acontecendo na Colômbia contra refugiados Venezuelanos, construção de muros, para combater imigrantes ilegais nos Estados Unidos, a imigração aceita com intencionalidade de suprir mão de obra no Japão, um dos desafios para 2019 é incluir a América Latina e Caribe, na Geopolítica global das crises humanitárias, em que meninas necessitam de proteção (São Paulo, 2019c); a vida em um campo de refugiados sírios no Líbano (São Paulo, 2019c), as imigrações da Ucrânia, em razão da guerra...

Todas estas questões, foram direcionadas a serem respondidas, em atividade prática articulada a temática em questão (São Paulo, 2019c). Posteriormente, é solicitado, como reforço ao conteúdo temático, que expliquem com suas palavras, o que compreendeu por: migrante, imigrante, emigrante, e refugiado, e, em momento posterior, que consultem um Atlas geográfico, e localizem um mapa, com as informações, e dados, sobre correntes migratórias, em diversas regiões do mundo, e, respondam, quais são as principais correntes migratórias, e estabeleçam, considerando as principais correntes migratórias em diversas regiões do mundo, a diferença entre migrantes, e refugiados (São Paulo, 2019c). Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, o material de apoio indica consulta a leituras, disponibilizando *link* de acesso (São Paulo, 2019c).

O momento seguinte está relacionado a globalização, e regionalização econômica (São Paulo, 2019c), “[...] com o objetivo de retomar os estudos e pesquisas sobre a regionalização construída a partir da divisão “Leste/capitalista e o Oeste/ socialista” no Período da Guerra Fria” (São Paulo, 2019c, p. 34), assim como, “[...] os desdobramentos com a queda do Muro de Berlim e o seu término” (São Paulo, 2019c, p. 34). As atividades relacionadas a este momento, visam “[...] utilizar e diferenciar conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade; descrever os principais elementos que configuram o conceito de ordem mundial” (São Paulo, 2019c, p. 34) assim como, “[...] considerando questões geopolíticas, econômicas e culturais e identificar os processos de integração regional na ordem mundial contemporânea” (São Paulo, 2019c, p. 34). A atividade propõe a confecção de um jogo de cartaz, de modo que, o mesmo aborde o tema regionalização, conforme indicações e

sinalizações, feitas pelo (a) professor (a). O jogo deve ser confeccionado pelos (as) estudantes, conforme orientações detalhadas no material de apoio, do currículo – primeiro bimestre, primeira série do ensino médio (São Paulo, 2019c).

Considerando “[...] os meios que marcam as transformações promovidas pela sociedade no espaço geográfico, a informação se mostra ser relevante num processo regido pelos meios da técnica e da ciência” (São Paulo, 2019c, p. 37). Nesse sentido, é solicitado que os alunos e as alunas reflitam sobre a questão, e assinalem a alternativa correta quanto a, como pode ser denominado este novo meio de transformação: (1) meio ciberespaço, (2) meio técnico científico e informacional, (3) meio além das fronteiras, (3) meio aldeias globais, (4) meio da comunicação em rede (São Paulo, 2019c). Desta forma é encerrado o bimestre e solicitada que seja feita uma auto avaliação (São Paulo, 2019c).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado o contexto de ideologia política estadunidense, utilizando-se quadrinhos, sendo representados por super-heróis e super-heroínas, por exemplo, é um ponto a ser destacado, diante da articulação possível, quanto a abordagem de sexualidade e gênero, assim como, no da migração, e Geopolítica Global das crises humanitárias, em que o material de apoio ao currículo dos alunos e das alunas destaca que meninas necessitam de proteção, a vida em um campo de refugiados sírios no Líbano. Não havendo a mesma preocupação quanto aos meninos (gênero masculino). Cultura.

2º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo, é trazida, por escrito, uma carta aos estudantes enfatizando, de forma panorâmica, os pontos principais, dos temas a serem tratados no segundo bimestre: (1) Processos migratórios: as distâncias atuais, e as de um passado recente e (2) Fluxos, e Redes Geográficas (São Paulo, 2019a). Enxerto retirado da carta relacionado aos temas conteúdo do bimestre:

No 2º bimestre, apresentamos a você o desafio de realizar um estudo sobre o processo de globalização, inicialmente, sob a perspectiva das distâncias e dos processos migratórios, para entender as diferenças que foram estabelecidas nas relações entre os países, com o

decorrer do tempo, em função do advento das tecnologias e a aceleração dos fluxos materiais e imateriais, fluxos estes que estão inseridos dentro da lógica de redes, tão familiar para a Geografia (São Paulo, 2019a p. 24).

Tais atividades forma desenvolvidas “Com base nas habilidades do Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Médio, e nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (São Paulo, 2019a, p. 20).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4-17)

As atividades práticas relacionadas ao primeiro tema foram: (1) Leitura e análise de gráfico sobre imigrantes no Brasil no final do século XIX, e início do século XX, e, posteriormente, responder ao seguinte questionamento: quais períodos foram mais intensos de migração, e porque isto aconteceu? Indique o motivo pelo qual ocorreu uma diminuição do fluxo migratório, no período de 1914 a 1923 e, por fim, cite três países que apresentaram o maior fluxo de imigrantes no período de 1884 e 1933. Todas estas questões estão articuladas, e relacionadas a leitura, e análise, do gráfico apresentado no tema conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019a). Posteriormente, sugere-se que os (as) alunos (as), pesquisem, em grupo, sobre os principais hábitos culturais “[...] dos países que compuseram os quadros de imigrantes no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, e que tenham sido herdados pela população brasileira” (São Paulo, 2019a, p. 6).

A seguir, retomando a importância do mapa como “[...] instrumento de comunicação, e de compartilhamento de informação” (São Paulo, 2019a, p. 7), a atividade seguinte é proposta, com base nos conhecimentos adquiridos sobre cartografia, onde se pede, que analise e responda, o que se pede: (1) Qual é o papel das cores e setas para a representação cartográfica ilustrada, (2) O mapa apresentado é qualitativo, ou quantitativo? Dentre outras, relacionadas ao tema fluxo migratório, e imigrantes, no Brasil; imigrantes estrangeiros (São Paulo, 2019a).

As duas próximas atividades, articulam o tema conteúdo atrelado a área da matemática onde pede-se, por meio de atividades práticas, que os alunos e as alunas construam um gráfico de coluna, de acordo com os principais países que receberam migrantes, e refugiados venezuelanos no país, segundo informações apresentadas no enxerto teórico sobre o assunto A

crise na Venezuela (São Paulo, 2019a, p. 20). Na sequência, a próxima atividade questiona o motivo de a Venezuela, ter culminado nesta crise; e, como os fluxos migratórios impactam na disponibilidade de direitos básicos (trabalho, saúde, moradia e educação) nos países que os recebem (São Paulo, 2019a).

O tema seguinte aborda fluxos, e redes geográficas (São Paulo, 2019a). Como atividade prática, posteriormente apresentado o conteúdo, sugere-se que seja feita uma análise, após leitura e interpretação do mapa representativo do percentual da população mundial, que possui acesso à internet, em 2014 (São Paulo, 2019a). A partir da observação a análise da imagem, pergunta-se: (1) Que tipo de mapa é esse, e qual a variável que está sendo usada nesta representação? (2) O que o mapa indica sobre o fenômeno das redes sociais? Em quais países, e/ou regiões, esse fenômeno é mais representativo? E em quais, é menos representativo? Por que isto acontece? (3) O acesso à Internet, está relacionado aos fluxos de informações, que perpassam as redes geográficas, dentro do espaço geográfico. Cite outros três exemplos de fluxos, que são organizados em redes, dentro do espaço geográfico (São Paulo, 2019a).

A penúltima atividade prática, diz respeito a reflexão, e construção de um texto dissertativo-argumentativo, sobre a influência da Internet, e os impactos produzidos pelas tecnologias digitais, na vida das pessoas, com base nos dois enxertos de textos, base reflexiva para esta atividade prática (São Paulo, 2019a). Na sequência, posteriormente, leitura e análise de texto apresentado aos estudantes, aborda-se novamente, os conceitos de importação, e exportação; por meio de gráficos, e tabelas; as quais deverão ser compreendidas, e interpretadas; para, posteriormente, questões serem respondidas (São Paulo, 2019a). Desta forma é encerrado o conteúdo bimestral.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 19-36)

Este bimestre está relacionado a compreensão do campo do processo de expansão do agronegócio, e as atuais redes, e hierarquias, urbanas, “[...] dentro das perspectivas mais amplas da urbanização brasileira” (São Paulo, 2019b, p. 19). Também aborda questões socioambientais, outro destaque na carta inicial aos estudantes (São Paulo, 2019b).

No primeiro tema, intitulado Os circuitos da produção (I): o espaço industrial, “as habilidades para compreensão das diferentes fases da industrialização brasileira [...]” (São Paulo, 2019b, 20), assim como, “[...] realizar análises sobre fatores históricos-geográficos responsáveis pela concentração industrial no Sudeste brasileiro e o atual estágio da atividade industrial no

Brasil” (São Paulo, 2019b, p. 20), sendo demarcados. Relacionado a este tema, a atividade prática, articula o conteúdo temático teórico, com a solicitação de pesquisa, sobre contribuições trazidas pelos imigrantes de diferentes países, para o desenvolvimento econômico, e industrial, do Brasil (São Paulo, 2019b).

A atividade prática seguinte está relacionada a compreensão, quanto a importância dos migrantes no processo de industrialização brasileiro, pede aos alunos e as alunas, que leiam os dados representados no gráfico ilustrativo, e realizem as atividades: (1) qual o período indicado no gráfico “imigrantes por nacionalidade Que registrou maior entrada de imigrante no Brasil (São Paulo, 2019b). Também é colocada outra atividade prática engajada a esta, com semelhantes objetivos, e formas de análise articuladas ao ramo da matemática – análise de tabela, mas agora relacionada ao produto interno bruto (São Paulo, 2019b).

O tema seguinte, Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário, aborda, de forma geral, os circuitos de produção, assim como os impactos ambientais do agronegócio no Brasil (São Paulo, 2019b). Como primeira atividade prática, relacionada a este tema, pede-se aos alunos e as alunas que se unam em equipes, e elejam um líder, para elaborar cinco frases afirmativas, que podem ou não (*FAKE*) ser verdadeiras, sobre o assunto em questão: agronegócio, fome no mundo, movimentos sociais relacionados as questões agrárias, produção agrícola no Brasil, desmatamento, agrotóxicos, latifúndios, violência no campo, políticas ambientais, sustentabilidade (São Paulo, 2019b).

Para a elaboração das frases, é sugerido que as pesquisas sejam realizadas em livros didáticos, e outras fontes confiáveis (São Paulo, 2019b). As atividades seguintes, são semelhantes a anterior, no que diz respeito ao conteúdo, mas enfocando a reflexão sobre o uso, e consequência dos agrotóxicos, e alternativas sustentáveis, em relação a este uso, assim como; fatores que contribuíram para o uso de agrotóxicos no Brasil, e ainda, a consequência da expansão agropecuária, uma das causas da destruição dos biomas, no Brasil (São Paulo, 2019b).

O tema A formação, e a evolução da rede urbana brasileira (São Paulo, 2019b) oportuniza a análise do papel “[...] do meio técnico-científico informacional nas mudanças dos processos de hierarquia urbana no Brasil [...]” (São Paulo, 2019b, p. 20) e, por fim, o último tema nomeado A revolução da informação e as cidades, “[...] irá propor uma reflexão sobre os problemas socioespaciais urbanos[...]” (São Paulo, 2019b, p. 20) promovendo reflexões, acerca de ações, para a melhoria da qualidade de vida, nas cidades brasileiras (São Paulo, 2019b).

A primeira atividade prática, tem suas questões voltadas para os fatores que ocasionaram, o acentuado crescimento da população urbana brasileira, e quais as consequências deste crescimento; ano em que a população urbana supera a rural, no Brasil (São Paulo, 2019b).

A última atividade prática, a qual encerra o bimestre; está relacionada, a análise de uma imagem direcionando o questionamento a possibilidade de poder ou não afirmar que a urbanização, acontece de forma semelhante em todos os lugares e, também quais são as implicações, para o dia a dia da população, diante desta questão (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 39-54)

Este bimestre traz uma carta aos estudantes, onde afirma-se que as atividades tratam de conteúdos e temas, que propõem um aprofundamento do estudo da dimensão espacial dos fenômenos, e acontecimentos, que marcam a geografia mundial, visto que o mundo contemporâneo apresenta forte instabilidade, no complexo cenário do espaço geográfico mundial, principalmente nos âmbitos político, econômico, social, étnico-racial (São Paulo, 2019c).

A explicação acima, está relacionada ao entendimento de que, a partir desta perspectiva será possível, por meio dos estudos, e realização das atividades propostas, compreender os conflitos existentes, e suas origens, por exemplo, dentre outros fatores; é destacado, que também será estudada a “[...] geografia das religiões, entendendo a distribuição geográfica, e os fundamentos das principais religiões monoteístas, buscando uma melhor compreensão da dinâmica do fenômeno da crença (São Paulo, 2019c, p. 39)”. Assim sendo, “verificando a pluralidade religiosa, e suas consequências nas relações com o espaço geográfico (São Paulo, 2019c, p. 39).

Em conclusão, ressalva que “[...] o (a) professor (a) irá apoiá-lo (a) no desenvolvimento das atividades [...]” (São Paulo, 2019c, p. 39).

O primeiro tema a ser explorado é elaborado em forma de questionamento: “Choque de Civilizações?” (São Paulo, 2019c, p. 40). A atividade prática relacionada a este tema conteúdo aborda o contexto dos conflitos da atualidade em decorrência do processo de globalização (São Paulo, 2019c).

A atividade seguinte, articulada a anterior, aborda sobre o “contexto geopolítico e o surgimento do significado da expressão “choque de civilizações” (São Paulo, 2019c, p. 40) a

partir da leitura, e interpretação de um texto indicado, sobre o assunto, são abordadas questões sobre os conflitos pós período da Guerra Fria, como “pano de fundo as identidades culturais e religiosas dos povos , baseando-se em conceitos das ciências urbanas relacionadas à dimensão espacial e cultural” (São Paulo, 2019c, p. 40). Diante destas afirmações, são questionadas (1) “Que críticas Edward Said faz a teoria de Huntington?” (São Paulo, 2019c, p. 41) e (2) “Os conflitos que você viu nos últimos anos têm alguma ligação com a teoria do “Choque de Civilizações?” comente” (São Paulo, 2019c, p. 41).

A seguir é abordado o tema Geografia das religiões (São Paulo, 2019c). A atividade prática relacionada a este tema inicia questionando os alunos e as alunas, quais religiões eles (as) conhecem, e, também quais as presentes na região onde residem; assim como, como é a convivência das pessoas nas diferentes denominações (São Paulo, 2019c). As religiões abordadas foram: cristianismo, islamismo, hinduísmo, budismo, judaísmo, religiões chinesas, religiões coreanas, xintoísmo, e religiões folclóricas, por continentes, por meio de mapa ilustrativo representando as religiões do mundo atual (São Paulo, 2019c).

O tema seguinte está relacionado “A Questão Étnica-cultural” (São Paulo, 2019c, p. 48). A atividade prática relacionada a este tema, estará envolvendo o contexto da xenofobia, e intolerância, em relação as pessoas estrangeiras (São Paulo, 2019c). Assim sendo, pergunta-se aos alunos e as alunas o que sabem “[...] sobre os principais conflitos do mundo contemporâneo” (São Paulo, 2019c, p. 48) assim como; “[...] quais medidas vem sendo adotadas “em países ameaçados ou naqueles que já sentiram em seu território a ação do terror” na tentativa de prevenir a ocorrência de novos ataques?” (São Paulo, 2019c, p. 48).

A atividade seguinte, está relacionada ainda ao tema anterior, e com a proposta de que seja preparado um seminário, para exposição de temas sugeridos, para que os alunos e as alunas, escolham, a serem pesquisados; e, em momento posterior, seus resultados apresentados, como forma de descrever, e conceituar os principais conflitos relacionados a: Oriente Médio (Palestina), Europa (IRA e ETA), Europa : Conflitos no Cáucaso (o caso da Chechênia), África (Ruanda), África (a Angola), Ásia (Caxemira) e Guerra Civil na Síria e guerra na Ucrânia, foram os temas sugeridos, para a realização desta atividade (São Paulo, 2019c) e, posteriormente, pede-se que, em outra atividade prática, seja elaborado um texto dissertativo, pensando na crise humanitária, impacto, e instabilidade da política internacional, e o conflito da Síria (São Paulo, 2019c).

O próximo tema a ser abordado vem a ser apresentado em forma de indagação: “A América Latina?” (São Paulo, 2019c, p. 50). Direciona sua primeira atividade ao contexto de um texto base reflexivo sobre os povos indígenas na América Latina e, na sequência, aborda

os principais conflitos ocorridos na América Latina (São Paulo, 2019c). Conflitos citados: “Colômbia X Venezuela (1987), Equador X Peru (1995), Argentina X Chile (1978), Guerra do Chaco (1932-1935), Nicarágua X Colômbia (1928), Guatemala X Belize (1859)” (São Paulo, 2019c, p. 51). Pede-se que sejam registrados os motivos dos conflitos em destaque (São Paulo, 2019c), após pesquisa.

A penúltima atividade prática está relacionada a produção e organização de um seminário, posteriormente sendo, realizada pesquisa, sobre o contexto da situação atual de dois conflitos polêmicos que afetam a América Latina (São Paulo, 2019c).

A última atividade, abordará a questão do desenvolvimento sustentável (São Paulo, 2019c). A partir da apresentação de um dos objetivos do desenvolvimento sustentável, pede-se aos alunos e as alunas que reflitam sobre “[...] quais itens devem ser atingidos para que a Venezuela supere seus problemas” (São Paulo, 2019c, p. 53).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

O que se destacou, no currículo, em paralelo a abordagem transversal dos conceitos sexualidade e gênero, foi o contexto voltado para o etnocentrismo, termo compreendido por visão preconceituosa sobre outros povos culturas, religiões e etnias.

Em geografia, gênero sendo compreendido como construção social também é abordado no currículo dos (as) alunos (as), no contexto da variação cultural de território como, por exemplo, quando abordado o processo migratório.

3º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 65-82)

O primeiro tema conteúdo do bimestre a ser abordado está relacionada a estrutura e formas do planeta Terra (São Paulo, 2019a). Antes de iniciar o tema, é apresentado aos alunos e as alunas, um quadro temático informando “[...] os elementos essenciais da trajetória histórica, e da estrutura da Terra, distribuídos nas três esferas inorgânicas que se manifestam na superfície” (São Paulo, 2019a, p. 65). Esferas: (1) “Litosfera (referência para o relevo)” (São Paulo, 2019a, p. 65), (2) “Hidrosfera (referência para a hidrografia)” (São Paulo, 2019a,

p. 65) e “Atmosfera (referência para o clima) ” (São Paulo, 2019a, p. 65). Levando em consideração estas questões, pede-se que os alunos e as alunas reflitam, e respondam, questões associadas ao tema como, por exemplo, descrever a “[...]percepção quando o ar está em temperatura acima de 30° C” (São Paulo, 2019a, p. 65) ou “[...]o que acontece com a rocha quando aquecida em temperatura superior a 700° C” (São Paulo, 2019a, p. 65).

A próxima atividade está relacionada ao tempo: tempo geológico, e o tempo humano (São Paulo, 2019a). Sendo que “O tempo geológico refere-se ao surgimento, formação, e transformação da Terra, no qual é dividido por meio de Éons, Eras e Períodos e cujas medidas relacionam-se em milhões, e bilhões de anos” (São Paulo, 2019a, p. 68). Por outro lado, “Já o tempo humano, está associado ao surgimento do homem e sua organização social, sendo medido em centenas e milhares de anos” (São Paulo, 2019a, p. 68). Levando em consideração estas questões, a atividade prática pede que os alunos e as alunas elaborem “[...] uma escala de tempo geológico, indicando os principais eventos ocorridos ao longo da história geológica da Terra” (São Paulo, 2019a, p. 69).

A atividade seguinte, está relacionada à ação do ser humano interferindo no clima do planeta, como, por exemplo: poluição, destruição de habitats (São Paulo, 2019a). Desta afirmação surge o termo Antropoceno (São Paulo, 2019a). Assim sendo, pede-se aos alunos e as alunas que pesquisem sobre o conceito, frases e discussões polemicas sobre o tema (São Paulo, 2019a).

O tema seguinte aborda a Teoria Tectônica de Placas (blocos externos da camada sólida do planeta Terra), e pede aos alunos e as alunas que pesquisem sobre o assunto assim como, em qual placa se encontra o Brasil, e qual o motivo pelo qual os eventos relacionados ao movimento das placas, serem poucos perceptíveis no território brasileiro (São Paulo, 2019a). Articulada a atividade anterior, a próxima está relacionada à estrutura interna da terra onde, por sua vez, afirmativas incompletas são apresentadas, e o (a) aluno (a), deverá preencher as lacunas, sobre o tema em questão (São Paulo, 2019a).

O tema seguinte está relacionado ao relevo terrestre, envolvendo a geomorfologia, onde, “A geomorfologia analisa as mudanças físicas, e químicas, que alteraram o modelo da superfície terrestre” (São Paulo, 2019a, p. 76). Diante destas questões, questiona-se o que é vulcanismo, porque ocorre, e quais as consequências deste fenômeno; o que são abalos sísmicos, e quais são as áreas do planeta com maior probabilidade desse fenômeno ocorrer com maior intensidade, o que é intemperismo (São Paulo, 2019a).

O tema seguinte está ligado a natureza, e riscos ambientais, onde, em um primeiro momento, são abordadas as prevenções de riscos, e desastres ambientais a partir da leitura do

texto base, e análise de imagem (São Paulo, 2019a). Em um segundo momento, outra atividade é proposta; a mesma continua conectada à anterior onde se pede que analisem o enxerto de um texto sobre o papel da Defesa Civil, e do Centro Nacional de Monitoramento de Riscos e Desastres Naturais (CEMADEN) na gestão dos riscos e desastres e, posteriormente, expliquem a importância destas duas instituições estarem alinhadas em suas tomadas de atitudes (São Paulo, 2019a).

A atividade seguinte está relacionada a um acontecimento recente, em Brumadinho, cidade localizada em um município brasileiro no estado de Minas Gerais, relacionando uma tragédia ocorrida com a barragem da Vale, um desastre industrial (acidente de trabalho) que gerou muitas mortes, inclusive (São Paulo, 2019a). Com base nas informações extraídas do texto base, pede-se que os alunos e as alunas comentem o desastre socioambiental mencionado, e as consequências para o meio ambiente, assim como, para a população da região (São Paulo, 2019a).

A última atividade prática está relacionada ao desenvolvimento de um projeto sobre “Redução de Riscos e Desastre (RRD)” (São Paulo, 2019a, p. 81). Contemplando, desta forma, que a “[...] Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 13 de outubro como o dia Internacional da Redução de Desastres” (São Paulo, 2019a, p. 81). Propõe-se que a pesquisa seja desenvolvida levando em consideração os riscos dos (as) estudantes e entorno escolar, e quais possíveis ações podem, de alguma forma, reduzir as situações de riscos; ou seja, de vulnerabilidade social (São Paulo, 2019a). Desta forma é finalizado o conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 65-84)

O primeiro tema conteúdo a ser trabalhado junto aos alunos e as alunas está relacionado à dinâmicas demográficas, – matrizes culturais do Brasil, relativas a formação cultural, a partir da mistura (miscigenação) de vários grupos étnicos, como, por exemplo, o indígena, negros africanos (trazidos à força por conta da escravidão), e migrantes, principalmente europeus (São Paulo, 2019b). A partir destas questões, pede-se que os alunos e as alunas reflitam sobre a imagem retratando estas afirmações, e respondam aos questionamentos: (1) “O que você entende por matrizes culturais do Brasil?” (São Paulo, 2019b, p. 65), (2) “[...] Quais as influências desses povos para o Brasil?” (São Paulo, 2019b, p. 65), (3) “Você considera importante a valorização da diversidade cultural? Justifique sua resposta” (São Paulo, 2019b, p. 65). Em um segundo momento, mas ainda sobre a mesma

temática, pede-se que pesquisem sobre um dos temas indicados pela figura do (a) professor (a), sendo: “Tema 1: A miscigenação e o mito da “democracia racial” ou Tema 2: A genética e o conceito de raça” (São Paulo, 2019b, p. 65) e depois, diferenciem os termos, raça e etnia além de apresentarem os resultados, diante de suas buscas (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte abordará a análise, e interpretação de um gráfico, que diz respeito a distribuição da população por cor, ou raça, segundo fonte enxerto, sobre o assunto, retirado do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo resultado de coletas, nas pesquisas domiciliares, onde “[...] a cor dos moradores é definida por auto declaração, ou seja, o próprio entrevistado escolhe uma das cinco opções do questionário: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena” (São Paulo, 2019b, p. 67). A pesquisa em questão mostra que “[...] entre 2012 e 2016, a participação percentual dos brancos na população no país caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto a participação dos pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e a dos pretos, de 7,4% para 8,2%” (São Paulo, 2019b, p. 67). Após analisarem estas questões, pede-se que reflitam sobre as mesmas, e respondam se é possível ter havido mudanças significativas na composição étnico racial brasileira, e, quais as justificativas presentes no enxerto acima, que revelam a mudança na distribuição da população, por cor, ou raça (São Paulo, 2019b).

Tema seguinte relaciona-se a dinâmicas demográficas – a transição demográfica (São Paulo, 2019b). Interligando o tema com a atividade prática, pede-se que seja feito um levantamento de informações sobre familiares contendo o preenchimento de lacunas como, por exemplo, da própria pessoa (aluno ou aluna), avô paterno, materno, e avó materna, e também paterna, informando, desta forma, serem naturais de qual cidade/ estado, ou país, se tem, ou teve irmãos (ãs), quantos filhos(as), pretende ter, e, em momento posterior, identificar as semelhanças, as diferenças nas respostas, refletindo, se este levantamento de informações, pode estar associado ao estudo da população (São Paulo, 2019b).

O segundo momento da atividade prática está relacionado a leitura e análise de tabela sobre a “População brasileira, de 1890 a 2010, e projeção de população residente para 2020” (São Paulo, 2019b, p. 69), segundo informações apresentadas no material do (a) aluno (a), extraídas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As questões estão relacionadas ao crescimento populacional (São Paulo, 2019b).

O terceiro momento envolve a leitura, e análise de gráficos, e tabelas, sobre “A taxa bruta de mortalidade por mil habitantes – Brasil – 2000 a 2015” (São Paulo, 2019b, p. 70), “Taxa bruta de natalidade por mil habitante – Brasil – 2000 a 2015” (São Paulo, 2019b, p. 70) e a “Taxa de fecundidade total – Brasil – 2000 a 2015” (São Paulo, 2019b, p. 70), segundo

informações apresentadas no material do (a) aluno (a), extraídas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que trazem questões como, por exemplo, se existem relações entre os gráficos, cujos assuntos temas foram abarcados acima, e a forma como estas taxas são calculadas – mortalidade e natalidade (São Paulo, 2019b). Articulada a esta questão, também é abordado o conceito de transição demográfica, no sentido da evolução das taxas de mortalidade, natalidade, e fecundidade (São Paulo, 2019b). Dando seguimento, pede-se que “A partir desta informação, cite algumas implicações e desafios que o envelhecimento da população traz para o atual momento da transição demográfica brasileira” (São Paulo, 2019b, p. 72).

O tema seguinte, está relacionado ao trabalho, e ao mercado de trabalho (São Paulo, 2019b). Como sensibilização, a atividade prática pede aos alunos e as alunas, que pesquisem pela sigla PEA, cujo significado é População Economicamente Ativa, relacionada ao contexto mercado de trabalho (São Paulo, 2019b).

No segundo momento da atividade, dando continuidade, mas com outro foco, pede-se que seja analisada uma tabela com enfoque na “[...]população do sexo feminino, economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade – Brasil, 1995 a 2015” (São Paulo, 2019b, p 75) segundo informações apresentadas no material do (a) aluno (a), extraídas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) onde, após as análises das informações ali apresentadas, pede-se que seja analisada qual a faixa etária com maior concentração de mulheres economicamente ativas, segundo informações apresentadas no material do (a) aluno (a), extraídas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e também, quais são as mudanças no papel desempenhado pelas mulheres, que podem ser constatados no decorrer da história brasileira (São Paulo, 2019b).

Num terceiro momento, abrangendo os setores da economia sendo estes, relacionados ao setor primário (atividades da agricultura, extrativismo, pecuária, dentre outras), secundário (indústrias, construções, minerações, dentro outras), e terciário (comércio e prestação de serviços), por exemplo (São Paulo, 2019b). Pede-se, que a partir da análise das imagens apresentadas, os alunos e as alunas escrevam a qual setor a figura está relacionada, indicando as principais características no espaço disponível para preenchimento (São Paulo, 2019b).

O quarto momento está relacionado a questão da desigualdade de gênero e raça em 20 anos, de acordo com dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), segundo enxerto do texto, apresentado no material de apoio ao (à) estudante (São Paulo, 2019b), onde os resultados apontam que “As mulheres trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana. Em 2015, a jornada total média das mulheres era de 53,6

horas, enquanto a dos homens era de 46,1 horas” (São Paulo, 2019b, p 77). Ainda em relação à este assunto, a fonte também informa que “[...] Em relação as atividades não remuneradas, mais de 90% declararam realizar atividades domésticas – proporção que se manteve quase inalterada ao longo de 20 anos, assim como a dos homens (em torno de 50%)” (São Paulo, 2019b, p 77). Analisando estas informações, pede-se que seja refletido sobre os dados e a questão do período maior de trabalho conhecido como jornada dupla justificando porque isto ocorre e apontando as implicações (São Paulo, 2019b).

A próxima atividade prática está atrelada “[...] a proposta de Reforma da Previdência Social no Brasil” (São Paulo, 2019b, p. 79). Os alunos e as alunas deverão fazer um texto dissertativo, argumentativo, sobre esta questão (São Paulo, 2019b). Dois textos curtos são apresentados sobre este tema, com ênfase ao fato de que “[...] é preciso encarar o déficit crescente do sistema previdenciário e promover o reequilíbrio das contas públicas por meio da Reforma Previdenciária Social” (São Paulo, 2019b, p. 79) e quanto a idade de aposentadoria, vale ressaltar que “A idade mínima subiu afetando principalmente as mulheres e para se aposentar com 100% da média salarial, o trabalhador precisará contribuir por 40 anos” (São Paulo, 2019b, p. 79). A partir destas questões, refletir, e escrever sobre, considerando, se a Reforma da Previdência no Brasil, é uma conquista, ou um privilégio (São Paulo, 2019b).

O tema a seguir está relacionado a segregação socioespacial, e a exclusão social (São Paulo, 2019b). A primeira atividade é proposta a partir de imagens ilustrativas, e textos expositivos descritivos, sobre a marginalização de pessoas, ou grupos sociais, por diversos motivos como, por exemplo, poder aquisitivo, raça, religião, nacionalidade, dentre outros (São Paulo, 2019b). Pede-se, com base nestas informações, que o que é compreendido por segregação socioespacial, e direito à cidade (do espaço no meio urbano), e que seja relacionado o processo de segregação socioespacial, com a exclusão social nas cidades brasileiras e, por fim, quais são os desafios para reduzir as desigualdades urbanas (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte convida os alunos e as alunas, a observarem a paisagem no entorno da escola, tendo em mente que “[...] a paisagem é fruto da ação antrópica e dos processos históricos de transformação da natureza” (São Paulo, 2019b, p. 83). Os alunos e as alunas deverão fazer um croqui, sobre as observações, contendo o percurso realizado, assim como, se observou “[...] elementos que caracterizam o processo de segregação socioespacial e exclusão social” (São Paulo, 2019b, p. 83). A última atividade continua relacionada ao tema da exclusão social, com ênfase em leitura, e análise, de um excerto de texto, relacionado a esta questão (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 65 -77)

O primeiro tema conteúdo diz respeito ao continente africano: “A África no mundo global” (São Paulo, 2019c, p. 65). É proposto aos alunos e as alunas que elaborem “[...] um mapa conceitual considerando aspectos socioambientais, econômicos, políticos, culturais, personalidades [...]” (São Paulo, 2019c, p. 65), as quais chamaram a atenção, quanto ao continente africano, pós serem abordados os conteúdos sobre o tema em questão (São Paulo, 2019c).

Posteriormente, é proposto uma atividade de leitura e análise de mapa, ainda sobre o continente africano (São Paulo, 2019c). Questões como “Em qual (ais) hemisfério (os) se encontra o continente africano? ” (São Paulo, 2019c, p. 65), “Indique no mapa as zonas climáticas encontradas no continente africano” (SÃO PAULO, 2019c, p. 65), por exemplo, são sinalizadas ao serem respondidas (São Paulo, 2019c).

Num terceiro momento se abordará às imagens paisagísticas, relacionadas ao continente africano; onde, por sua vez, os alunos e as alunas, deverão analisá-las, e anotar suas impressões quanto a diversidade de imagens paisagísticas, e, na sequência, pesquisarem sobre as principais características de biomas do continente africano (São Paulo, 2019c). Outras questões estarão relacionadas a análise de mapas, em torno deste mesmo tema (São Paulo, 2019c).

O tema seguinte engloba a África, e a Europa, sendo que, em um primeiro momento, de leitura e análise de texto base, parte-se do princípio que “A África é considerada o berço da humanidade e da civilização, pois tem em sua história uma das maiores diversidades culturais do mundo” (São Paulo, 2019c, p. 70). Diante desta sinalização, a atividade prática guia, pede aos alunos e as alunas, que pesquisem sobre “[...] os critérios utilizados para classificar a África em Branca e Negra” (São Paulo, 2019c, p. 70) e comentem “[...] a questão a apropriação dos recursos naturais e o acirramento das desigualdades sociais no continente africano” (São Paulo, 2019c, p. 70) assim como, a “[...] insegurança alimentar no continente africano” (São Paulo, 2019c, p. 70).

Na sequência, como forma de retomar os conteúdos abordados anteriormente, sugere-se que seja realizada uma pesquisa em grupo, e realizada apresentação posterior, em forma de seminário sobre o continente africano (São Paulo, 2019c).

O próximo tema abordará a África, e a América (São Paulo, 2019c). A primeira atividade prática requer a leitura, interpretação de texto, análise de tabela e gráfico, relacionada

a distribuição da população brasileira, segundo a cor ou raça no período de 2000/2010 (São Paulo, 2019c). Os alunos e as alunas devem analisar estas questões, e discutir “[...] as possíveis causas das mudanças ocorridas no perfil (cor/raça) populacional brasileiro no período de 2000/2010” (São Paulo, 2019c, p. 73). Uma atividade posterior, com as mesmas características, é aplicada, mas agora dentro do contexto da percepção, com base em informações a serem coletadas e analisadas, por meio de fontes confiáveis, mas da cidade de cada estudante (São Paulo, 2019c).

O momento seguinte, ainda relacionado ao tema anterior, pede que seja refletido e escrito um texto, dissertativo-argumentativo, sobre a economia brasileira movimentada, em maior volume, devido aos produtos e serviços voltados para a população negra, mas, ao mesmo tempo, a mesma população que dá lucro para a economia não se sente representada em campanha política, segundo informação extraída nas questões abordadas no material complementar do (a) estudante (São Paulo, 2019c).

O último tema a ser abordado envolve a questão da “África e as questões socioambientais” (São Paulo, 2019c, p. 75). A primeira atividade prática propõe “[...] a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre “A Cultura de Redução de Riscos de Desastres”, levando em conta as diferenças entre o Japão e Moçambique” (São Paulo, 2019c, p. 75). A intenção é que seja elaborada uma proposta de intervenção social pensando na solução, e/ou minimização do considerado problema observado, desta forma, “[...] os princípios e diretrizes dos direitos humanos” (São Paulo, 2019c, p. 75) sendo realmente considerados.

Posteriormente, e para finalizar os conteúdos do bimestre, pede-se que seja pensado a partir de enxertos de textos base, sobre um questionamento pertinente ao assunto abordado em questão: risco de desastre (São Paulo, 2019c). Levando em consideração este ponto, pede-se ainda, que os alunos e as alunas redijam um texto com o tema “Gestão de Risco de Desastre: como lidar com situações de perigo existente?” (São Paulo, 2019c, p. 76).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

O que se destacou, no currículo, em paralelo a abordagem transversal dos conceitos sexualidade e gênero, foi o contexto voltado para a abordagem da população economicamente ativa – gênero masculino e/ou feminino, no que diz respeito ao trabalho e ao mercado de

trabalho e, mais adiante, quando abordado o contexto específico da população do sexo feminino economicamente ativa, e quais são as mudanças no papel desempenhado pelas mulheres que podem ser constatados no decorrer da história brasileira. Questões estas envolvendo os temas identidade e cultura, dentro da mesma abordagem social.

Outro ponto é quando focada desigualdade de gênero, e raça, no contexto do trabalho – externo ou do lar – jornada dupla e, também quando trata do assunto da Reforma da Previdência Social, quanto à aposentadoria, e tempo de contribuição, onde cita-se no tema conteúdo do material de apoio aos estudantes, que a idade mínima subiu afetando principalmente as mulheres, e para se aposentar com 100% da média salarial, o trabalhador precisará contribuir por 40 anos.

A exclusão social priva alguns grupos sociais, a direitos básicos, para o exercício da prática de cidadania. Está relacionado aos estudos de gênero, pois envolve seres tanto do sexo feminino, quanto masculino, e aborda o tema diversidade, na alteridade, pois que, é preciso se colocar no lugar do outro.

Quando tratados assuntos voltados para o continente africano, o empoderamento feminino, voltado para a igualdade de gênero, e luta pelos direitos das mulheres, se destacam.

4º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo, é trazido, por escrito, uma carta aos estudantes, onde são explicitadas a importância da troca de ideias, experiências, vivências...

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 65-79)

O primeiro tema conteúdo a ser abordado, retrata os domínios naturais, e os biomas terrestres, onde, por sua vez, a palavra bioma é relacionado ao conjunto de diferentes ecossistemas, seja voltado para a vida vegetal e/ou animal, agrupados; e que podem ser identificados em nível regional, como, por exemplo, as florestas tropicais, praias, dunas, mata atlântica (bioma mais rico em biodiversidade, e também mais ameaçado do planeta (São

Paulo, 2019a). As atividades práticas são apresentadas posteriormente abordados os conteúdos teóricos. As mesmas trazem questões voltadas para a relação entre o campo magnético, e a vida no Planeta Terra, funcionamento das estruturas terrestres, a partir de sua classificação, e composição, e como a ideia de conjunto se aplica a elas, descrever as esferas terrestres, assim como, suas condições e contribuições para o desenvolvimento da vida no Planeta Terra e, por fim, nome da esfera onde ocorre o desenvolvimento da vida (São Paulo, 2019a).

Outras trazem questionamentos, a partir da análise de um mapa dos biomas terrestres, e outro, sobre o nível de biodiversidade mundial, o questionamento sobre em quais biomas terrestres a biodiversidade é mais alta, em quais regiões terrestres a diversidade de espécies é mais baixa, e porque isto acontece, como a variação de latitude influencia a variação biológica e, por fim, quais biomas estão presentes no território brasileiro (São Paulo, 2019a).

Na sequência, um texto ilustrativo reflexivo aborda “A Zona de Convergência Intertropical (ZCIT)” (São Paulo, 2019a, p. 70). Que:

[...] é um dos mais importantes sistemas meteorológicos tropicais. É decorrente de um sistema de baixa pressão atmosférica, que se forma em baixas latitudes coincidindo com o Equador Térmico da Terra. Associada aos ventos alísios (ventos gerados pela rotação da Terra e que chegam a ocupar 1/3 da superfície do planeta, soprando de NE no hemisfério norte e SE no hemisfério Sul), tem uma grande influência nos sistemas de precipitação da Região Norte e Nordeste do Brasil. Conforme as estações do ano vão se alterando, a ZCIT tem um deslocamento que pode chegar a latitude de 8° N, durante o verão do hemisfério norte, até 6° S de latitude, no verão do hemisfério sul (São Paulo, 2019a, p. 70).

Ainda como ressaltam os apontamentos anteriores, “A permanência mais longa ou curta da ZCIT em torno de suas posições, mais ao sul é o fator mais importante na determinação da qualidade da estação chuvosa” (São Paulo, 2019a, p. 70), no caso, “[...] no norte ou nordeste (NNE) do Brasil, pois é isso que determina a duração da estação chuvosa” (São Paulo, 2019a, p. 70). Com base nos conteúdos aprendidos, e apreendidos, a atividade prática questiona o que vem a ser a sigla ZCIT – Zona de Convergência Intertropical e, com base no mapa ilustrativo, pede-se, que expliquem como as correntes marítimas, influenciam

os tipos de climas. Também é solicitado aos alunos e alunas, que digam (após estudo), quais são os outros movimentos além de rotação, e translação, realizados pelo planeta, e qual a influência que exercem no sistema Sol-Terra. Por fim, é questionado sobre como o resfriamento, e/ou o aquecimento do planeta, podem impactar a biodiversidade, nas diferentes escalas geográficas (local, regional e global), assim como, no modo de vida das diferentes populações.

O tema conteúdo seguinte, é voltado para os impactos ambientais, suas implicações, e as políticas de preservação. Logo de início é solicitado aos alunos e alunas, que realizem uma atividade de campo, onde, o que se propõe é que seja feita uma avaliação ambiental do entorno escolar, com base no que se pede “[...] lugares do bairro e/ou cidade, que sofreram degradação, até aqueles que permaneceram preservados, ou inalterados pela ação humana” (São Paulo, 2019a, p. 72). Para realização desta atividade, deverão ser levados em conta aspectos do meio geográfico, sendo relacionados a “[...]atmosfera (fontes de poluição do ar e odores), litosfera (aspectos da superfície, impermeabilização, ou contaminação do solo etc), hidrosfera (poluição de rios, e preservação de nascente, e biosfera (degradação vegetal, e as condições das habitações) ” (São Paulo, 2019a, p. 72).

Antes da atividade prática seguinte, o tema conteúdo ainda aborda a biodiversidade (diversidade biológica/ conjunto de todos os seres vivos existentes), enfocando as principais causas e perdas da mesma, destacando, por sua vez, a destruição do habitat, e o uso exagerado dos recursos naturais. Sobre estas questões, é solicitado aos alunos e as alunas que reflitam, e respondam ao questionamento, sobre possíveis causas, responsáveis pela redução, ou extinção de insetos polinizadores, ou de espécies; e, também, refletir, com base em dois textos que se complementam, e retratem sobre a geração de empregos sem destruir o meio ambiente, e a preservação da Amazônia, maior extensão de floresta tropical, “[...] a única que controla seu próprio clima interno, impactando sobre todo o planeta”, que redijam um texto dissertativo argumentativo (São Paulo, 2019a).

Uma última atividade é proposta com base na leitura, análise e interpretação de texto e imagem, retratando a Antártica que “[...] apresenta uma das maiores reservas de gelo (90%) e água doce (70%) do planeta, bem como recursos minerais e energéticos cujas dimensões ainda não estão totalmente calculadas” (São Paulo, 2019a, p. 76). Tomando como base estas afirmações, se pede que os alunos e as alunas ponderem sobre qual a finalidade das pesquisas científicas desenvolvidas na base da Antártica, e qual interesse geopolítico o Brasil possui, em manter a base científica na Antártica. Desta forma, e com esta atividade, é finalizado o tema

conteúdo, e as atividades do bimestre, encerrando-se, desta forma, o ano letivo de 2019 (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 65-82)

O primeiro tema conteúdo a ser abordado diz respeito a tectônica de placas (enormes blocos que fazem parte da camada externa do planeta Terra, a crosta terrestre), conceito relacionado ao pressuposto de que a camada superficial da Terra está fragmentada (São Paulo, 2019b). Também foi abordado, dentro deste mesmo tema, de forma articulada, o relevo brasileiro, caracterizado por baixas e médias altitudes, constituído, principalmente, por planaltos (terrenos mais antigos planos), planícies (grande área geográfica com pouca, rara ou nenhum tipo de altitude), e depressões (forma de relevo com irregularidades por conta do desgaste em reação ao vento e/ou chuva e altitude) (São Paulo, 2019b).

As atividades práticas reflexivas devem estar relacionadas a estas questões, a partir da análise de uma imagem das placas tectônicas, e deve ser incentivado lembrar os conteúdos e habilidades desenvolvidos em anos anteriores, sobre a estruturas e as formas do planeta Terra (São Paulo, 2019b).

Outra atividade prática é proposta aos alunos e as alunas, mas agora com a intenção de articularem o mesmo conteúdo, explorando a Teoria das Placas Tectônicas com o processo de formação de continentes (São Paulo, 2019b). É sugerido que façam uma pesquisa sobre o assunto, com ênfase na análise sobre a placa Sul-Americana, e a importância na estruturação do relevo atual brasileiro (São Paulo, 2019b). Como reforço a esta atividade, é proposta busca, mas agora incentivando os alunos e as alunas, a pesquisarem sobre os movimentos tectônicos na placa Sul-Americana e suas consequências no relevo do território brasileiro, envolvendo rotação das estações de aprendizagem (São Paulo, 2019b). Na considerada estação 1, o (a) aluno (a), deverá fazer uma busca sobre as idades da crosta continental e oceânica, da placa Sul-Americana (São Paulo, 2019b). Na seguinte estação, terão acesso ao livro didático, para que tenham condições de identificar quais são as grandes estruturas geológicas do território brasileiro, quando se formaram, e quais são as suas características. Ao final, pede-se que registrem seus achados diante desta busca (São Paulo, 2019b).

O próximo tema conteúdo a ser trabalho junto aos alunos e alunas, está relacionado as formas de relevo brasileiro, e as funções das classificações, a partir de leitura e análise de imagens (São Paulo, 2019b). Na sequência, articulado a este conteúdo, pede-se aos alunos e

as alunas que realizem uma pesquisa em livros didáticos, e outros recursos disponíveis, sobre as principais formas de relevo encontradas no Brasil (São Paulo, 2019b).

A seguir é abordado o tema águas no Brasil: gestão e intervenções (São Paulo, 2019b); onde, por sua vez, parte-se do seguinte questionamento reflexivo “Caro estudante, você está atualizado sobre as questões referentes à disponibilidade da água no mundo? E no Brasil?” (São Paulo, 2019b, p. 70). Na sequência, e ainda articulado ao tema águas no Brasil, os alunos e as alunas, são convidados (as) a refletirem sobre o porquê, mesmo possuindo grande disponibilidade de água doce, o Brasil enfrenta problemas com o abastecimento da água para o consumo da população, com intervenções (São Paulo, 2019b).

Outro ponto relevante de destaque, pela sua importância, e também por fazer parte do tema conteúdo do bimestre, é interligado ao questionamento da atividade prática “Quais fatores contribuem para que enquanto algumas regiões no Brasil possuem água em abundância, outras sofrem pela sua escassez?” (São Paulo, 2019b, p. 72) e, em continuidade, “Na região que você vive, existe abundância, ou há problemas no abastecimento. Por quê?” (São Paulo, 2019b, p. 72). Posteriormente, as divisões hidrográficas (áreas de terra e mar) do Brasil, são abordadas (São Paulo, 2019b), assim como, os conceitos de diferenciação de região hidrográfica, e bacia hidrográfica (formada por um rio principal) (São Paulo, 2019b).

O tema conteúdo seguinte, é relacionado a gestão dos recursos naturais: o estado da arte no Brasil enfocando a biodiversidade, qualidade de vida, e os hábitos sustentáveis (São Paulo, 2019b). A atividade prática é apresentada aos alunos e as alunas e, posteriormente, imagens são visualizadas pelos mesmos (as), sobre o assunto, e, em um segundo momento, solicitado que explique a quais imagens correspondem “[...] ao que preconiza o desenvolvimento sustentável” (São Paulo, 2019b, p. 79).

A última atividade prática proposta é baseada na confecção, e aplicação simulada de um projeto de pesquisa calcado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme salientou-se no tema conteúdo, “É importante ressaltar que o ano de 2015 foi um marco para reunir os países e a população global e decidir sobre novos caminhos, melhorando a vida das pessoas em todos os lugares” (São Paulo, 2019b, p. 80). O recorte está relacionado as decisões para acabar com a pobreza, “[...] promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas” (São Paulo, 2019b, p. 80).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 65-77)

O primeiro tema conteúdo a ser abordado, diz respeito a geografia das redes mundiais (São Paulo, 2019c), com intenção de levar os alunos e as alunas, a refletirem sobre a importância das redes mundiais no processo de globalização a partir de leitura e análise de texto indicado no guia do (a) aluno (a), mediado pela figura do (a) professor (a) (São Paulo, 2019c). Na sequência, é solicitado que sejam respondidas questões como, por exemplo, o que vem a ser redes mundiais, que avanços e revolução técnico-científica trouxe para o mundo, por exemplo (São Paulo, 2019c, p. 80).

A atividade seguinte retoma o conteúdo da anterior, e reforça que “A globalização é um processo que está presente na cultura, na moda, nas ideias e na comunicação, operando por uma economia digital sem fronteiras, ou seja, vem se intensificando devido ao desenvolvimento tecnológico, influenciado a formação de áreas de livre comércio, e de blocos econômicos, contribuindo com a crescente interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros” (São Paulo, 2019c, p. 67).

Em linhas gerais, o processo de globalização, é amplo, mas pode-se partir do pressuposto de que aproxima sociedades, e nações, mesmo que a distância, por conta dos avanços tecnológicos, os quais facilitam o meio de comunicação. Atualmente, com o avanço dos sistemas de comunicação, é possível comunicar-se com pessoas de outro lado do mundo, por exemplo, através de um simples telefonema por vídeo conferencia, em tempo real (São Paulo, 2019c). A partir deste pressuposto, são aplicadas questões para que os alunos e as alunas respondam, com base no que foi aprendido, e discutido, junto com a figura do (a) professor (a), mediador (a), deste processo de ensino e aprendizado. Algumas questões foram voltadas para como a modernização dos meios de transporte contribuiu para agilizar a distribuição de mercadorias em diferentes regiões do mundo (São Paulo, 2019c). Uma atividade em grupo é aplicada om base na greve dos caminhoneiros, ano 2018, a qual “[...]gerou inúmeros problemas ao Brasil, afetando a distribuição de mercadorias, bens de consumo, entre outros. Ao mesmo tempo, revelou a insatisfação de um grupo importante para o desenvolvimento econômico do País, e as suas pautas de reivindicações” (São Paulo, 2019c, p. 68).

Com base na citação acima, é pedido aos alunos e as alunas, que pesquisem sobre este assunto, na tentativa de compreender as possíveis causas, e/ou motivações, que levaram a esta paralisação (São Paulo, 2019c). Também foram abordados os diferentes tipos de transportes, e proposto refletir, em atividade prática, posterior, qual modalidade gera maior impacto ao ambiente durante o transporte de cargas e pessoas (São Paulo, 2019c).

O tema seguinte está articulado aos fluxos de ideias e informações, e cidades globais, procurando enfatizar que “O vínculo entre ciência, técnica e produção é uma característica marcante do mundo globalizado de ideias e informações” (São Paulo, 2019c, p. 72). Partindo desta afirmação, os questionamentos da atividade prática são relacionados a o que vem a ser fluxo de ideias e informações, porque o acesso à informação é fundamental, em um mundo globalizado, por exemplo (São Paulo, 2019c).

A seguir, o novo tema conteúdo aborda o terror, e a guerra global. Tema articulado ao que foi abordado no bimestre anterior, como forma de retomada, e complementação de conteúdo. É incentivado, na atividade prática, que os alunos e as alunas, pesquisem sobre o tema na tentativa de compreender as disputas globais de poder, e consequentes, conflitos (São Paulo, 2019c) e, posteriormente, respondam as questões estabelecidas no guia do (a) estudante, voltadas para os assuntos relacionados ao tema conteúdo, e texto base reflexivo, como por exemplo, atentado terrorista (São Paulo, 2019c).

O último tema conteúdo trata da globalização do crime, trazendo um texto, para leitura e análise, sobre esta questão, enfocando o assunto ameaças mundiais associadas ao terrorismo, tráfico de pessoas, a prostituição, a lavagem de dinheiro, o trabalho escravo, e de exploração sexual, venda de órgãos, dentre outros (São Paulo, 2019c) onde “As vítimas do tráfico são cada vez mais diversificadas, entretanto mulheres, adolescentes e crianças são geralmente os grupos mais vulneráveis e mais atingidos” (São Paulo, 2019c, p. 76), devendo-se atentar para isso.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

O tema conteúdo da primeira série, quarto bimestre, aborda questões sobre o conjunto de vida vegetal e animal (bioma), presente em nosso Planeta Terra. Aborda também a questão da biodiversidade, dentro deste contexto; pois que a biodiversidade está relacionada a variedade de espécies no ecossistema, compreendido por interações entre comunidades de organismos vivos, e/ou não vivos, que habitam em um ambiente vital, e que vivem em um determinado local, e interagem entre si. Outro fator abordado, está relacionado a um dos sistemas, parte integrante da circulação geral da atmosfera, chamado de Zona de Desenvolvimento Intertropical (ZDIT).

Aborda o tema biodiversidade, que inclui todos os seres vivos sejam plantas, animais e micro-organismos da Terra. Também são abordados temas reflexivos sobre os ameaças a

biodiversidade como, por exemplo, a extinção das espécies animais, e vegetais o que, de certa forma, gera um impacto direto sobre a vida dos seres humanos.

Por fim, é refletido sobre a importância da Antártica para o Brasil visto que concentra as maiores reservas de água doce (fator ambiental), gás natural, e de petróleo no mundo (geopolítico) e, além do mais, contribui para diversos estudos (fator científico).

A tectônica de placas (enormes blocos que fazem parte da camada externa do planeta Terra, a crosta terrestre), é o primeiro tema a ser tratado com os alunos e as alunas do segundo ano. Na sequência, o processo de formação de continentes, também é abordado, assim como as formas de relevo brasileiro e as funções das classificações, e gestão dos recursos naturais: o estado da arte no Brasil enfocando a biodiversidade, qualidade de vida, e os hábitos sustentáveis, assim como decisões para acabar com a pobreza, proteção ao meio ambiente, e enfrentamento de mudanças climáticas.

Tanto homem, como mulheres, devem ter responsabilidades quanto a preservação da vida, cuidando da natureza, pois que afeta a todos os seres vivos.

O tema conteúdo da terceira série, quarto bimestre, traz à tona questões como globalização, suas causas, e consequências, no âmbito mundial, com o avanço da tecnologia, e os meios de comunicação, assim como ameaças mundiais associadas a diversos cenários contextualizados, já detalhados, possivelmente, muitas vezes, relacionados a questões de interesses políticos.

Os temas conteúdo, no geral, na disciplina geografia, abordam temas variados importantes para o aprendizado, e conhecimento do aluno e da aluna, além de abordar, de forma transversal, sexualidade e gênero quando enfatiza as pesquisas com base na população brasileira, as quais formam, e transformam, a sociedade e como o espaço geográfico como um todo, que também circundam e são moldados pela sociedade, conforme ditam as normas, e os modelos sociais assim como, seus interesses.

9.4.3 Sociologia

1º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes e as estudantes iniciando com a informação de que:

[...] o primeiro bimestre do seu último ano na educação básica. Ao final, um ciclo na sua formação acadêmica estará encerrado. É um momento muito importante porque faz parte da transição para a vida adulta, que implica em muitas responsabilidades permeadas por direitos e deveres no exercício da cidadania. Esse é o tema central de nossa jornada nos próximos dois meses. Fique atento porque a Sociologia o ajudará a desenvolver habilidades que serão muito úteis nos caminhos que trilhará depois que sair do Ensino Médio (São Paulo, 2019a, p. 37).

A partir destas sinalizações é que os temas/conteúdo do primeiro bimestre se desdobram, voltando as explicações para os (as) alunos (as), da primeira série do Ensino Médio.

Tema/ Conteúdo Geral - 1ª série do Ensino Médio (páginas 38 a 50)

Unidade temática: o homem (ser humano) e a sociedade, enfatizando o que a Sociologia se propõe a estudar, “[...] a sociedade e os grupos, organizações, instituições, que a compõem com o intuito de compreendê-los dentro da dinâmica das interações sociais” (São Paulo, 2019a). Desta forma, o papel do sociólogo é “[...] trazer à tona discussões que são urgentes, mas até então encobertas por brumas que dificultavam a percepção de sua existência pelas pessoas” (São Paulo, 2019a). Apontamentos, os quais, trazem contribuições para refletir que para o estudo da sociologia é preciso “[...] desenvolver um olhar desnaturalizado, processo esse que se inicia com o estranhamento de fatos que são tidos como naturais, quando não são” (São Paulo, 2019a).

Como atividade, é proposto aos alunos e alunas, que pesquisem sobre os campos de atuação da assistência social, filosofia e psicologia e, posteriormente, é proposta apresentação dos resultados coletados, em equipes além de escrever um artigo científico sobre o que é a sociologia, e o seu campo de atuação, assim como o trabalho do sociólogo (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo Geral - 2ª série do Ensino Médio (páginas 40 a 54)

Tema conteúdo do bimestre, voltado para a turma da 2ª série do Ensino Médio, está com o conteúdo voltado para o estudo da diversidade social brasileira, diferenças, como elas se aglutinam ou podem separar, ou até mesmo segregar, conceituação de imigrante (que entra em um país estrangeiro com o objetivo de trabalhar) de novas oportunidades, ou fugindo de situações adversas, e emigrante (quem sai do seu país para viver em outro país) e também migrante (que muda de lugar, região ou país de maneira periódica) assim como cultura, termo *outsider*, que é aquele ou aquela pessoa que não se enquadra nos padrões impostos pela sociedade (São Paulo, 2019b).

Na sequência, aborda-se correlacionando ao termo *outsider*, os tipos de culturas diferentes trazendo para o contexto Pabllo Vittar (nome artístico), um cantor e artista brasileiro que se veste de mulher para fins artísticos (*Drag Queen*), com maior número de seguidores no Instagram, influenciando pessoas, no geral, tanto a nível nacional quanto internacional (São Paulo, 2019b). Com base nestas informações, são propostas atividades com base no aprendizado sobre *outsiders* e, pede-se aos alunos e alunas que reflitam sobre o fato de Pabllo Vittar não ter sido a primeira Drag Queen [...] cantar músicas e ter presença na mídia (São Paulo, 2019b, p. 51), mas reflete que as contemporâneas e as inspiradas por ela, continuam restritas, e propõe refletir, também, sobre o motivo de qual seria a contribuição na transformação da cultura, enquanto *outsiders*?

Por fim, são abordados os termos aculturação (resultado dos contatos que estão relacionados a certos elementos da cultura), e assimilação, processo relacionado a mudanças na personalidade das pessoas, articulada ao processo de aculturação (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo Geral - 3ª série do Ensino Médio (páginas 40 a 56)

Tema/ conteúdo: Cidadania

Cidadania, tema/ conteúdo abordado neste bimestre, é um conceito bastante complexo por conta dos direitos e deveres, enquanto cidadão (ã), embasados por leis, assim como participação em movimentos sociais (São Paulo, 2019c).

O que une os seres humanos é uma construção contínua e construtiva, que permite a seres de diferentes culturas (idiomas, crenças, raça, personalidade...), viverem juntos (São Paulo, 2019c). Cultura é uma construção histórica, e social; que envolve, diferentes épocas, tempos, (e grupos). É a capacidade de partilhar diferenças (São Paulo, 2019c). Não é algo natural, é uma construção grupal, pois que partilhar diferenças, respeitá-las; é um construto

coletivo, não naturalmente presente em todos os seres humanos. Mas, essencial a vida, e ao desenvolvimento (São Paulo, 2019c).

Nos seres humanos há hábitos que são naturais tais como tomar banho, escovar os dentes, vestir-se, alimentar-se, tomar água, dormir. São necessários a preservação do corpo, do aspecto fisiológico. Mas também há as necessidades sociais, de convivência, interação, que envolvem cultura, seus vários aspectos, sem o que, o mundo se tornaria inviável, pois que há essa necessidade social de interação, para a construção de um mundo onde todos (as) possam viver, sobreviver, conviver, e crescer; construtivamente modificando (evolutivamente), os recursos da natureza, transmitindo de forma cooperativa, e respeitosa suas culturas, e significados, assim como assimilando outras (São Paulo, 2019c).

Por exemplo no nascimento de um filho ou filha, cada cultura tem um ritual próprio (cristãos (ãs), indígenas, árabes, judeus, japoneses, muçulmanos, asiáticos ...), nos cerimoniais após a morte, na alimentação, nos cerimoniais, acima, enfim, em vários momentos e aspectos da vida. Isso são transformações de acontecimentos naturais da vida, mas que um determinado grupo vivencia de acordo com suas crenças, costumes (São Paulo, 2019c).

Verificar que há outras possibilidades, e não apenas uma, é uma aprendizagem enriquecedora, que nos permite pensar, refletir, e ter novas perspectivas (São Paulo, 2019c). Para melhor compreender o que vem a ser cultura, devemos observar que existem duas posturas: etnocentrismo, quando um determinado grupo, acredita que só sua cultura (crenças, valores, ideais), são significantes, ou melhores (válidos). E, em controverso, o relativismo cultural: quando a cultura vigente num grupo, percebe o quão relativo isso pode significar, que existem outras culturas de igual significância, e as respeitam, procuram compreender (São Paulo, 2019c).

No momento em que compreendemos o quanto tudo é relativo, passamos a ver alternativas, outras escolhas, possibilidades diferentes, que nos permitem mudar ou não, conforme nossas escolhas. Passamos a compreender que nada, nem ninguém é superior ou inferior. Nossas escolhas passam a ser mais conscientes. Compreendemos que tudo é relativo, e que a cultura nos permite ampliar nosso conhecimento, nossos horizontes, viabilizando a possibilidade de, através dessa interação e troca, viabilizar um mundo melhor, mas nem sempre isso ocorre (São Paulo, 2019c). Infelizmente. O ser humano é um eterno aprendiz, mas o que se vê é que tem tido dificuldades em assimilar.

Existe a naturalização, quando determinado grupo acredita que as coisas são como são, e assim serão sempre, no tempo e espaço, naturalmente (São Paulo, 2019c).

Enfim, ainda há o estranhamento, quando um grupo olha com desdém, ou de forma hostil por exemplo para outros grupos culturais diferentes. Refletir sobre qual postura é mais propícia a interação social, ao enriquecimento cultural, é um fator importante, pois só assim seremos verdadeiros agentes de criação, e transformação no mundo em que vivemos, para o bem, ou para o mal (São Paulo, 2019c). Sem o que não há desenvolvimento, e sim, estagnação, ou até retrocesso.

Devemos compreender que somos seres sociais, que necessitam interagir, que não somos totalmente autossuficientes (São Paulo, 2019c). Os aspectos gerais aqui apresentados foram abordados no tema/conteúdo do bimestre, e propostas atividades relacionadas à direitos e deveres enquanto cidadãos (ãs), embasados por leis, assim como participação em movimentos sociais (São Paulo, 2019c). Algumas leis foram destacadas como, por exemplo, a Lei nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), Capítulo I do Estatuto da Criança e do Adolescente (do direito à vida e à saúde), o artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual enfatiza que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988) e também artigos 6º e 7º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os quais elencam os direitos sociais, e se desdobram sobre os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras (São Paulo, 2019c).

Observa-se hoje em dia, frequentemente, nos noticiários, seja imprensa, televisão ou outras mídias sociais, casos de agressão a mulher, trabalho escravo, e relatos de pessoas se conscientizando mais de seus direitos, se sentindo mais amparadas, para se expor, e buscar recursos, e resolução de seus problemas, o que não ocorria, por medo e/ou possível desconhecimento. Mas ainda há um caminho a percorrer.

2º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes iniciando pela explicação de que o tema/ conteúdo do bimestre está articulado ao que já foi abordado anteriormente, no 1º bimestre, cujos assuntos foram voltados para “[...] o que é a Sociologia, quem a faz, e os métodos os quais ela utiliza em seu trabalho” (São Paulo, 2019a). A partir desta sinalização é que o conteúdo começa a ser destrinchado, nas páginas posteriores, por séries, do Ensino Médio.

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4-18)

O tema/conteúdo deste bimestre aborda questões voltadas para a forma como os sujeitos vivem em sociedade, na diversidade sexual, cultural, étnica, política, dentre outras (São Paulo, 2019a).

Tomando como base o conceito de sexualidade abordado por Suplicy et al. (2000), “A sexualidade é construída, basicamente, a partir das primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe e com o pai ou quem cuida dele. Seguem-se as relações com a família, amigos, e as influências do meio cultural” (p. 25). Assim sendo, a sexualidade está relacionada a um campo amplo, o qual extrapola a noção de genitalidade, por envolver muitos aspectos tais como afetos, e também valores culturais e históricos, por exemplo. Teixeira (2010) defende o gênero que, é o que nos leva a transformar os nossos corpos em desejos e está associado a categoria de análise ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico. Como complemento, Scott (1995) define gênero como “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.14). Portanto, quando se reflete sobre estas questões envolvendo os conceitos, e vivências em sexualidade e gênero, faz-nos compreender que os dois assuntos estão interligados.

Compreendidos estes conceitos, o tema/ conteúdo do bimestre, aborda questões sobre gênero e sexualidade, com ênfase na forma como as pessoas se vestem, se há indicadores, condizentes e constitutivos na formação da personalidade do sujeito, além de refletir a cultura, hábitos e costumes, por meio de comportamentos expressos relacionados a sexualidade (conjunto de comportamentos). Outro ponto reflexivo, nesta mesma linha de raciocínio, é se o fator social exerce, ou não, influência externa no modo de vida das pessoas (São Paulo, 2019a).

Também são promovidas reflexões sobre os papéis sociais, com ênfase na importância das tomadas de atitudes, e responsabilidades individuais, mas também coletivas (São Paulo, 2019a). No contexto da escola, por exemplo, o (a) diretor (a), tem um papel social quando no cargo de sua função e o (a) aluno (a), tem outro papel social, de estudante (São Paulo, 2019a). Este exemplo ilustra a questão objetiva de papéis sociais, comportamentos influenciados ou não, e atitudes condizentes ao desempenho de acordo, a tais papéis.

Para finalizar o conteúdo deste bimestre, propõe-se a estudar e a refletir sobre o processo de construção de identidade, estilo de vida, e a desnaturalização do olhar sobre o outro e a sociedade (São Paulo, 2019a). Desnaturalizar é compreendido, neste contexto

analisado, como o simples fato de olhar com empatia e não deixar de lembrar que os tempos, pessoas, e costumes são constantes – sempre em tempos de mudança, movimento (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 19-33)

O tema/conteúdo deste bimestre, retoma questões do bimestre anterior, voltadas para a compreensão do termo cultura, demonstrando, por meio de exemplos reflexivos, que a mesma, faz parte do que somos, e faz-nos viver e conviver, em sociedade (São Paulo, 2019b). Aborda também discussões relacionadas a construção da identidade do (a) jovem, e interconecta o assunto, com a influência ou não, dos meios de comunicação, e da indústria cultural; no processo de formação da identidade (São Paulo, 2019b).

A primeira questão abordada, é voltada para levar os (as) alunos (as), a refletirem sobre a importância da cultura na vida, atento (a) ao fato de ser, fazer, e pertencer a um e/ou vários grupo (s) social (ais) (São Paulo, 2019b).

Também são sinalizados e conceituados, os termos indústria cultural (forma de fazer arte e cultura, e cultura de massa, que é, dentro do contexto do tema/conteúdo analisado, compreendida como cultura voltada para os meios de comunicação de massa, cuja objetivo é prender a atenção dos (as) telespectadores (as), no caso a televisão, por exemplo, com intenção de vender um padrão de vida, e incentivar o consumo muitas vezes, exagerado (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 34-45)

Questões políticas, e importância dos movimentos sociais, para a manutenção e garantia dos direitos, são articulados às noções de cidadania, já estudadas no bimestre anterior (São Paulo, 2019c).

Logo de antemão, a questão voltada para a importância da participação na política é abordada, e proposta a ser refletida entre os (as) jovens estudantes. Questões importantes, pois, movimentos sociais pacíficos, com base em lutas por reivindicações de direitos, faz a população refletir sobre diversos contextos, atitudes, e/ por sua vez, oportunizam a abertura de novos horizontes quanto a compreensão de tempos históricos, presentes e futuros (São Paulo, 2019c). Além do mais, refletir com base no que legitima os direitos políticos, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 (São Paulo, 2019c) que sinaliza como um dos

princípios, a participação na vida política nacional, também são destacados no tema/conteúdo deste bimestre (São Paulo, 2019c).

Alguns exemplos de movimentos sociais são citados no tema/conteúdo deste bimestre os quais abordam o tema da diversidade. Exemplos: Parada do Orgulho LGBT de Toronto, 2017, e Protesto da rede municipal de ensino de São Paulo, 2019 (São Paulo, 2019c).

Ao final, é proposta uma revisão sobre o que foi abordado até então, e, propõe-se ser apresentado ao grupo as suas considerações individuais, e grupais; com base em argumentos, tendo a figura do (a) professor (a) como mediador (a), deste processo de ensino aprendizagem (São Paulo, 2019c), onde é enfatizada a importância de não se limitar a usufruir o seu direito de cidadão (ã) apenas ao ato de votar, mas, sim, a também a reivindicações de direitos individuais, e coletivos, que demandam de lutas populares, e participação ativa nos movimentos sociais (São Paulo, 2019c).

3º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes iniciando pela explicação de que o tema/ conteúdo do bimestre está articulado ao que já foi abordado nos bimestres anteriores, conforme cada novo caderno de atividades.

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 102-112)

O tema/ conteúdo do bimestre é voltado para a questão do estranhamento e desnaturalização social, estimulando reflexões com base no indagamento “O que nos une como humanos? ” (São Paulo, 2019a). Envolve o conceito de cultura, tomando como base o fato de que “[...] é uma **construção histórica e social**. Nossos hábitos, costumes, maneiras de agir, sentir, viver, e até morrer são culturalmente estabelecidos” (São Paulo, 2019a, p. 104).

A citação acima remete ao fato de que a cultura escolar também assim se faz presente, e possui importante papel no processo de ensino aprendizagem, pois a escola é um espaço privilegiado quanto ao acesso às informações, socialização, e também, transmissão de cultura (São Paulo, 2019a) além da própria prática pedagógica estar articulada a cultura, de forma interativa, onde o (a) professor (a), é o (a) responsável pela organização das atividades assim como, mediação das mesmas, para que o conhecimento social seja internalizado (Vigotiski, 1998).

Para melhor exemplificar o tema/conteúdo do bimestre são trazidas situações reflexivas problematizadas sobre, por exemplo, cerimônia matrimonial hindu popular na Índia, onde, por sua vez, a festa em comemoração ao casamento “[...] pode durar semanas, pois trata-se de um enlace sagrado e imutável para este povo” (São Paulo, 2019a, p. 106). Também é trazida uma imagem cerimonial, e cultural, ocidental, compreendida e tida como mais tradicional, no contexto “[...] está relacionado à cerimônia religiosa católica” (São Paulo, 2019a, p. 106).

O conceito de cultura também foi articulado a hábitos alimentares onde, por sua vez, “As preferências e hábitos alimentares estão para além do paladar, podem ser consideradas culturais” (São Paulo, 2019a, p. 106). Existem algumas culturas, por exemplo, que por valor simbólico da alimentação, vem a expressar a identidade de seu povo e/ou grupos sociais, relacionados a suas tradições, por meio de restrição alimentar, por exemplo, onde pode ocorrer do consumo ou não de alguns alimentos serem influenciados quanto a ingestão. Por exemplo, em algumas culturas, não se come carne de porco (judeus ortodoxos) ou de vaca (hindu). Por razões culturalmente assim (as) justificadas.

Em conclusão ao tema/conteúdo do bimestre, os últimos direcionamentos reflexivos voltaram-se para o conceito de etnocentrismo, onde, o conceito “**Etnocentrismo** é a postura segundo a qual, avalia-se os outros povos, a partir da própria cultura” (São Paulo, 2019a, p. 110), logo, postura possivelmente preconceituosa e distorcida, preconcebida sobre outros povos, culturas, religiões e etnias, por exemplo.

Na sequência, em contraponto ao etnocentrismo, valoriza-se e promove-se reflexões acerca de outro conceito, também importante, o relativismo cultural, contrário ao estudado anteriormente. Onde o

relativismo cultural é a postura segundo a qual se procura relativizar sua maneira de agir, pensar e sentir e, assim, colocar-se no lugar do outro. “Relativizar” significa estabelecer uma espécie de distanciamento ou estranhamento diante de seus valores, para conseguir compreender a lógica dos valores do outro (São Paulo, 2019a, p. 110).

Um olhar mais objetivo, mais abrangente, e, portanto, menos restritivo. É um conceito de perspectiva antropológica, que enfatiza a importância de não julgar a cultura contrária da sua, sem conhecê-la, e compreendê-la, e a importância de desnaturalizar o olhar, conforme

ênfatisa o tema/conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019a). É preciso desconstruir o olhar de estranhamento, e reconstruir, com conhecimento, respeito e empatia, na tentativa de melhor compreender as culturas e seus povos.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 103-112)

O tema/ conteúdo do bimestre é voltado para a questão da importância do trabalho na vida social brasileira, partindo do princípio, sem conceitos prévios sobre o assunto, a indagação sobre o que os alunos e as alunas, compreendem por trabalho (São Paulo, 2019b). Na sequência, a atividade guia do bimestre conceitua o termo da seguinte forma:

[...] Trabalho pode ser uma atividade qualquer ou algo que depende de especialização. Também é possível considerar como trabalho uma ação, tipo de serviço ou ocupação. No entanto, estas definições não são suficientes para a Sociologia, pois é por meio das especificidades do mundo do trabalho que ela se esforça para compreender as relações e organizações sociais nas sociedades capitalistas (São Paulo, 2019b, p. 103).

Em linhas gerais, o que é proposto aos alunos e as alunas, é que reflitam sobre a relação do trabalho enquanto produto construído e/ou realizado pelo ser humano em paralelo com a questão das relações sociais, e, em contraponto, a realidade material, meio pelo qual, são produzidos os mecanismos para manter-se vivo (a), e usufruir dos direitos que o trabalho proporciona, como, por exemplo, dinheiro para sobrevivência quanto a compra de alimento, moradia, remédios, dentre outros (São Paulo, 2019b, p. 103).

Também são propostas atividades reflexivas sobre o trabalho articulado ao contexto intelectual e também ao trabalho escravo e/ou de submissão, torturador (São Paulo, 2019b, p. 103). Questões estas complexas, importantes, são apresentadas no conteúdo do bimestre enfatizando a ideia de que “ O trabalho é capaz de mediar a relação entre pessoas e entre essas e a natureza. Ele é também importante para a humanidade, pois é por meio do trabalho que o homem modifica, e interage com o meio social. O trabalho é um dos elementos que define o que é ser humano” (São Paulo, 2019b, p. 105).

A afirmação acima está relacionada ao fato do ser humano, ter a possibilidade de racionalização dos processos de produção, diferentemente dos outros animais, os quais se

adaptam ao meio em que vivem, e convivem de forma repetitiva, mecanicista, embora muitos animais demonstrem sentimentos, e capacidade de observação mais aguçados (São Paulo, 2019b).

Mais ao final do conteúdo do bimestre, propõe-se aos alunos e as alunas, repensar o contexto do trabalho, mas desta vez com a desnaturalização do olhar, reinventando, refletindo, sobre a vivência do dia a dia, observando e/ou pensando sobre atitudes e comportamentos próprios e dos outros (empatia), assim como, na possibilidade de emprego por necessidade e/ou prazer, e desemprego, ocasionado por diversas situações, como por exemplo, máquinas sendo substituídas pela mão de obra, falta de capacitação profissional, dentre outros; problemas de idade, de saúde, ou gênero (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 99-112)

O tema conteúdo do terceiro bimestre voltou-se para a reflexão acerca de qual é a divisão política do estado brasileiro (São Paulo, 2019c). Antes das atividades reflexivas sobre este tema serem abordadas, é sugerido aos alunos e as alunas que pesquisem o significado da palavra “Estado” na tentativa de “[...] caracterizar politicamente o Brasil e demais países?” (São Paulo, 2019c, p. 101) compreendendo que, o termo Estado está relacionado a instituição social, pensando na área da sociologia, e também está relacionado ao modo de ser, estrutura própria organizada, ou conjunto de instituições que controlam e administram uma nação (São Paulo, 2019c).

Procurou-se refletir também sobre conceitos já trabalhados no 1º e 2º bimestre, voltados para os direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs, retomando estas questões, e incluindo ao conceito, para melhor discernimento do voto consciente, nulos e brancos (São Paulo, 2019c). Assuntos articulados ao tema conteúdo do bimestre atual, eleição e olhar naturalizado sobre o quanto a percepção de que a política não afeta ou afeta diretamente à vida, refletindo, desta forma, a um argumento ideológico e/ou opressor (São Paulo, 2019c, p. 104).

Ao final do tema conteúdo, a reflexão base voltou-se para a conceituação do significado da expressão “estado democrático de direito” (São Paulo, 2019c, p. 110). Onde, como o nome sugere, a principal ideia da categoria é a democracia. Esse conceito está explícito e explicado no primeiro artigo da Constituição Federal de 1988. Está na Carta Magna “Todo poder emana do povo (isso significa que vivemos em uma República), que o exerce por meio de representantes eleitos (esses são os termos de uma democracia indireta, por meio das eleições de vereadores, prefeitos, governadores, deputados senadores e

presidentes) ou indiretamente, nos termos desta Constituição (este trecho estabelece que, no Brasil, também funciona a democracia direta, em que o povo é o responsável direto pela tomada de decisões)” (São Paulo, 2019c, p. 110).

Compreendidas estas questões, é explicado que a Constituição Federal do Brasil possui três poderes individuais, mas que, trabalham visando o mesmo fim: a população. Esses poderes são: o executivo (governa o povo e administra os interesses públicos, de acordo com as leis vigentes apresentadas na Constituição Federal), o legislativo (produz leis, fiscaliza, analisa e julga, dentre outras funções) e o judiciário defende os direitos dos cidadãos e das cidadãs, do povo, em cuja cultura está inserido (São Paulo, 2019c).

4º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes e as estudantes iniciando pela explicação de que o tema/ conteúdo do bimestre está articulado ao que já foi abordado nos bimestres anteriores, conforme cada novo caderno de atividades, e também retoma que as atividades propostas objetivam, dentre outras questões, proporcionar experiências ligadas as habilidades que envolvem as práticas sociais advindas de construções sociais, pelo ser humano, em seus contextos de interação.

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 103-112)

O conteúdo curricular do último bimestre articulou ao tema/conteúdo questões sobre o que nos desiguala, como humanos (São Paulo, 2019a, p. 103). Aborda da diferença à desigualdade social, comparando os dois conceitos, e, também, etnias, classes sociais, gênero e gerações (São Paulo, 2019a, p. 103). “A igualdade entre os indivíduos de um grupo e/ou entre os vários grupos que compõem uma sociedade, mas diferenciando-os uns dos outros, será o foco da análise a partir de agora” (São Paulo, 2019a, p. 103). Diante desta afirmação, são promovidas reflexões retomando conteúdos já abordados nos bimestres anteriores, quanto a desnaturalização do olhar, e o estranhamento social, para a temática do que nos desiguala como humanos, compreendendo que, “Vários fatores podem definir o pertencimento de um indivíduo a um grupo. Para além da biologia ou cultura, a diferenciação das pessoas dentro de um grupo e a influência que exercem nos demais, é passível de análise das Ciências Sociais. No caso da Sociologia, especificamente, [...]” (São Paulo, 2019a, p. 103), o conteúdo volta-se

para a compreensão da desnaturalização do olhar e estranhamento a partir do questionamento “O que nos desiguala como humanos?” (São Paulo, 2019a p. 103).

São tratadas questões de desigualdade social no país, classe social, parâmetros sociais, os quais enquadram uma pessoa em uma determinada classe social, diferenças no padrão de vida, relacionados as diferenças quanto ao grupo social. Fator economia, refletindo no acesso à cultura, condições de moradia, e alimentação. Todas estas questões foram abordadas, de forma teórico e reflexiva com base nas leituras, e devem ser propostas atividades práticas, engajadas aos conteúdos temáticos (São Paulo, 2019a), conforme serão descritas a seguir.

Em uma das atividades propostas aos alunos e as alunas, são citadas frases e os (as) mesmos (as) deveriam refletir sobre tais questões, e argumentar, se dizem respeito a igualdade e/ou a desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Alguns exemplos de frases: (1) Mulher ao volante, perigo constante, (2). Comporte-se como uma mocinha! (3) Pessoas perfeitas não existem, (4) O marido dela ajuda em casa e até cuida das crianças, (5) Chame um homem para ajudá-la com isso! (6) Todas as pessoas merecem respeito, (7)Seja macho!, (8)Todos os seres humanos nascem iguais, (9) O machismo não poupa ninguém, (10)Mulheres apoiam mulheres!, (11) Toda manifestação de afeto vale a pena e, por fim, (12) Ele divide as tarefas domésticas com sua esposa com equidade. Todas estas frases foram apresentadas da mesma forma que está escrita, no guia do (a) estudante (São Paulo, 2019a, p. 111) e propõe reflexão sobre a desnaturalização do olhar diante destes apontamentos.

Na sequência, a próxima atividade propõe um exercício mental semelhante, mas agora com foco no preconceito, seguindo esta mesma linha de expressão. Diante destas questões, novamente são apresentadas frases e proposto que as analisem, criticamente e proponham formas de combater tais preconceitos. AS frases apresentadas foram: (1) ... Até tenho amigos negros, (2) Alma não tem cor, (3) O Brasil deveria se separar do Nordeste, (4) Não há racismo no Brasil, (5) Ser diferente é comum, (6) Boliviano só serve para costurar, (7) Japonês é tudo igual, (8) O berço da humanidade está na África, (9) Todo mundo do Oriente Médio é turco, (10) Ninguém nasce racista, (11) *Black is beautiful!* (12) A natureza do índio é ser insolente. Todas estas frases foram apresentadas da mesma forma que está escrita, no guia do (a) estudante (São Paulo, 2019a, p. 111), e propõe reflexão sobre a desnaturalização do olhar diante destes apontamentos, assim como já havia sido proposto, no exercício anterior.

Contudo, o bimestre é encerrado, e compartilhada a constatação de que tanto os alunos, como as alunas, ao final, possam ter condições de “[...] relacionar à pesquisa iniciada no começo do bimestre, o que foi discutido” (São Paulo, 2019a, p. 112) até o presente momento sobre desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 103-112)

O tema-conteúdo do bimestre voltou-se para a compreensão do que é a violência, e seus diversos tipos e significados. Tratou do (a) aluno (a), em meio aos significados da violência no Brasil iniciando pela definição do termo, posteriormente abordando a violência simbólica (sem danos físicos atingindo a esfera moral), a física, a psicológica (questões subjetivas quando se desdenha a capacidade de alguém, por exemplo) e os seus diferentes tipos como, por exemplo, a doméstica, sexual, a escolar procurando, desta forma, instigar a reflexões das razões para este tipo de conduta, e consequências (São Paulo, 2019b), com base em atividades práticas calcadas em situações problema a serem apresentadas, em grupo, e, posteriormente resultados coletados. A perspectiva teórica foi baseada nos conceitos e estudos do Sociólogo francês, Pierre Bourdieu (São Paulo, 2019b), onde, por sua vez, “[...] caracterizou a violência simbólica como conceito social, cuja expressão se dá por meio de aplicação de violência sobre o corpo, sem danos físicos, atingindo as esferas psicológicas e morais da vítima” (São Paulo, 2019b, p. 107).

Também houve atividade voltada para o uso do vídeo game em contrapartida, reflexões sobre possível “[...] contribuição de jogos violentos no incremento da violência entre jovens e adolescentes [...]” (São Paulo, 2019b, p. 107), esteja associado ao nível de manifestação de agressão física ao longo do tempo (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 99-112)

O tema conteúdo do bimestre teve enfoque no questionamento O que é não cidadania? Este questionamento foi demonstrando no GUIA, retomando assuntos já abordados nos bimestres anteriores, assuntos estes voltados para a reflexão da desumanização e coisificação do outro, da replicação da violência, a violência em si, e da desigualdade social, do uso de arma de fogo (porte de arma) e, também o mais importante, para o papel social e político transformador do sonho/ em esperança, de concretização, e não como válvula de escape de realidade, e ou utopia (São Paulo, 2019c).

Em resumo, as atividades práticas propostas procuraram articular todos os pontos sinalizados e, também, ao papel da religião na luta contra a vulnerabilidade social, reflexão sobre tendência ou não de classificar pessoas em vulnerabilidade social como marginais,

dentre outras questões também importantes, mas seguindo esta mesma linha de pensamento reflexivo (São Paulo, 2019c). Desta forma, o quarto bimestre é encerrado.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado os seguintes temas-conteúdo: diversidade sexual, cultural, étnica, política, tipos de culturas diferentes, trazendo para o contexto Pablo Vittar (nome artístico), um cantor e artista brasileiro que se veste de mulher para fins artísticos (Drag Queen), dentre outros, ocorre a abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal.

Também quando abordado o tema cidadania, englobando os direitos, assim como, os deveres do (a) cidadão (ã).

A construção de identidade, estilo de vida, e a desnaturalização do olhar sobre o outro, e a sociedade, também são elementos citados e abordam o tema diversidade.

Quando abordado o tema da diferença à desigualdade social, comparando os dois conceitos, e também, etnias, classes sociais, gênero e gerações.

Por fim, preconceito, violência e seus diversos tipos e significados, foram apresentados a serem discutidos, no currículo da disciplina Sociologia.

9.4.4 História

2º bimestre

O material do (a) estudante, inicia a parte teórico reportando sobre as habilidades esperadas como, por exemplo “Analisar os processos de formação histórica das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-as às práticas dos diferentes grupos e agentes sociais” (São Paulo, 2019a, p. 4), também espera-se que confrontem “[...] formas de interações culturais, sociais e econômicas em diferentes contextos históricos” (São Paulo, 2019a, p. 4), que identifiquem “[...] os significados históricos das relações de poder entre as nações e as civilizações ao longo da história” (São Paulo, 2019a, p. 4) e, também, que identifiquem “[...] os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e culturais” (São Paulo, 2019a, p. 4), assim como, também “identificar, a partir de mapas, fenômenos e fatos histórico-sociais, considerando suas dimensões temporais e espaciais” (São Paulo, 2019a, p. 4).

Logo na sequência das explicações acima, é apresentado aos alunos e as alunas, umas imagens da formação da civilização grega e, na sequência, proposta uma atividade prática relacionada aos povos da antiguidade (São Paulo, 2019a). Antes, é esclarecido que, “[...] os termos a. C. (Antes de Cristo) e d. C. (Depois de Cristo) são ainda os mais utilizados” (São Paulo, 2019a, p. 5), mas ressalta também, que “No entanto, recentes pesquisas históricas, propõem o uso de uma nova nomenclatura: a.E.C. (Antes da Era Comum) e E. C. (Era Comum)” (São Paulo, 2019a, p. 5). Sendo que, esta proposição tem como “[...] objetivo incluir todos os povos e culturas, independente de suas crenças ou valores, no processo de construção histórica da humanidade” (São Paulo, 2019a, p. 5).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4 - 13)

O tema conteúdo do bimestre não é titulado, mas a abordagem dos tópicos está alinhada ao contexto do caminho percorrido pelos diversos povos, que deram origem a civilização grega (São Paulo, 2019a). Dentro deste contexto, a primeira atividade prática, pede que os alunos e as alunas apontem os processos históricos que possibilitaram a formação das cidades Estado – polis (São Paulo, 2019a). Outra questão abordada é voltada para as sociedades patriarcais. Cujos bens eram comuns a todos os habitantes, cultivavam as terras e criavam animais para sustento próprio (São Paulo, 2019a). Por outro lado, em contraponto, a aristocracia, era uma forma de governo monopolizada por uma classe social privilegiada (São Paulo, 2019a). Refletindo sobre estes dois polos, pede-se que seja feita uma análise apontando os impactos sociais resultantes do surgimento deste grupo social privilegiado em relação a outros menos privilegiados (São Paulo, 2019a).

O momento seguinte, também articulado a atividade prática reflexiva, mas agora em grupo, solicitando-se uma pesquisa sobre a Guerra de Troia (São Paulo, 2019a), cuja questão está relacionada aos povos aqueus, primeiros gregos a ocuparem parte do mar Mediterrâneo e que também teriam guerreado com os habitantes de Troia (São Paulo, 2019a). Um dos conflitos mais famosos da antiguidade entre gregos e troianos (São Paulo, 2019a) onde “Este conflito é visto por alguns historiadores como lenda, no entanto, os acontecimentos narrados por Homero ficaram eternizados” (São Paulo, 2019a, p. 5-6) na obra “[...] Iliada e Odisséia, são consideradas importantes fontes históricas para os estudos sobre a formação da sociedade grega” (São Paulo, 2019a, p. 5-6).

A próxima atividade reflexiva está relacionada aos micenos, uma das grandes civilizações responsáveis por absorver os cretenses, e herdar sua cultura “[...] o que resultou em mudanças significativas em suas práticas cotidianas” está relacionada aos povos aqueus, como citado anteriormente, primeiros gregos a ocuparem parte do mar Mediterrâneo, e que também teriam guerreado com os habitantes de Troia (São Paulo, 2019a, p. 6). Refletir sobre estas questões fazem parte desta atividade levando em consideração as habilidades esperadas para o currículo, assim como tema conteúdo do bimestre “Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização” (São Paulo, 2019a, p. 7) e “Analisar as práticas e o pensamento democrático grego” (São Paulo, 2019a, p. 7).

A atividade relacionada ao que foi trabalhado até o momento está embasada no enxerto do artigo 14 da Constituição de República Federativa do Brasil (São Paulo, 2019a), no que diz respeito ao alistamento eleitoral, e o voto (São Paulo, 2019a), parte do exercício prático da cidadania (São Paulo, 2019a), onde questiona-se “De acordo com a Constituição vigente em nosso País, quem pode participar do processo democrático?” (São Paulo, 2019a, p.7). Na sequência, atrelado ao conceito de democracia onde “A palavra Democracia, tem origem grega” (São Paulo, 2019a, p. 7), que significa “governo do povo” (São Paulo, 2019a, p. 7), pede-se que seja feita uma pesquisa sobre quem eram os excluídos da democracia Ateniense durante a antiguidade (São Paulo, 2019a). Em outro momento, solicita-se que seja comparado o sistema democrático de Atenas, na Antiguidade, com o do atual contexto brasileiro de forma a apontar as principais diferenças e semelhanças existentes entre ambos (São Paulo, 2019a) assim como, sobre o papel da mulher na sociedade ateniense antiga, comparando-a com a situação atual da mulher brasileira, levando em consideração a política, a vida em comunidade, e também a atuação profissional, por exemplo (São Paulo, 2019a).

A partir da leitura e análise da imagem ilustrada no material de apoio, sobre a cultura grega, os alunos e as alunas são convidados a refletir sobre “[...] o helenismo, processo histórico resultante da fusão de culturas entre povos gregos, e povos conquistados” (São Paulo, 2019a, p. 10). A partir desta perspectiva, questiona-se sobre a admiração do Imperador Alexandre pelos valores, e tradições gregas, e a imposição dessa cultura aos povos conquistados, o que “[...] demonstra que havia o imperativo de sobrepor valores de uma cultura sobre as demais” conforme as relações de poder (São Paulo, 2019a, p. 11).

Assim sendo, os alunos e as alunas são questionados (as) e convidados (as) a refletirem, da seguinte forma: “No contexto em que estamos estudando, como isso ocorreu?” (São Paulo, 2019a, p. 11) e também sobre a atualidade, no sentido de refletir se “[...] ainda

existe tentativas de imposição de culturas? Como isso ocorre?” (São Paulo, 2019a, p. 11) e, por fim, solicita-se que realizem uma pesquisa sobre “[...] a biblioteca de Alexandria e identifique qual foi sua importância para a disseminação do conhecimento na Antiguidade” (São Paulo, 2019a, p. 11).

Uma atividade articulada envolve uma visita à biblioteca pública, onde os alunos e as alunas deverão observar como o acervo está organizado, se existem registros que conte a história da cidade, se está organizada e conservada, como é a frequência das pessoas (motivos/ interesses) e, em um momento posterior, correlacionar estas questões com a forma como os macedônios valorizavam a biblioteca de Alexandria (São Paulo, 2019a).

A última atividade prática, por fim, está relacionada a leitura e observação de um mapa ilustrando os itinerários das “[...] investidas militares do Império Greco-macedônio (Séc. IV a. C.)” (São Paulo, 2019a, p. 13) onde, a partir desta questões, pede-se que sejam pesquisadas frases, sobre as principais batalhas “[...] promovidas pelo exército de Alexandre que resultaram no domínio dos povos que ocupavam a região do Golfo Pérsico” (São Paulo, 2019a, p. 13) e, por fim, que incluam “[...] os desdobramentos após a morte do Imperador” (São Paulo, 2019a, p. 13).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 14 -27)

As habilidades do currículo apresentadas, e esperadas, para o tema conteúdo do segundo bimestre, voltadas para a segunda série, correspondem a: (1) “Identificar os significados das relações de poder na sociedade” (São Paulo, 2019b, p. 14), (2) “Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seus contextos histórico e geográfico” (São Paulo, 2019b, p. 14), (3) “Comparar diferentes processos de produção e analisar suas implicações histórico-sociais” (São Paulo, 2019b, p. 14).

Explicadas as habilidades anteriores, inicia-se o tema conteúdo já apresentando a primeira atividade prática relacionada ao mercantilismo, ou capitalismo comercial (conjunto de ideias e práticas econômicas), e a colonização da América (que tinha como objetivo acumular riquezas), após o conteúdo teórico ser abordado (São Paulo, 2019b). Pede-se aos alunos e alunas que, a partir da leitura do texto indicado no guia do (a) estudante, estabeleçam a relação entre mercantilismo, e a colonização da América; e, posteriormente analisem a imagem ilustrativa relacionada ao pacto colonial, bem como as relações econômicas entre colônia, e metrópole; explicando se o pacto foi ou não vantajoso (São Paulo, 2019b).

Mais adiante, outros dois questionamentos: (1) “Embora existisse o pacto colonial, as colônias inglesas tiveram certa autonomia comercial. Por que a Inglaterra permitiu esta autonomia?” (São Paulo, 2019b, p. 16), (2) “Como ficou conhecido este comércio?” (São Paulo, 2019b, p. 16) e (3) “Pesquise o que foram os aldeamentos indígenas cuja administração estava aos cuidados dos padres da Companhia de Jesus” (São Paulo, 2019b, p. 16).

Outra atividade está relacionada ao contexto da América Espanhola, onde são apresentadas alternativas no formato assinala se verdadeiro ou falso, e, posteriormente, indicação do filme “**Desmundo**. Direção: Alain Fresnot. Brasil, Columbia Pictures, 2003, 101 min” (São Paulo, 2019b, p. 17). O filme “[...] se passa em 1570, época em que os portugueses enviavam órfãs aos Brasil, à força, para que se casassem com os colonizadores” (São Paulo, 2019b, p. 17).

A seguinte, nova atividade, baseada em “[...] um trecho da obra Utopia, de Thomas Morus” (São Paulo, 2019b, p. 17), com ênfase em questionamentos reflexivos, voltados para os assuntos tratados no texto referido, por exemplo, aos seres humanos que queriam tomar conta de tudo, sem respeitar a dignidade dos outros que trabalhavam, por exemplo, nas terras, e que acabaram perdendo seus empregos por terem sido expulsos das áreas rurais, e obrigados a irem para as cidades. Esses devem ser os pontos principais abordados nos questionamentos (São Paulo, 2019b, p. 17).

Novo tema é abordado. Onde, por sua vez, no contexto “[...] da Revolução Inglesa, em que o Parlamento, na tentativa de limitar o poder real, travou diversas guerras civis contra a coroa” (São Paulo, 2019b, p. 19). É solicitado aos alunos e as alunas, que reflitam sobre o “[...] momento histórico em que dois grupos antagônicos (burgueses liberais, e a aristocracia conservadora) se uniram, e articularam um golpe de estado [...]” (São Paulo, 2019b, p. 19) e, desta fora, “[...] conduzindo o holandês Guilherme de Orange ao poder, obrigando o monarca a assinar e jurar as decisões contidas na Declaração de Direitos (Bill of Rights)” (São Paulo, 2019b, p. 19). Assim sendo, o

[...] rei não poderia mais ser absolutista, pois o objetivo era transferir o controle financeiro e do exército para a órbita do Parlamento e, com isso, evitar a dissolução e a imposição de novos impostos, sem antes ser aprovado pelos deputados. Aos poucos, o poder do rei foi sendo transferido para o Parlamento inaugurando uma monarquia parlamentarista, que permaneceu até hoje na Inglaterra (São Paulo, 2019b, p. 19).

Com base nas afirmações acima, retiradas do excerto apresentado no material do (a) estudante, é questionado qual o principal objetivo do documento Declaração de Direitos e, também, considerando as questões políticas e econômicas “[...] da Inglaterra antes da Revolução Inglesa, o que mudou em relação a cobrança de impostos e as eleições do parlamento? ” (São Paulo, 2019b, p. 19). Por fim, para finalizar este momento, mais duas questões são apresentadas sendo: (1) “Relacione as motivações que levaram os ingleses a conduzir Guilherme de Orange ao poder” (São Paulo, 2019b, p. 20) e (2) “Por que a Declaração de Direitos é considerada um importante avanço democrático na Inglaterra? ” (São Paulo, 2019b, p. 20).

Posteriormente, a atividade prática está relacionada ao contexto da Revolução Gloriosa, também conhecida como Segunda Revolução Inglesa (evento político), uma das etapas da Revolução Inglesa, responsável pela queda do absolutismo na Inglaterra. Abordada no conteúdo teórico (São Paulo, 2019b), onde pede-se, com base nessas questões, que os alunos e as alunas, comentem sobre a afirmação apresentada no texto ilustrado no material de apoio ao (a) estudante “o rei reina, não governa” (São Paulo, 2019b, p. 20), relacionada ao rei que reina, mas quem de fato exerce o poder é o parlamento.

Outra atividade prática refere-se ao tema parlamento, relacionado a assembleia composta por membros eleitos (as), homens e mulheres, ou gêneros diversos, denominados parlamentares, membros estes, que deverão representar o povo, dentro de uma estrutura, governamental, de um regime constitucional (São Paulo, 2019b). Explicadas estas questões, é sugerida que a atividade seja realizada em grupo, onde cada grupo deverá escolher um dos tópicos: “**Congresso Nacional** (Senado Federal e Câmara dos Deputados), **Assembleia Legislativa Estadual e Câmara dos Vereadores**” (São Paulo, 2019b, p. 21) e elaboraram uma pesquisa sobre o parlamento, no Brasil constado, por exemplo, como os membros são eleitos, quais as comissões temáticas, formas de participação da sociedade nas decisões do parlamento, participação das mulheres e negros, na composição do parlamento, qual a importância do parlamento na democracia, e quem pode participar; devem ser objeto dos questionamentos para a realização desta atividade (São Paulo, 2019b).

Após serem explicadas as habilidades esperadas para o currículo “Estabelecer relações entre as instituições políticas, e a organização econômica das sociedades” (São Paulo, 2019b, p. 22), e, também “Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças” (São Paulo, 2019b, p. 22) e, levando em consideração a segunda série do ensino médio, segundo bimestre, a atividade prática é

apresentada aos alunos e as alunas, levando em consideração, afirmações a serem assinaladas, com a letra V para as verdadeiras, e F para as falsas, quanto as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa (São Paulo, 2019b). Na sequência, outra atividade prática, ainda sobre o mesmo assunto, pede-se que seja preenchido um quadro com as semelhanças e as diferenças entre as afirmações (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte aborda o tema Treze Colônias, “[...] nome dado as colônias inglesas na América do Norte” (São Paulo, 2019b, p. 23), as quais “[...] usufruíram de uma certa liberdade econômica dada pela Inglaterra, fazendo com que desenvolvesse uma estrutura econômica e social diferente das observadas na América Espanhola e Portuguesa” (São Paulo, 2019b, p. 23). A partir desta questão, pede-se que seja pesquisado “[...] de que forma essa autonomia contribuiu para o desenvolvimento desse modelo de sociedade apontando as diferenças entre norte e sul” (São Paulo, 2019b, p. 23).

Na sequência, novas habilidades relacionadas ao currículo são apresentadas: (1) “Estabelecer relações entre as manifestações do pensamento criação artístico – literária aos seus contextos históricos específicos” (São Paulo, 2019b, p. 23) e “Reconhecer a importância das manifestações do pensamento para identificar os modos de vida das sociedades ao longo da história” (São Paulo, 2019b, p. 23). Levando em consideração as habilidades, a atividade prática, pós apresentação do conteúdo teórico, solicita que os alunos e as alunas reflitam sobre um trecho de um texto relacionado ao Iluminismo, associado ao pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant, um grande representante do iluminismo, e fundador da filosofia crítica (São Paulo, 2019b).

Diante destas questões, pede-se também, que sejam respondidos alguns questionamentos como, por exemplo “Para Kant os seres humanos estavam tutelados. Quem seria este tutor?” (São Paulo, 2019b, p. 23), “O que significa iluminismo para Immanuel Kant?” (São Paulo, 2019b, p. 23) e, por fim uma pesquisa interdisciplinar envolvendo “[...] os impactos que o iluminismo causou nas artes, literatura, história, filosofia e física” (São Paulo, 2019b, p. 23).

A seguir, a atividade continua articulada a atividade anterior, mas agora enfatizando que, “O iluminismo pregava o uso da razão como meio de renúncia às superstições, aos vícios, ao autoritarismo [...]” (São Paulo, 2019b, p.24) afirmando, desta forma, “[...] o direito à liberdade, seja ela de pensamento de expressão, como um direito natural” (São Paulo, 2019b, p. 24) dos seres humanos. Assim sendo, “Diversas vezes na História, nos deparamos com situações em que o direito à liberdade não é garantia ao cidadão” (São Paulo, 2019b, p. 24). Assim sendo, os (as) estudantes são convidados a pesquisar sobre notícias que abordem o

tema liberdade de expressão e, diante desta busca, sugerido que articulem seus achados aos pontos destacados quanto ao direito à liberdade de expressão e censura (São Paulo, 2019b).

A próxima atividade está relacionada a um texto que aborda os principais acontecimentos referente ao Iluminismo, e o Antigo Regime (São Paulo, 2019b). Pede-se que façam uma organização mental sobre os assuntos abordados, e debatam com a turma, e a figura do (a) professor (a), mediador (a), deste processo de ensino e aprendizado (São Paulo, 2019b).

A última atividade proposta apresenta como habilidades: (1) “Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição” (São Paulo, 2019b, p. 26), (2) “Reconhecer a importância de utilizar criticamente as fontes e informações históricas, independentemente de sua natureza” (São Paulo, 2019b, p. 26) e (3) “Analisar os processos de formação das instituições políticas, econômicas e sociais como resultado da atuação dos diferentes grupos e atores sociais ao longo da história” (São Paulo, 2019b, p. 26). Desta forma, a partir da análise do excerto de um texto sobre a Declaração da Independência dos Estados Unidos, inspirada nos teóricos iluministas, trazendo como referência o conceito de liberdade “[...] entretanto esse conceito não se aplicava a todos os habitantes, ressaltando que “Os negros e nativos (indígenas) não seriam considerados como cidadãos de direitos dentro deste “estado livre e independente” (São Paulo, 2019b, p. 26), pede-se então que os alunos e as alunas reflitam sobre estas questões, e comparem as semelhanças e as diferenças, entre os dois regimes escravistas (São Paulo, 2019b).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 28-37)

Esta etapa é baseada nas habilidades: (1) “Analisar fatores socioeconômicos, e ambientais, associados ao desenvolvimento, às condições de vida, e à saúde, de populações humanas, por meio de diferentes indicadores (São Paulo, 2019c, p. 28), (2) “Analisar os efeitos da globalização da economias, e os processos de interdependência entre as economias nacionais, acentuados por esse processo” (São Paulo, 2019c, p. 28) e (3) “Identificar diferentes formas de representação de fatos econômicos-sociais expressos em diferentes linguagens” (São Paulo, 2019c, p. 28) é proposta a primeira atividade prática, após o conteúdo temático ser apresentado onde se pede que os alunos e as alunas pesquisem sobre “[...] a Crise de 1929 e suas consequências” (São Paulo, 2019c, p. 28). Posteriormente, pede-se aos alunos e as alunas que seja redigido um texto em forma de artigo expressando as “[...]”

permanências e as mudanças do cenário socioeconômico brasileiro em comparação com o cenário econômico mundial” (São Paulo, 2019c).

A seguir, as habilidades a serem desenvolvidas: (1) “Estabelecer relações entre as obras de arte e o contexto histórico de sua elaboração” (São Paulo, 2019c, p. 30), (2) “Identificar diferentes formas de representação de fatos econômicos-sociais expressos em diferentes linguagens” (São Paulo, 2019c, p. 30) e, por fim, (3) “Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e à saúde de populações humanas, por meio de diferentes indicadores” (São Paulo, 2019c, p. 30), são apresentadas no material de apoio, antes da atividade prática. Na mesma, propondo-se como imagem ilustrativa da “Guerra Civil Espanhola (1936 a 1939) um momento da história da Espanha, quando ocorreu um conflito armado, envolvendo facções de ideologias políticas, e militares, distintas, e reverberam na Segunda Guerra Mundial” (São Paulo, 2019c, p. 30), que seja observada, analisada, e respondida, a partir do que foi observado, qual a mensagem não explícita da resistência, contra os regimes autoritários na Europa. A partir da análise da obra “Guernica, Pablo Picasso 1937” (São Paulo, 2019c, p. 30), solicita-se, que descrevam “[...] os horrores da guerra bem como as suas terríveis consequências” (São Paulo, 2019c, p. 31).

Na sequência, ainda interligado, a atividade anterior, pede-se aos alunos e as aulas que pesquisem sobre o pintor brasileiro Candido Portinari, e correlacionem os resultados da pesquisa, articulando com a obra Guernica, de Pablo Picasso no contexto “[...] comparativo que retrate as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, do contexto histórico que foram produzidas” (São Paulo, 2019c, p. 31).

A seguir são apresentadas as próximas habilidades, calcadas na atividade seguinte. São elas: (1) “Analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais” (São Paulo, 2019c, p. 31), (2) “Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço” (São Paulo, 2019c, p. 31) e (3) “Identificar diferentes formas de representação de fatos econômicos-sociais expressos em diferentes linguagens” (São Paulo, 2019c, p. 31). Diante destas habilidades pede-se que os alunos e as alunas reflitam sobre o contexto da “Primeira Guerra Mundial (1914-1918)” (São Paulo, 2019c, p. 31) relacionando os conceitos nazismo, fascismo, totalitarismo, guerra total, holocausto, geonocídio, xenofobia e personagens de histórias em quadrinhos como, por exemplo, “Super heróis como Capitão América, e a Mulher Maravilha” (São Paulo, 2019c, p. 33), que surgiram no contexto histórico do século XX, relacionados a esta temática (São Paulo, 2019c). Na sequência, é proposto que seja construída uma história em quadrinhos de modo que seja criado “[...] um

super-herói” (São Paulo, 2019c, p. 34) ou heroína, e seja escrita uma história “[...] sobre um tema que debata a situação política, econômica e social no Brasil” (São Paulo, 2019c, p. 34).

As habilidades consistem em (1) “Analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais” como já dito (São Paulo, 2019c, p. 34), (2) “Identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas, regulamentadoras da sociedade brasileira” e, por fim (3) “Investigar criticamente o significado dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira” (São Paulo, 2019c, p. 34), são relacionadas a atividade teórica prática referentes ao “[...] período que o presidente Getúlio Vargas governou nosso país” (São Paulo, 2019c, p. 34). Assim sendo, os alunos e as alunas, devem assinalar as afirmativas com a letra V, aquelas as quais forem consideradas como verdadeiras, e com a letra F, as consideradas falsas, sobre acontecimentos ocorridos no período considerado “de Era Vargas (1930- 1945)” (São Paulo, 2019c, p. 34).

A última atividade está ainda relacionada a anterior, onde pede-se que, a partir da análise dos textos apresentados no material de apoio aos alunos e as alunas, que reflitam, e expressem suas opiniões, quanto a importância dos meios de comunicação para o Governo de Getúlio Vargas, e, também se o rádio como um meio de comunicação é relevante, ou não, nos dias atuais, assim como, quais os meios de comunicação atuais mais utilizados pelas pessoas (São Paulo, 2019c). Desta forma é finalizado o conteúdo do bimestre, e instigada a reflexão, com base na frase enxertada em comemoração “[...] dos dez anos do Governo de Getúlio Vargas” (São Paulo, 2019c, p. 37) que afirma: “Cada um de nós tem a consciência de ter crescido mais: como Povo, como Cidadão, como Brasileiro” (São Paulo, 2019c, p. 37). Afirmativa relacionada a consciência individual, que, posteriormente, terá reflexos nas ações futuras, quanto à prática do exercício da cidadania.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

No contexto histórico da guerra de Troia, são abordadas questões de gênero, como, por exemplo, quando os troianos foram massacrados (exceto as mulheres e as crianças), e tomados como escravos, e também o fato do motivo da guerra, desencadeando os primeiros conflitos entre gregos e troianos: o rapto da rainha por conta de um príncipe ter se apaixonado por ela, e desencadeado a guerra que durou anos.

Outro momento relacionado a sexualidade e gênero, é tratado na atividade prática, onde pede-se que seja feita uma comparação do papel da mulher ateniense antiga, comparada a mulher brasileira, levando em consideração diversos ramos como, por exemplo, a vida comunitária, política e atuação profissional.

Outro momento é quando é abordado o contexto da América Espanhola, onde, conforme indicação de filme para assistir indicado no material de apoio ao (à) estudante, o mesmo remete à época em que portugueses enviavam órfãs forçadas, ao Brasil, para que se casassem com os colonizadores. O filme chama Desmundo, e se passa em 1570.

Quando estudado sobre as treze colônias, pensando no contexto do século XVII, quase todas as mulheres se casavam a partir dos 24 anos de idade, mas um dado curioso é que as mulheres não tinham autonomia nas colônias, ficavam na dependência de seus maridos ou pais.

Quando abordado o tema iluminismo, a figura masculina teve destaque em relação a figura feminina. Fato curioso é que as mulheres de elite, reuniam-se para conversas e debates intelectuais, embora muitos intelectuais e políticos, não concordassem, pois que, tinham alguns discursos críticos, que encaravam as mulheres como inferiores, em relação aos homens, questionando o estereótipo da mulher.

Quando abordada a declaração da independência, o contexto relacionado a novamente gênero, retoma reflexões sobre preconceito, e exclusão social, de negros homens, e mulheres, quando não se aplica o direito à liberdade a negros, e também indígenas, homens e mulheres, por não serem considerados como cidadãos e cidadãs.

Na obra Guernica, de Picasso, uma mãe chora em desespero, com o filho morto em seus braços e três mulheres são apresentadas em situações de sofrimento sendo que uma está muito machucada. É um símbolo anti-guerra, pacífico, de caráter político, e de resistência conta o autoritarismo da época.

Quando personagens homens e mulheres, são abordados em quadrinhos é um aspecto relevante, pois que, em algumas situações tanto homens quanto mulheres são capazes de lutar pelo povo como, por exemplo, citado no material de apoio, o Capitão América, e a Mulher Maravilha.

3º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 83- 92)

Antes de iniciar o conteúdo do terceiro bimestre, são apresentadas as habilidades esperadas para o currículo: (1) “Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais causas e características econômicas, políticas e sociais” (São Paulo, 2019a, p. 83), (2) “Identificar as principais causas e características de movimentos de migração que caracterizam o processo histórico de ocupação territorial” (São Paulo, 2019a, p. 83), (3) “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais, relacionando-os às transformações do contexto histórico” (São Paulo, 2019a, p. 83), (4) “Reconhecer fenômenos e fatos histórico-sociais a partir da análise comparada de mapas, considerando suas dimensões temporais e espaciais” (São Paulo, 2019a, p. 83) e (5) “Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais” (São Paulo, 2019a, p. 83).

Após serem apresentadas as habilidades, é aplicada a primeira atividade prática relacionada ao cargo de Senador da República Brasileira, e a quais grupos sociais pertencem os senadores atualmente, levando em consideração a afirmação de que “O Senado, uma das instituições que compõe o Poder Legislativo, é composto por 3 senadores de cada Estado Brasileiro sendo que a função do senador é representar os interesses da unidade da federação pelo qual ele foi eleito” (São Paulo, 2019a, p. 83).

Na sequência, pede-se que articule esta questão com a República criada pelo Romanos, a qual “[...] sustentava-se em uma complexa estrutura político-administrativa, formada por três grandes áreas: Magistratura, Senado e Assembleias” (São Paulo, 2019a, p. 83).

A atividade seguinte parte do princípio de que “[...] os plebeus recusaram-se a participar das campanhas militares e passaram a reivindicar alterações na política e na sociedade romana”. Diante desta afirmação, pede-se aos alunos e as alunas, que pesquisem, e relacionem “[...] as conquistas obtidas pelos plebeus por meio das chamadas “Revoltas de Plebe” (São Paulo, 2019a, p. 83).

A atividade próxima está relacionada a “[...] meados do século II a. E. C.” (São Paulo, 2019a, p. 85) onde, por sua vez, conquistas de inúmeros territórios transformaram Roma em uma grande cidade, na qual diversos produtos circulavam por meio do comércio” (São Paulo, 2019a, p. 85). A partir destas questões, algumas famílias consideradas plebeias enriqueceram, diante desta nova realidade, por assim dizer (São Paulo, 2019a). Desta forma, para “[...] ocupar cargos políticos importantes, os nobres adotaram uma política intitulada “pão e circo” (São Paulo, 2019a, p. 85) termo este que estava ligado a alimento e divertimento, por conta da falta de informação e interesse, em assuntos políticos (São Paulo, 2019a).

Assim sendo, pede-se aos alunos e alunas, que pesquisem sobre o que seja esta denominação e se, em nossos dias atuais, é possível verificar a existência deste tipo de política sendo aplicada (São Paulo, 2019a).

Outra atividade prática é aplicada onde sugere-se que os alunos e as alunas pesquisem sobre a Roma Republicana, durante a Antiguidade, período em que “[...] Tibério Graco lutava por uma reforma agrária” (São Paulo, 2019a, p. 85).

Nova atividade relacionada ao Senado Romano onde o cargo era vitalício, destinado ao controle da sociedade, e formulação das leis, articuladas a duração do Império Romano, com a política associada a imposição, “[...] por meio da força, que promoveu um período de relativa calma até o final do século II E. C.” (São Paulo, 2019a, p. 85).

Posteriormente, o tema conteúdo abordado está relacionado a migração (São Paulo, 2019a). A atividade prática pede aos alunos e as alunas que reflitam sobre o contexto da “[...] passagem do mundo antigo para o mundo medieval” (São Paulo, 2019a, p. 87) no que diz respeito a “duas ondas migratórias, cada uma com suas especificidades” (São Paulo, 2019a, p. 87), as quais são chamadas de “[...] “invasões germânicas” ou de “invasões bárbaras” (São Paulo, 2019a, p. 87).

Os povos considerados bárbaros eram aqueles (as) que não falavam o idioma grego e nem compartilhavam da mesma cultura. Assim sendo, esses povos estrangeiros passaram a serem vistos de forma estereotipada, pelos gregos (as) (São Paulo, 2019a). Com base nestas questões pede-se que as questões a seguir sejam respondidas: (1) Existe algum movimento de migração ocorrendo na atualidade? ” (São Paulo, 2019a, p. 87), (2) “O que leva as pessoas a saírem do lugar onde nasceram para viver em outras localidades? ” (São Paulo, 2019a, p. 87) e (3) “Os motivos que levaram os povos “bárbaros” a migrarem se assemelham, em algum aspecto, com a situação dos migrantes da atualidade? ” (São Paulo, 2019a, p. 87).

A atividade seguinte está relacionada a queda do Império Romano do Ocidente e ao Cristianismo, enfocando as pessoas que não seguiam os conceitos da religião tradicional, consideradas pessoas pagãs (São Paulo, 2019a).

Com base nas habilidades: (1) “Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados” (São Paulo, 2019a, p. 94), (2) “Identificar fenômenos e fatos históricos-sociais em suas dimensões espaciais e temporais” (São Paulo, 2019a, p. 94), (3) “Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais” (São Paulo, 2019a, p. 94), (4) “Identificar as principais características do processo histórico de constituição, transformação e uso dos

espaços urbanos” (São Paulo, 2019a, p. 94) e, por fim (5) “Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição” (São Paulo, 2019a, p. 94), sendo ainda apresentada, a atividade prática onde se pede que os alunos e as alunas reflitam, com base no texto base, sobre o uso da burca islâmica (véu) utilizada pelas mulheres, não permitido pela Dinamarca, o que fere a liberdade de expressão da cultura islâmica, em espaços públicos (São Paulo, 2019a, p. 83).

Em paralelo, questiona-se se cabe ou não aos Estados, proibir a utilização de elementos religiosos (São Paulo, 2019a). Também foi articulada uma questão religiosa destacando a cultura religiosa brasileira, sem perder o foco dos conteúdos acima abarcados, mas, desta vez, enfocando a cidade de Aparecida do Norte – SP que “[...] atrai inúmeros fiéis católicos, todos os anos, para prestar homenagens à Nossa Senhora da Conceição Aparecida” (São Paulo, 2019a, p. 90).

Apresentadas as habilidades: (1) “Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia” (São Paulo, 2019a, p. 91) e (2) “Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais nos ambientes cotidianos” (São Paulo, 2019a, p. 91), a atividade pede que seja lido um texto base, relacionado ao contexto do trabalho, e da sociedade feudal, e sugere-se que os alunos e as alunas, realizem pesquisa em grupo, descrevendo as semelhanças e diferenças, entre a classe trabalhadora dos dias atuais, e os servos do feudalismo (São Paulo, 2019a).

A seguir, solicita-se que optem, por um tema específico relacionado ao feudalismo, como, por exemplo, relacionado aos aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, ou as revoltas camponesas durante a idade média, e produzam a sua pesquisa (São Paulo, 2019a).

Por fim, as habilidades: (1) “Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultados das relações de poder entre as nações” (São Paulo, 2019a, p. 92), (2) “Desenvolver a compreensão dos elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade” (São Paulo, 2019a, p. 92), (3) “Identificar as características do Império Bizantino e do mundo árabe na Idade Média” (São Paulo, 2019a, p. 92), (4) “Identificar, nas manifestações atuais, de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição” (São Paulo, 2019a, p.92) e (5) “Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais” (São Paulo, 2019a, p. 92), serão apresentadas, e solicitado aos alunos e as alunas uma última atividade teórica- prática, relacionada ao bimestre. Pede-se que leiam o texto base, relacionado ao Império Bizantino, importante e duradoura organização política, e a Revolta de Nika, “[...] que foi violentamente reprimida, resultando em quase 35 mil mortes” (São Paulo, 2019a, p. 92).

Apresentadas estas questões, pede-se que seja refletido sobre a diferença religiosas e políticas, sobre a Igreja Católica do Oriente (Ortodoxa Grega), e Apostólica Romana (São Paulo, 2019a) e, também “[...] se existem semelhanças entre as circunstâncias que deram origem a Revolta de Nika e o cenário atual brasileiro” (São Paulo, 2019a, p. 92). Por fim é finalizado o tema conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 85-94)

O conteúdo do bimestre inicia com a apresentação das habilidades esperadas para o tema conteúdo do currículo: (1) “Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa [...]” (São Paulo, 2019b, p. 85), relacionada a “[...] sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)” (SÃO PAULO, 2019b, p. 85)e (2) “Ordenar os eventos históricos que caracterizam o processo da Revolução Francesa, relacionando-os a fatores econômicos, políticos, e sociais (São Paulo, 2019b, p. 85).

A seguir, foi apresentada aos alunos e alunas, a primeira atividade prática a partir da observação de imagens relacionadas as características da sociedade na França, no contexto da Revolução Francesa (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte ainda está relacionada a França. Pede-se que seja refletido sobre qual era a situação econômica da França no período pós – revolucionário (São Paulo, 2019b), e se o processo de mudanças políticas e sociais, podem ou não, serem compreendidas como reflexo da economia (São Paulo, 2019b). Outros dois questionamentos, ainda articulados a estas questões, relacionam-se a quais eram os grupos sociais que viviam às custas da exploração dos camponeses, e com relação aos direitos políticos, se existia ou não, a igualdade de participação entre os grupos sociais (São Paulo, 2019b).

A atividade a seguir sugerida aos alunos e as alunas, envolve uma pesquisa sobre a divisão da sociedade francesa, e, ao mesmo tempo, que correlacionem os resultados da busca com o gráfico ilustrativo, onde, uma parcela grande representa os camponeses, uma menor a nobreza, e uma minúscula, o clero (São Paulo, 2019b).

A seguir, novas habilidades são apresentadas: (1) “Relacionar os princípios iluministas à ocorrência da Revolução Francesa” (São Paulo, 2019b, p. 87), (2) “Identificar os principais valores propugnados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelecendo relações entre sua formulação e o contexto histórico em que foi produzida”

(São Paulo, 2019b, p. 87), (3) “Identificar as principais influências da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nas formas características das sociedades contemporâneas” (São Paulo, 2019b, p. 87) e (4) “Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos” (São Paulo, 2019b, p. 87).

Na sequência, a primeira atividade prática é apresentada aos alunos e as alunas com base em um texto-artigo, reflexivo, sobre este documento – Declaração dos Direitos do Homem, e do Cidadão (São Paulo, 2019b). A atividade seguinte está articulada a este mesmo tema, mas agora com ênfase sugerido que os alunos e as alunas escolham um dos artigos deste documento que “[...] visava garantir direitos”, garantindo a igualdade perante a lei e justiça (São Paulo, 2019b, p. 87). A partir deste contexto, pede-se que seja escrito um artigo sobre o assunto em questão (São Paulo, 2019b).

Posteriormente, são apresentadas novas habilidades: (1) “Ordenar os eventos históricos que caracterizam o processo da Revolução Francesa, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e sociais” (São Paulo, 2019b, p. 89). (2) “Problematizar conceitos como direito, igualdade e liberdade no contexto da Revolução Francesa” (São Paulo, 2019b, p. 89) e (3) “Analisar as mudanças ocorridas na França em função do processo revolucionário, com destaque para as mudanças ocorridas na lógica social” (São Paulo, 2019b, p. 89). Na sequência, apresentada a atividade prática relacionada ao contexto da Revolução Francesa, ou, por sua vez, pede-se aos alunos e as alunas que pesquisem os conceitos: liberdade, igualdade e fraternidade e “[...] qual era o sentido desses termos para a população francesa durante o processo revolucionário” (São Paulo, 2019b, p. 90). A próxima atividade ainda relacionada a este contexto histórico, propõe atividades em formato assinalado V, para as afirmações verdadeiras e F, para as alternativas consideradas falsas (São Paulo, 2019b).

As habilidades (1) “Identificar, no Código Civil Napoleônico, de 1804, as principais ideias burguesas e liberais que inspiraram a Revolução Francesa (por exemplo, a igualdade jurídica entre as pessoas e a proteção do direito à propriedade privada) (São Paulo, 2019b, p. 90), (2) “Reconhecer o conceito de imperialismo com base na caracterização da expansão napoleônica” (São Paulo, 2019b, p. 90) e (3) “Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e o processo de expansão napoleônica, analisando as consequências políticas para os povos da Europa” (São Paulo, 2019b, p. 90) são apresentadas e, posteriormente a primeira atividade prática iniciada. Pede-se que seja feita uma pesquisa sobre a Era Napoleônica, quando Napoleão Bonaparte chega ao poder pela burguesia, e pelo exército; sendo um “[...] general que se destacou por suas conquistas militares, ganha o apoio popular e amparado,

politicamente, pelos Girondinos apresenta-se como ícone para garantir a hegemonia política da burguesia e governar o País de forma a manter a ordem social” (São Paulo, 2019b, p. 90-91).

Na sequência, articula-se uma atividade que pede para que, dentro do contexto já citado anteriormente, seja refletido sobre quais mudanças aconteceram no cenário político e social, no país, após Napoleão Bonaparte ter assumido o poder (São Paulo, 2019b). As habilidades a seguir foram apresentadas após o término da atividade anterior: (1) “Identificar os principais traços da organização política das sociedades” (São Paulo, 2019b, p. 91) e (2) “Reconhecer as principais características dos processos de independência das colônias europeias na América” (São Paulo, 2019b, p. 91).

A atividade seguinte propõe que sejam pesquisadas, e descritas, as especificidades dos processos de independência das Treze Colônias, da América Portuguesa, e da América Espanhola (São Paulo, 2019b).

Novas habilidades são buscadas: (1) “Identificar os principais conceitos e influências do ideário dos movimentos revolucionários europeus dos séculos XVII e XVIII para a identificação das posições político-partidárias da atualidade” (São Paulo, 2019b, p. 91), (2) “Localizar historicamente as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes contextos históricos” (São Paulo, 2019b, p. 91), (3) “Reconhecer a importância da divisão do trabalho para o processo de Revolução Industrial” (São Paulo, 2019b, p. 91), (4) “Identificar o significado e as consequências da divisão do trabalho para o trabalhador industrial” (São Paulo, 2019b, p. 91) e (5) “Identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade” (São Paulo, 2019b, p. 91).

A próxima atividade está relacionada ao contexto da Revolução industrial, a qual “[...] teve início na Inglaterra e fez parte do conjunto das “Revoluções Burguesas” que ocorreram durante o século XVIII, e da passagem do capitalismo comercial para o industrial” (São Paulo, 2019b, p. 92). Pede-se, diante deste contexto, que os alunos e as alunas reflitam sobre um pequeno texto sobre este tema, e pesquisem sobre as principais mudanças que ocorreram em relação ao crescimento industrial, ao custo de produção, ao trabalho das pessoas, e com o tempo (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte, nomeada Jornal Mural (São Paulo, 2019b, p. 93), pede que os alunos e as alunas, formem grupos, e optem pelos temas indicados para realização de suas pesquisas como, por exemplo, motivos do pioneirismo industrial inglês, separação entre capital e trabalho, consolidação do trabalho assalariado, como surgiu o proletariado (nova

classe social), como era o trabalho de menores na época da Revolução Industrial, assim como, a influência similar das ideologias do comunismo, anarquismo, liberalismo, nas posições políticas-partidárias da atualidade (São Paulo, 2019b). A última atividade relacionada a este tema, pede que seja escrito um artigo sobre “As condições dos trabalhadores no século XVIII e nos dias atuais” (São Paulo, 2019b, p. 93).

As últimas habilidades esperadas para o currículo, pensando nos temas conteúdos abordados junto a segunda série do ensino fundamental, segundo bimestre: (1) “Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultados de lutas coletivas” (São Paulo, 2019b, p. 94) e (2) “Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e trabalho ao longo da história” (São Paulo, 2019b, p. 94). A atividade prática articulada a estas habilidades, inicia-se com uma proposta de júri simulado, onde os alunos e as alunas deverão representar um tribunal embasando seus argumentos, baseados nos resultados de suas buscas sobre os temas socialismo, comunismo, e anarquismo (São Paulo, 2019b). Em cada um desses temas “[...] haverá estudantes que farão a acusação e a defesa, para tanto será preciso definir, previamente, os papéis que cada estudante assumirá” (São Paulo, 2019b, p. 94). Posteriormente, engajada a atividade anterior, é proposta uma atividade prática de assinalar V para as afirmações verdadeiras, e F, para as frases falsas, sobre comunismo, anarquismo e socialismo (São Paulo, 2019b, p. 91). Assim é encerrado o tema conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 78-85)

O conteúdo do bimestre inicia, apresentando as habilidades esperadas para o currículo: (1) “Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria” (São Paulo, 2019c, p. 78) e (2) “Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina” (São Paulo, 2019c, p. 78).

A primeira atividade prática está relacionada a análise de uma imagem exposta na revista em quadrinhos de propagando anticomunista, e ao texto temático relacionado ao período da Guerra Fria onde “[...] Pode-se concluir que esse período foi marcado pelas acirradas disputas indiretas entre essas duas potências rivais, em busca de maior ampliação do poderio político, militar e tecnológico” (São Paulo, 2019c, p. 79). As duas potências relacionadas a afirmação acima são: Estados Unidos da América (EUA), e União das Repúblicas Soviéticas (URSS) (São Paulo, 2019c). Diante deste contexto, pede-se que os alunos e as alunas, que pensem sobre questões acerca do período da Guerra Fria como, por exemplo, estabelecer uma relação

entre a propaganda anticomunista, com a ascensão de ditaduras na América latina, no período da Guerra Fria, crie uma charge, slogan, ou cartaz, sobre o período da Guerra Fria (São Paulo, 2019c).

A seguir foram apresentadas nova habilidades: (1) “Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período de Guerra Fria” (São Paulo, 2019c, p. 80), (2) “Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens” (São Paulo, 2019c, p. 80) e (3) “Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina” (São Paulo, 2019c, p. 80).

Apresentadas estas habilidades, a atividade prática articulada as mesmas; pede-se que os alunos e as alunas, analisem um texto base, curto, e indiquem as respostas de fragmentos sobre as disputas ideológicas entre os Estados Unidos, e União Soviética; baseadas na defesa do sistema capitalista que “[...] prioriza a propriedade privada” (São Paulo, 2019c, p. 80) e, em contrapartida, no sistema comunista que “[...] priorizava a propriedade coletiva dos meios de produção, a distribuição equitativa das riquezas e a planificação da economia” (São Paulo, 2019c, p. 80). A atividade seguinte está relacionada ao mesmo tema, mas em forma de debate, em grupo, onde cada comitê faz a defesa dos ideais e das idéias que as potencias propagavam na época (do capitalismo e do comunismo) (São Paulo, 2019c).

A próxima atividade é relacionada ao período da ditadura militar, articulado a Guerra Fria, envolvendo questões de assinalar como verdadeiro, ou falso, dentro deste contexto (São Paulo, 2019c).

Novas habilidade são apresentadas: (1) “Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens” (São Paulo, 2019c, p. 82) e (2) “Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas político-econômicos ao longo da história” (São Paulo, 2019c, p. 82). Dentro deste contexto, a primeira atividade prática relacionada as habilidades apresentadas, pede que os alunos e as alunas assinalem a alternativa que corresponde a quebra da hegemonia capitalista no continente latino-americano (São Paulo, 2019c).

Habilidades: (1) “Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição” (São Paulo, 2019c, p. 83), (2) “Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas político-econômicos ao longo da história” (São Paulo, 2019c, p. 83) e (3) “Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens” (São Paulo, 2019c, p. 83) são apresentadas, e relacionadas, a atividade seguinte que pede que os alunos e as alunas, leiam um texto enxerto sobre o período da “Ditadura

Militar Brasileira (1964-1985)” (São Paulo, 2019c, p. 83), que “[...] foi um movimento histórico caracterização pela concentração do poder do Estado em detrimento das liberdades individuais, cassação dos direitos políticos [...]”(São Paulo, 2019c, p. 83), assim como “[...] endividamento nacional, exaltação de temas ufânicos e opressão dos movimentos sociais, que resistiam ao autoritarismo do governo” (São Paulo, 2019c, p. 83). Pensar a propósito do que venha ser eufanismo, (São Paulo, 2019c) como foram tratadas as questões relacionadas a Reforma Agrária, movimentos relacionados a contestação da ditadura, tratamento dispensado aos povos indígenas, no período da ditadura militar (São Paulo, 2019c).

Habilidades próximas apresentadas na sequência: (1) “Reconhecer os principais movimentos rurais de contestação aos sistemas político-econômicos, ao longo da história” (São Paulo, 2019c, p. 84) e (2) “Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens”, como já referido (São Paulo, 2019c, p. 83). Posteriormente, a atividade prática está relacionada ao “[...] processo de industrialização no final da Primeira República (1889-1930) quando o Brasil passou a vivenciar uma série de transformações econômicas, sociais, políticas, e culturais [...]” (São Paulo, 2019c, p. 84) em função do novo grupo social que acabou surgindo, o “[...] operariado – que não teve seus direitos assegurados pelas autoridades da época” (São Paulo, 2019c, p. 84). A partir destas questões, pede-se que redijam um artigo de opinião sobre as condições de trabalho, e as reivindicações de direito (São Paulo, 2019c).

Por fim, a última habilidade relacionada a última atividade prática sendo apresentada: “Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição” (São Paulo, 2019c, p. 85).A atividade pede que os alunos e as alunas falem sobre os Atos Institucionais indicados pelo “[...] regime Civil-Militar Brasileiro” (São Paulo, 2019c, p. 85) o qual “[...] produziu dezessete Atos Institucionais para impor decisões, que visavam garantir a permanência dos militares no poder” (São Paulo, 2019c, p. 85).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado o conceito de migração, relacionado aos povos bárbaros (termo atribuído pelos romanos), relacionado a ainda quem pertencesse a outra raça, ou civilização, que fale outra língua estrangeira, a abordagem é feita, de forma transversal, quanto aos conceitos de sexualidade e gênero, pois que, a construção de estereótipos, e percepção de

gênero por parte dos povos gregos, atribuíram esta nomeação aos povos classificados como não civilizados, e vistos como inferiores, em relação a nobreza.

Quando abordado o uso, ou o não uso da burca por mulheres islâmicas, traz à tona a questão do preconceito contra a cultura, e também contra a mulher, ambas questões associadas aos conceitos gênero e sexualidade.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em paralelo a Declaração dos Direitos Humanos, são documentos, que zelam pela igualdade de oportunidades, e saúde mental, portanto, estão articulados ao tema gênero pois que envolve todos (as).

Ao final de Primeira República quando algumas pessoas não tiveram seus direitos assegurados, muitos (as) reivindicaram seus direitos, e um dos exemplos apresentados no guia do (a) estudante, é uma greve iniciada por mulheres, em uma fábrica na Mooca, na cidade de São Paulo e, a partir deste movimento, novas greves foram surgindo.

4º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 80-90)

Antes de iniciar o conteúdo do quarto bimestre, são apresentadas as habilidades esperadas para o currículo: (1) “Interpretar processos de transformação histórica, a partir da construção e aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento” (São Paulo, 2019a, p. 80), (2) “Analisar as formas de circulação da cultura em diferentes momentos da história” (São Paulo, 2019a, p. 80), (3) “Analisar processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos” (São Paulo, 2019a, p. 80) e (4) “Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos das relações de poder” (São Paulo, 2019a, p. 80).

Na sequência, a primeira atividade prática é apresentada aos alunos e as alunas onde pede-se que seja refletido sobre o contexto da Europa Medieval período em que a “[...] Europa passou por inúmeras transformações comerciais, tecnológicas e pelo ressurgimento de cidades nos moldes como as conhecemos hoje” (São Paulo, 2019a, p. 80), questões que possibilitaram o crescimento demográfico, aumento de circulação dos produtos, e, também estabilidade (São Paulo, 2019a) , em momento posterior é solicitado, que pesquisem sobre um dos temas articulados ao contexto acima abordado: Tema 1 – Novidades Tecnológicas, Tema 2 – Circulação de dinheiro no campo, Tema 3 – Origem das Cruzadas, - Tema 4 – Intensificação do Comércio, - Tema 5 – Feiras e Cidades (São Paulo, 2019a).

A atividade seguinte leva em consideração a agricultura, como atividade essencial para a produção de alimentos humanos (São Paulo, 2019a). Assim sendo, pede-se aos alunos e as alunas, que reflitam, dentro deste contexto, sobre como as técnicas agrícolas, impactavam e ainda impactam, o cotidiano das populações (São Paulo, 2019a), e como as Cruzadas influenciaram na dinamização do comércio medieval, e esteve articulada a expansão marítima, aspectos históricos que possibilitaram o surgimento da burguesia, e como esse grupo social influenciou as relações de poder (São Paulo, 2019a).

A atividade seguinte relaciona-se a “[...] doença crônica causada pelo vírus HIV, que danifica o sistema imunológico e interfere na habilidade do organismo em lutar contra outras infecções” (São Paulo, 2019a, p. 82), a AIDS, como a peste negra, “[...] Devido ao grande número de pessoas infectadas, e ao alto nível de mortalidade (São Paulo, 2019a, p. 82)”, no contexto da década de 80 (São Paulo, 2019a). Com estas informações, pede-se que pesquisem sobre a peste negra durante a Idade Média e, de alguma forma, contribuam para o combate ao vírus HIV (São Paulo, 2019a).

Na sequência, as habilidades: (1) “Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades” (São Paulo, 2019a, p. 82), (2) “Identificar propostas que reconheçam o patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação das memórias e das identidades nacionais” (São Paulo, 2019a, p. 82) e (3) “Reconhecer a importância das relações de caráter histórico-cultural” (São Paulo, 2019a, p. 82), apresentadas, e, na sequência, aplica-se a atividade prática que pede aos alunos e as alunas, a reflexão, e, que ainda, pesquisem, diante de seus achados sobre a escravidão, no contexto em que no Brasil, “[...] milhões de negros foram sequestrados do Continente Africano e submetidos ao trabalho escravo” (São Paulo, 2019a, p. 82).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, art. 25, § se efetivou devido o reconhecimento aos povos que legaram a identidade brasileira (São Paulo, 2019a, p. 82).

Com este enxerto, recorte do texto base, a turma deverá abordar sociedades “[...] que se desenvolveram na África, entre os séculos VII a. E.C. e XV EC, a fim de identificar as raízes africanas da cultura brasileira” (São Paulo, 2019a, p. 82).

A atividade seguinte é calcada na análise de uma imagem articulada a um texto pequeno, os dois contextos sobre uma expressão cultural religiosa chamada Congada, “[...] que envolve o canto, a dança, o teatro e a espiritualidade cristã e de matriz africana” (São Paulo, 2019a, p. 82). Assim sendo, refletir sobre a forma que o governo e a sociedade podem contribuir, para assegurar que manifestações como a congada sejam respeitadas, é uma das questões a ser repensada, proposta a turma (São Paulo, 2019a).

A habilidade “Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI” (São Paulo, 2019a, p. 84), faz parte do tema conteúdo a ser abordado na atividade, onde, pede-se aos alunos e as alunas, que descrevam os principais objetivos econômicos, e religiosos dos portugueses, durante o processo de expansão marítima (São Paulo, 2019a). Na sequência, pede-se que associem o termo pioneirismo português, como ele é mencionado no poema de Fernando Pessoa, chamado “Mar Português” (São Paulo, 2019a, p. 86), o qual retrata a síntese da história de um povo mesclando sentimentos vivenciados, pelos momentos causados pelas dores dos navegantes, e viajantes, dentro do contexto da expansão marítima portuguesa (São Paulo, 2019a).

A seguir, novas habilidades são apresentadas: (1) “Identificar, a partir de documentos de variada espécie, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas)” (São Paulo, 2019a, p. 87), (2) “Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural” (São Paulo, 2019a, p. 87), (3) “Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações” (São Paulo, 2019a, p. 87), (4) “Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história” (São Paulo, 2019a, p. 87) e, por fim (5) “Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico” (São Paulo, 2019a, p. 87). A partir da apresentação de tais habilidades, pede-se que seja analisado os elementos a seguir relacionados, por meio de texto base ilustrativo, tendo como tema os astecas como foco de análise e reflexão (São Paulo, 2019a). A seguir, pede-se que reflitam sobre o enxerto de um texto sobre um protesto envolvendo estudantes mexicanos “[...] para lembrar os 50 anos do Massacre de Tlatelolco” (São Paulo, 2019a, p. 87), na capital mexicana “[...] e, que forças de segurança dispararam contra ao menos 300 estudantes na Praça das Três Culturas, deixando um número até hoje incerto de mortos” (São Paulo, 2019a, p. 87). A partir do texto base pede-se também que seja refletido sobre “[...] as fontes materiais que remetem aos períodos pré-colombiano, vice-reinal e do México contemporâneo”, (São Paulo, 2019a, p.

87) assim como, quais “[...] os fatores históricos que levaram os mexicanos a utilizarem a praça das três culturas para realizarem protestos” (São Paulo, 2019a, p. 87); a praça está localizada no centro histórico da cidade do México.

A última atividade prática está relacionada a um convite a elaborarem juntos (as), com o auxílio da figura do (a) professor (a) mediador (a), uma feira cultural com os temas povos maias, incas, e astecas, uma forma de retomar os conteúdos já abordados, e revisitá-los de forma dinâmica- prática (São Paulo, 2019a). Desta forma é encerrado o tema conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019a).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 83-91)

Antes de iniciar o conteúdo do bimestre, são apresentadas as habilidades esperadas para o currículo: (1) “Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico” (São Paulo, 2019b, p. 83) e (2) “Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos Estados Unidos da América” (São Paulo, 2019b, p. 83).

A primeira atividade prática está relacionada “Doutrina Monroe” (São Paulo, 2019b, p. 83) onde o continente não deveria aceitar intromissão europeia sob quaisquer aspectos; por este motivo o uso da expressão política “América para Americano” (São Paulo, 2019b, p. 83). Assim sendo, pede-se que os alunos e as alunas, reflitam sobre o contexto europeu que motivou os norte-americanos a instituírem esta política e, também, porque os líderes sul-americanos da independência, inicialmente, apoiaram os Estados Unidos (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte está relacionada ao tema [...] **Destino Manifesto**, crença na qual o povo norte-americano foi eleito por Deus para civilizar seu continente” (São Paulo, 2019b, p. 84). Pede-se que os alunos e as alunas, realizem pesquisa em grupo sobre o tema em questão (São Paulo, 2019b), e compreendam, qual “[...] a importância das ferrovias na expansão norte-americana para o Oeste” (São Paulo, 2019b, p. 85).

A atividade seguinte, está relacionada ao contexto da independência dos Estados Unidos da América, mais especificamente, e ao fim da “[...] Guerra Civil Norte-Americana, conflito que opôs Norte (avançado em termos industriais, classe média emergente e indústria)” (São Paulo, 2019b, p. 85), em contraponto ao “[...] Sul (sistema de plantation e

escravidão) ” (São Paulo, 2019b, p. 85). Pede-se que os (as) estudantes expliquem após o final da escravidão como ficou a situação dos negros nos Estados Unidos, sobretudo na região Sul (São Paulo, 2019b).

As habilidades: (1) “Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história” (São Paulo, 2019b, p. 86), (2) “Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultados de lutas coletivas” (São Paulo, 2019b, p. 86) e (3) “Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos” (São Paulo, 2019b, p. 86), são citadas como esperadas a serem compreendidas, e desenvolvidas para o currículo (São Paulo, 2019b).

A seguir, a atividade prática é iniciada, e está relacionada as estruturas sociopolíticas brasileiras (São Paulo, 2019b). Assim sendo, pede-se que levando em consideração que o “[...] sistema partidário imperial era composto por dois grandes partidos políticos: os Liberais e os Conservadores” (São Paulo, 2019b, p. 86). Os alunos e as alunas, deverão pesquisar sobre estes partidos, englobando questões como, por exemplo, quais são as bases sociais de cada partido, quais os interesses defendidos (São Paulo, 2019b).

Posteriormente, outra atividade articulada a anterior, mas agora enfatizando “Barão de Mauá” (São Paulo, 2019b, p. 86), que “[...] foi um grande empresário brasileiro no século XIX” (São Paulo, 2019b, p. 86) e “Irineu Evangelista” (São Paulo, 2019b, p. 86), que foi quem “[...] criou diversas empresas atuando em vários ramos como comerciante, armador, industrial e banqueiro” e “Irineu Evangelista” (São Paulo, 2019b, p. 86) brasileiro. Com base nestas afirmações, pede-se que a turma pesquise sobre seus empreendimentos nos seguintes segmentos: (1) ferrovia, telégrafos e, na sequência, quais os motivos que levaram Irineu Evangelista a falência (São Paulo, 2019b).

A atividade seguinte está relacionada a imagem de brasileiros e brasileiras que lutaram pelo Brasil, tendo como referência que, em “[...] 13 de maio de 1888, a Princesa Regente assinou a Lei Imperial 3.353, conhecida como Lei Áurea. Em seu artigo primeiro, deixa claro que “[...] é declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil” (São Paulo, 2019b, p. 88). Assim sendo, pede-se que façam uma busca sobre os personagens retratados na ilustração: “André Rebouças (1838-1898) o engenheiro que queria dar terras aos libertos” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Maria Tomásia Figueira Lima (1826-1902) a aristocrata que lutou para “adiantar” a abolição no Ceará” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Dragão do Mar (1839-1914) o jangadeiro que se recusou a transportar escravos para os navios” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Luís Gama (1830-1882) o ex-escravo que se tornou advogado dos escravos” (São Paulo,

2019b, p. 88), “Adelina (século 19) a charuteira que atuava como ‘espiã’ ” (São Paulo, 2019b, p. 88) e “Maria Firmina dos Reis (1825-1917) a primeira escritora abolicionista” (São Paulo, 2019b, p. 88) e, posteriormente, explique quais foram suas contribuições à causa abolicionista e qual a importância histórica de resgatar personagens negros (as) da luta abolicionista (São Paulo, 2019b).

Novas habilidades são apresentadas: (1) “Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus” (São Paulo, 2019b, p. 89), (2) “Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais” (São Paulo, 2019b, p. 89) e (3) “Analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira” (São Paulo, 2019b, p. 89).

A atividade prática inicial tem ênfase na “Lei de Terras, de 1850” (São Paulo, 2019b, p. 89) que “[...] foi o marco legal que procurou alterar a ocupação das terras no Brasil, pois a terra deixou de ser um privilégio e passou a ser mercadoria, passível de lucros” (São Paulo, 2019b, p. 89). Neste contexto, pede-se aos alunos e as alunas, que pesquisem, e expliquem o que é reforma agrária, e porque a lei de 1850, adotada no Brasil, dificultou o acesso as terras e, também, quais os reflexos ainda desta lei tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos, nos dias atuais (São Paulo, 2019b).

A penúltima atividade está relacionada ao contexto da imigração (São Paulo, 2019b) que é “[...] o movimento de saída, forçada ou não, de pessoas dos seus países de origem para outro” (São Paulo, 2019b, p. 91). Levando em conta esta afirmação, pede-se que os alunos e as alunas, pesquisem os principais motivos das grandes ondas migratórias e quais foram as razões das saídas, assim como, os principais destinos (São Paulo, 2019b).

A última atividade está relacionada a uma pesquisa sobre as formas de participação popular na cidade em que residem os (as) estudantes; refletindo, desta forma, se há conselhos de participação social, associação de bairro, dentre outros (São Paulo, 2019b). Assim encerram-se os temas conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 78-86)

Antes dos temas conteúdos serem iniciados, são apresentadas as habilidades esperadas para o currículo: (1) “Identificar em seus diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade” (São Paulo, 2019c,

p. 78), (2) “Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais” (São Paulo, 2019c, p. 78), (3) “Estabelecer relações entre comunismo, e alienação e entre consumismo e negação da solidariedade” (São Paulo, 2019c, p. 78) e (4) “Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço” (São Paulo, 2019c, p. 78).

A atividade prática inicial está relacionada a reflexão acerca de um movimento contrário ao da cultura vigente (São Paulo, 2019c), nomeado de contracultura, tendo como característica principal “[...] a excessiva e profunda crítica ao sistema capitalista e aos padrões de consumo exacerbados” (São Paulo, 2019c, p. 78). A partir deste recorte, pede-se que os alunos e as alunas reflitam, e elaborem, uma “[...] dissertação argumentativa sobre os Movimento de Contracultura, no Brasil e pelo mundo, nas décadas de 60 e 70 do século XX” (São Paulo, 2019c, p. 78) e façam uma comparação com movimento de contracultura atual (São Paulo, 2019c).

Na sequência, apresentam-se as habilidades: (1) “Identificar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional” (São Paulo, 2019c, p. 79), (2) “Caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes momentos históricos” (São Paulo, 2019c, p. 79), (3) “Identificar, em diferentes documentos históricos, os fundamentos da cidadania e da democracia em diversos momentos da História” (São Paulo, 2019c, p. 79) e (4) “Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural” (São Paulo, 2019c, p. 79).

A atividade prática inicial está relacionada ao movimento político popular que tinha como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República do Brasil, durante a ditadura militar brasileira (São Paulo, 2019c). Este “[...] Movimento Civil que reivindicava as eleições presidenciais diretas no Brasil ficou conhecido como movimento das “Diretas Já”, ocorrido em 1983-1984” (São Paulo, 2019c, p. 79). Diante deste contexto, a atividade solicita aos alunos e as alunas, que reflitam sobre estas questões, e elaborem “[...] um artigo de opinião refletindo sobre os movimentos que eclodiram nas duas últimas décadas” (São Paulo, 2019c, p. 79).

A seguir, após as habilidades em destaque serem apresentadas: (1) “Analisar o significado histórico das instituições sociais, considerando as relações de poder, a partir de situação dada” (São Paulo, 2019c, p. 80), (2) “Discutir situações em que os direitos do cidadão foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais” (São Paulo,

2019c, p. 80), (3) “Compreender os processos de formação e transformação das instituições político-sociais como resultado de lutas coletivas” (São Paulo, 2019c, p. 80), (4) “Identificar as principais características e a intensidade dos movimentos sociais do Brasil no século XX”, (5) “Analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados” (São Paulo, 2019c, p. 80) e (6) “Avaliar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pelas sociedades contemporâneas” (São Paulo, 2019c, p. 80).

A atividade prática relacionada as habilidades acima abarcadas, traz o contexto de uma charge com direitos autorais cedidos pelo professor “Gerson Francisco de Lima” (São Paulo, 2019c, p. 80), onde o contexto abordado, é a questão agrária no Brasil (São Paulo, 2019c). Pede-se que os alunos e as alunas, que reflitam sobre este contexto, e escrevam sobre a questão agrária no Brasil, e se a situação persiste, ou não, no país (São Paulo, 2019c).

A atividade seguinte ainda é relacionada a questão agrária no Brasil, mas desta vez sinaliza uma imagem ilustrativa (infográfico) “[...] direitos autorais cedidos pela professora Priscila Lourenço Soares Santos” (São Paulo, 2019c, p. 81), em porcentagem, onde pede-se que sejam analisadas e explicado “[...] o que seria necessário para amenizar ou resolver essa questão em nosso país” (São Paulo, 2019c, p. 80), quanto a distribuição de terras (São Paulo, 2019c).

Na sequência, após conteúdo sobre a reforma agrária ser abordado, assim como o Movimento Rurais Sem Terra (MST), “[...] criado em 1984, que se refletiu em maiores esforços governamentais para implantação da reforma agrária, com um aumento significativo dos assentamentos rurais, em todos os estados brasileiros (São Paulo, 2019c, p. 82), a atividade sugere que os (as) estudantes pesquisem sobre outros movimentos sociais, com abordagens diversificadas (São Paulo, 2019c).

Novas habilidades são apresentadas, sendo elas: (1) “Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania” (São Paulo, 2019c, p. 82), (2) “Comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de ordem econômico-social” (São Paulo, 2019c, p. 82), (3) “Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações” (São Paulo, 2019c, p. 82), (4) “Identificar, a partir de documentos de natureza diversa, o processo de globalização da economia e seus principais efeitos sobre a sociedade brasileira” (São Paulo, 2019c, p. 82) e (5) “Estabelecer relações entre os processos histórico de formação das instituições nacionais e a organização política e econômica das sociedades contemporâneas” (São Paulo, 2019c, p. 82).

A atividade seguinte está relacionada ao processo de globalização no Brasil (São Paulo, 2019c) onde, por sua vez, uma “[...]das maiores influencias foi o modelo econômico que buscava a mínima intervenção do Estado na economia e ficou conhecido como Neoliberalismo” (São Paulo, 2019c, p. 83). Assim sendo, “[...] Dessa maneira, intensificou-se o processo de privatização de empresas estatais e abertura para o capital externo” (São Paulo, 2019c, p. 83). Com base nestas afirmações, solicita-se que pesquisem sobre o termo neoliberalismo, e quais países adotaram esta política econômica, pesquisem também o Plano Collor, e as contribuições do mesmo para o processo de globalização no Brasil (São Paulo, 2019c).

Como reforço aos temas conteúdos abordados anteriormente, mais duas questões teóricas são correlacionadas ao tema neoliberalismos, em formato de assinalar as alternativas corretas conforme V para as verdadeiras, e F para as falsas (São Paulo, 2019c); e na sequência, é encerrado o bimestre.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

A questão de gênero abordada de forma transversal, se relaciona ao contexto da escravidão, onde o tema conteúdo do quarto bimestre, segunda série do ensino médio, relaciona figura de brasileiros e de brasileiras que lutaram pelo Brasil como, por exemplo, “André Rebouças (1838-1898) o engenheiro que queria dar terras aos libertos” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Maria Tomásia Figueira Lima (1826-1902) a aristocrata que lutou para “adiantar” a abolição no Ceará” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Dragão do Mar (1839-1914) o jangadeiro que se recusou a transportar escravos para os navios” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Luís Gama (1830-1882) o ex-escravo que se tornou advogado dos escravos” (São Paulo, 2019b, p. 88), “Adelina (século 19) a charuteira que atuava como ‘espiã’ ” (SÃO PAULO, 2019, p. 88) e “Maria Firmina dos Reis (1825-1917) a primeira escritora abolicionista” (São Paulo, 2019b, p. 88).

9.5 Análise do componente curricular Área de Ciências da Natureza: GUIA ESTUDANTES

Área de Ciências da Natureza

Ensino Médio

9.5.1 Biologia

Atividades Complementares – Estudantes

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 4-12)

O tema conteúdo de Biologia inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, a informação de que “[...] considerando a proposição de um ensino contextualizado, pautado por aprendizagens significativas, conforme devidamente abordado no Guia de Transição, optou-se por apresentar um conjunto de atividades complementares [...]” (São Paulo, 2019d, p. 4), atividades estas, “[...] pautadas na temática estudada, mas articulada com a realidade que nós, como sociedade, estamos vivenciando no momento” (São Paulo, 2019d, p. 4). A atividade em questão, diz respeito “[...] aos impactos causados às espécies marinhas pela poluição dos oceanos e propondo, entre outras atividades, a adesão ao programa *#MaresLimpos*, da ONU” (São Paulo, 2019d, p. 4).

Diante deste contexto, o primeiro tema a ser abordado é “Oceanos” (São Paulo, 2019d, p. 5), relacionado aos “[...] ecossistemas marinhos e as consequências da ação antrópica sobre as comunidades biológicas” (São Paulo, 2019d, p. 5). Para a realização da primeira atividade prática, relacionada ao conteúdo, é indicado o vídeo “A Natureza está Falando”, da Conservação Internacional” (São Paulo, 2019d, p. 5).

Ao final, sugere-se, que, em grupo, seja feita um diálogo sobre as percepções relacionadas aos elementos abordados no filme e, na sequência, refletir sobre as narrativas do filme e, também, a partir de um enxerto de texto “[...] que corresponde à narrativa do vídeo “Oceano” (São Paulo, 2019d, p. 5) como a indicada: “[...] Se os humanos querem continuar existindo junto à Natureza, comigo, e a partir de mim, eu sugiro que ouçam atentamente, eu só vou dizer uma única vez: se a saúde da Natureza não for conservada, os humanos não irão sobreviver” (São Paulo, 2019d, p. 6). A atividade gira em torno da reflexão sobre a poluição, em que medida os seres humanos dependem do oceano para sua sobrevivência, impactos que o oceano tem causado na história de vida, dentre outras questões tão importantes quanto (São Paulo, 2019d. Incentiva uma pesquisa, em grupo, sobre os assuntos já destacados (São Paulo, 2019d).

A atividade seguinte está relacionada aos “[...] resíduos plásticos” (São Paulo, 2019d, p. 8) e na possibilidade de intervenção coletiva, pensando “[...] de maneira crítica e transformadora na sociedade, como preveem as competências gerais” (São Paulo, 2019d, p. 8) esperadas pelo currículo, de acordo com as competências indicadas na Base Nacional Comum Curricular (São Paulo, 2019d).

Como incentivo consciente quanto ao “[...] problema do consumo excessivo do plástico[...]” dentre outras questões, relacionadas a este contexto, e, como consequência, a poluição plástica, nos oceanos, os (as) alunos (as), são convidados (as) a participarem de um projeto que visa a informação, e o uso consciente, voltado para estas questões de redução do mau uso, e prejuízos à vida marinha, assim como, humana (São Paulo, 2019d). Esta atividade faz parte de uma proposta da “ONU” (São Paulo, 2019d, p. 8), por “[...] meio do Desafio Volta às Aulas Mares Limpos” (São Paulo, 2019d, p. 8). Ao final, deverão produzir um “[...] produto educacional (vídeo, jornal, painel, blog, etc.) e/ou uma proposta de pesquisa de iniciação científica” (São Paulo, 2019d, p. 9) em forma de projeto de Iniciação Científica; propondo, desta forma, a redução do uso de plásticos. Dentro deste conceito o (a) aluno (a), é convidado a pensar sobre a “[...] Feira de Ciências do Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019d, p. 12), onde terão a condição de apresentar seus projetos científicos, de forma pública, incentivando dessa maneira, a práticas conscientes e responsáveis.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 4-10)

O contexto do tema conteúdo de Biologia inicia-se com o seguinte questionamento: “O uso de agrotóxicos e incidência de Câncer: fato ou mito?” (São Paulo, 2019e, p. 4) envolvendo o tópico “ Mitose, Câncer e Ética na Ciência” (São Paulo, 2019e, p. 4), onde são propostas reflexões, sobre o uso de agrotóxicos, que também podem ser chamados de “[...] defensivos agrícolas e produtos fitossanitários, na agricultura, e nos convida a pensar sobre a segurança ou não da utilização destes produtos, seus impactos ambientais e na saúde humana, bem como se há uma relação entre estes produtos e o desenvolvimento do câncer humano” (São Paulo, 2019e, p. 4). Para tanto, os (as) alunos (as), são convidados (as) a pesquisarem sobre o assunto, embasado em estudos científicos indicados, e “[...] fatos científicos para solidificarem seus argumentos e que, ao final, possam propor intervenções que contribuam para a conscientização coletiva sobre o assunto” (São Paulo, 2019e, p. 4), propondo, ainda, também, refletir sobre seu uso, articulação quanto a produção dos alimentos humanos, assim como, saúde humana, e ambiental, a partir de um debate, em momento

posterior, pautado no seguinte questionamento: **“Agrotóxicos: um mal a ser eliminado ou é possível o uso controlado?”** (São Paulo, 2019e, p. 7).

Como atividade final e complementar, é abordado “O Papel da Membrana Plasmática” (São Paulo, 2019e, p. 10), uma estrutura que reveste, protege e delimita a célula, quanto as estruturas celulares, para que os (as) alunos (as), possam compreender com maior clareza “[...] a relação entre a permeabilidade da membrana celular e a entrada de substâncias cancerígenas em nossas células, sejam elas provenientes dos agrotóxicos ou não, uma vez que nosso organismo não é capaz de distinguir qual ação terão os produtos que consumimos” (São Paulo, 2019e, p. 10). No caso dos (as) fumantes, por exemplo.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 4-15)

O tema conteúdo de Biologia inicia-se com “Diversidade da vida – o desafio da classificação biológica” (São Paulo, 2019f, p. 4), abordando, “[...] de maneira contextualizada, conteúdos relacionados com os cinco reinos – níveis de organização, obtenção de energia, estruturas, e sua importância econômica e ecológica” (São Paulo, 2019f, p. 4).

Explicadas estas questões, a primeira atividade prática convida os (as) alunos (as) a refletirem sobre o “[...] rompimento de barragens de mineração” (São Paulo, 2019f, p. 5), de forma interdisciplinar “[...] uma vez que as temáticas envolvidas englobam conteúdos de geografia, física, química, sociologia, entre outros” (São Paulo, 2019f, p. 5) e, também pelo fato de “[...] ser um trabalho que permite o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, conforme já exposto e temas transversais, como educação ambiental, ética e saúde” (São Paulo, 2019f, p. 5). São apresentadas imagens, as quais retratam “[...] a área do Córrego do Feijão, na região metropolitana de Belo Horizonte, antes e depois do rompimento da barragem de rejeitos da mineração em Brumadinho, controlada pela Vale, ocorrido em janeiro de 2019” (São Paulo, 2019f, p. 5).

Em momento posterior, em sensibilização a temática, pede-se que seja refletido sobre as imagens, assim como, descrição dos elementos que as compõem (São Paulo, 2019f) para que sejam apresentadas as suas análises, do antes, e depois do ocorrido, conforme lhe foram apresentadas no currículo escolar (São Paulo, 2019f) e instigada a reflexão, por exemplo, de como a área afetada refletiu no ambiente, as pessoas, e demais seres vivos, voltados para os

impactos ambientais, dentre outras questões relacionadas ao mesmo contexto (São Paulo, 2019f).

A última atividade prática está relacionada a proposta de pesquisa com intenção, de, em momento posterior aos dados coletados, serem expostos os resultados, em forma de seminários (São Paulo, 2019f, p. 11), cujos temas são: “Participação cidadã nas questões de meio ambiente” (São Paulo, 2019f, p. 11), “Características da região antes da existência da barragem (bioma)” (São Paulo, 2019f, p. 11), “Impactos socioambientais e composição dos rejeitos” (São Paulo, 2019f, p. 11), “Possibilidades de recuperação socioambiental” (São Paulo, 2019f, p. 11), “Processo de implantação de mineradoras” (São Paulo, 2019f, p. 11) e, por fim “Ética e responsabilidades” (São Paulo, 2019f, p. 11). A orientação é que todos os grupos “[...] reflitam e respondam, utilizando argumentos técnicos levantados pela pesquisa realizada, à seguinte questão: Rompimento da Barragem de Brumadinho: acidente, tragédia ou crime?” (São Paulo, 2019f, p. 12).

Em resumo, estes foram os pontos em destaque, analisados de acordo com o que foi apresentado no tema conteúdo do bimestre. Outras atividades foram propostas, mas relacionadas ao mesmo contexto, e tema conteúdo então, por conta disto, as mais enfatizadas foram destacadas (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordada a educação ambiental, saúde humana, ética, e responsabilidade coletiva, é abordado o tema sexualidade e gênero, de forma transversal pois está relacionado a vida humana, comportamento, e atividades relacionadas, também a prática do exercício de cidadania.

3º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 44-64)

O tema conteúdo de Biologia inicia a abordagem focando na “Qualidade de vida das populações humanas - a saúde individual e coletiva” (São Paulo, 2019d, p. 44) abordando as atividades para “[...] a compreensão e desenvolvimento de diversos conceitos biológicos,

essenciais para a construção de argumentos, de modo que possa tomar decisões mais conscientes sobre sua própria saúde e a de sua comunidade” (São Paulo, 2019d, p. 44).

As primeiras atividades práticas estão articuladas ao contexto de doenças, sejam elas infecciosas, parasitárias, dentre outras (São Paulo, 2019d). Pedem-se aos (as) alunos (as), que leiam os textos indicados, e pensem a respeito, para, em momento posterior, os assuntos tratados serem abordados, de forma coletiva, e, em parceria com a figura do (a) professor (a). Todos os assuntos temáticos tratados são de suma importância, e complexos, por envolverem conceitos biológicos, muitas vezes, mas para o contexto desta tese de doutorado, serão citadas as análises mais gerais dos conceitos mais específicos; pois que fazem parte do currículo paulista, mas não estão relacionados com os objetivos deste estudo. A mesma informação serve para os próximos temas/ conteúdo, a serem abordados junto as séries, e bimestres seguintes.

Explicadas estas questões, na sequência, o tema abordado e que está relacionado a abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, diz respeito ao “Consumo de álcool – Caso de Saúde Individual e Coletiva” (São Paulo, 2019d, p. 48). O conteúdo procura articular o uso abusivo do álcool, entre adultos, e adolescentes e a consequência envolvendo os fatores de risco, de forma reflexiva (São Paulo, 2019d).

Posteriormente adentra o tema “Sexualidade, saúde humana e prevenção” (São Paulo, 2019d, p. 51). Em uma primeira atividade prática, são indicadas frases de adolescentes, sobre o tema em questão, e, após, solicitado que os alunos (as), pensem a respeito, e dialoguem sobre suas percepções sobre as mesmas como, por exemplo: “Sexo é divertido. Não tenho muito para explicar sobre isso. É bom e pronto”. J. 15 anos” (São Paulo, 2019d, p. 51), “Quando escuto vamos transar não acho legal, para mim é fazer amor”. C. 17 anos (São Paulo, 2019d, p. 51), “Para engravidar é só encostar o pênis na vagina” R. 13(São Paulo, 2019d, p. 51), “Estou confusa. Sou menina e acho que estou apaixonada pela minha amiga”. V. 15 anos (São Paulo, 2019d, p. 51), “Fiquei sabendo que minha vizinha fez um aborto e pegou uma infecção”. P. 16 anos (São Paulo, 2019d, p. 51), “Ouvi falar sobre algumas coisas que não entendo muito bem. Por exemplo, identidade de gênero e nome social acho isso bem confuso”. D. 14 anos (São Paulo, 2019d, p. 51) e “Não sei para quê menstruar. Fico irritada só de pensar”. R. 13 anos (São Paulo, 2019d, p. 51). A partir da análise das frases destacadas, é solicitado que pensem a respeito, e, em momento posterior, dialoguem, e tirem suas dúvidas, a partir de questionamentos instigados pelo (a) professor (a), relacionado a este contexto, e tema (São Paulo, 2019d).

Na sequência, a atividade propõe discutir sobre as “Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)” (São Paulo, 2019d, p. 53). Destacando, que, atualmente, “[...] o termo “Infecções Sexualmente Transmissíveis” (**IST**) substitui outro termo muito conhecido na sociedade “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (**DST**), porque enfatiza que uma pessoa pode estar infectada e transmitir determinada infecção, mesmo não apresentando sintomas da doença” (São Paulo, 2019d, p. 53).

Ainda dentro deste contexto, é apresentada a forma correta quanto ao uso de preservativo masculino, e feminino, assim como, ilustradas suas diferenças físicas, e ressaltando a importância de usá-los, de forma a protegerem-se das “Infecções Sexualmente Transmissíveis” (**IST**) (São Paulo, 2019d, p. 53) e, também, gravidez indesejada. Diante deste contexto, pede-se aos alunos e as alunas, que pesquisem sobre outros métodos preventivos, qual a eficiência de cada um localizado, e tragam os resultados coletados, a serem dialogados, em sala de aula (São Paulo, 2019d).

Outro tema abordado é gravidez na adolescência (São Paulo, 2019d). Também está articulado ao contexto da atividade anterior, e o conteúdo sinaliza relatos de experiências de meninas que vivenciaram a gravidez, na adolescência, sendo que os relatos estão interligados a uma pesquisa (São Paulo, 2019d). Sendo que, está atrelada a “[...] meninas de 14 e 19 anos, que engravidaram” (São Paulo, 2019d, p. 56). Alguns relatos citados: “Minha mãe é muito religiosa, não deixou eu abortar. Meu pai não aceitou. Até hoje me condena... 19 anos” (São Paulo, 2019d, p. 56), “Meus pais surtaram” Fizeram muitas cobranças durante a gravidez, já que pagavam colégio e cursos caros... Mas eu decidi ter a minha filha assim mesmo. Com o nascimento dela, meus pais mudaram de atitude... 15 anos” (São Paulo, 2019d, p. 56), “Meu namorado não aceitou a gravidez, não quis nem saber. Meus pais foram atrás dele, foi um reboliço na minha vida. Mas depois que o neném nasceu ele assumiu a paternidade... 15 anos” (São Paulo, 2019d, p. 56), “Minha mãe me desprezou: ‘fazer o quê?’ ... tive que me virar, trabalho para sustentar a criança e me cuido para que não aconteça de novo... 18 anos” (São Paulo, 2019d, p. 56).

Uma informação interessante analisada, e que faz parte do contexto temático, envolve o recorte de uma entrevista “[...] concedida ao Dr Drauzio Varella pela Dra. Adriana Lippi Waissman, médica obstetra do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, especializada em gravidez na adolescência” (São Paulo, 2019d, p. 57). Quando tocado no ponto reação dos garotos quando descobrem que suas parceiras estão grávidas, “[...] já que hoje não existe mais a mesma cobrança que havia no passado em fazer com que ele casasse com a menina, caso ele a deixasse grávida” (São Paulo, 2019d, p. 57), a entrevista diz ter

observado que essa “[...]responsabilidade de casamento deixou de existir na grande maioria dos casos, mesmo porque a sociedade assumiu uma postura mais liberal em relação ao fato e percebeu que os meninos muitas vezes gostam da gravidez [...]” (São Paulo, 2019d, p. 57). Associa ao possível fato de uma maneira “[...] de firmar a própria masculinidade” ” (São Paulo, 2019d, p. 57). Em conclusão, diz que “[...] estão atravessando uma fase de transição, de busca de identidade e, de uma forma ou outra, a gravidez da companheira é prova de que são realmente homens” ” (São Paulo, 2019d, p. 57).

A última atividade prática está relacionada a uma proposta campanha nomeada “Campanha – sexualidade se vivencia com respeito, prevenção e solidariedade” (São Paulo, 2019d, p. 64). Retoma os conteúdos abordados anteriormente e propõe “[...] uma campanha que visa a promoção da conscientização da comunidade escolar, sobre as questões que envolvam a sexualidade: gravidez na adolescência, IST, HIV/ Aids, métodos contraceptivos, orientação sexual, identidade de gênero, e respeito à diversidade” (São Paulo, 2019d, p. 64).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 47-64)

A abordagem é iniciada com foco no tema questionamento: “DNA- receita da vida e seu código? ” (São Paulo, 2019e, p. 47). A seguir, a citação destacada é sinalizada para explicação do conceito, antes da abordagem do tema

O Ácido desoxirribonucleico (DNA), molécula responsável pela transmissão das características hereditárias, parece estar em toda parte. A estrutura do DNA – “dupla hélice” se tornou um símbolo do Projeto Genoma, um trabalho conjunto realizado por cientistas de diversos países visando desvendar o código genético dos organismos (animais, vegetais, fungos, bactérias e vírus), através do seu mapeamento ” (São Paulo, 2019e, p. 47).

Posteriormente explicado o conceito acima, pede-se aos alunos (as), que reflitam a propósito, e respondam aos questionamentos relacionados ao tema e, também, que realizem uma pesquisa de campo, a procura de itens de supermercado, farmácias, cartazes ou outros, que “[...] contenham imagens da molécula de DNA e/ou associem o “DNA” à empresa ou produto” relacionadas ao uso científico do DNA ou não (São Paulo, 2019e, p. 48). Em

momento posterior, sugere-se que as informações sejam socializadas assim como, o conceito de DNA (São Paulo, 2019e).

Um ponto analisado, ainda sobre este contexto e tema, envolve o que, “Em 2014, o Instituto de Biociências (IB) da USP, levou o conhecimento científico sobre genética aos paulistanos, que usam metrô, e para os estudantes de Ensino Médio de todo o Estado” (São Paulo, 2019e, p. 63). Sendo que, para tanto, “ [...] o Centro de Pesquisas sobre Genoma Humano e Células-Tronco dessa instituição criou cartazes e um *hot site* para divulgar a campanha “Semelhantes, mas diferentes”, dentro do Projeto Semear Ciência” ” (São Paulo, 2019e, p. 63). O usuário do metrô, vê a mensagem, entra no site enquanto aguarda o trem, e tem acesso ao conhecimento sobre genética (São Paulo, 2019e). Desta forma, é proposto aos alunos (as), uma atividade semelhante à descrita, e finalizado o tema conteúdo do bimestre” (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 49-64)

A abordagem da atividade prática é iniciada com foco no tema questionamento: “Origem da vida” (São Paulo, 2019f, p. 49) e o outro tema, “Os primeiros seres vivos” (São Paulo, 2019f, p. 53) assim como, mais adiante, adentrando no tema “Os Processos da Evolução e a Seleção Natural” (São Paulo, 2019f, p. 61).

Para cada tema, é instigada a reflexão voltada para o contexto da origem do universo, e, propondo também, investigação sobre as teorias sobre a origem da vida onde, por sua vez, cada qual representa um ponto de vista, de acordo com suas crenças e, também o processo de origem e evolução dos seres vivos, de acordo com informações científicas, calcadas em registros históricos (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado o tema sexualidade, o termo em questão, é subdividido em três partes sendo: sexualidade, sexualidade humana e prevenção. Em análise, pode-se afirmar que representam o todo, mas, por cada um possuir sua especificidade de conceitos e comportamentos, diante de tais conceitos, percebe-se por meio da leitura indicado no

currículo, que, foi optado por subdividir para facilitar a compreensão pelo fato de os assuntos abordados, serem muito complexos.

Desta forma, em um primeiro momento, a biologia sinaliza o conceito de sexualidade mais voltada para o conceito biológico de sexo, doenças sexualmente transmissíveis, atualmente modificado o conceito para “Infecções Sexualmente Transmissíveis” (São Paulo, 2019) e saúde física, mas, em alguns momentos, não deixa de citar, a informação de que além do sexo biológico, e, também, focando o contexto social, propõe refletir sobre o quanto a biologia influencia, ou não, o gênero masculino e/ou o feminino, no que diz respeito a preferência e/ou desejos afetivos e sexuais (orientação sexual).

O recorte da entrevista da Dra. Adriana Lippi Waissman, médica obstetra do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, especializada em gravidez na adolescência (São Paulo) traz o tema gravidez na adolescência, e reflexões sobre os impactos tanto nos meninos, quanto nas meninas, dentro deste contexto; assim como, a ressalva que pode ser percebida, o posicionamento do menino tendendo a aceitar a gravidez como uma forma de se afirmar enquanto sujeito masculino. Valores estes, que, infelizmente, atualmente ainda se mostram pendo a valores patriarcais onde o homem, muitas vezes, tende a sentir a necessidade de se afirmar (dominação masculina) enquanto sujeito do gênero, sexo masculino, e, a mulher ainda é vista como um ser inferior.

4º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 42-64)

O tema conteúdo de Biologia inicia a abordagem focando na “Qualidade de vida das populações humanas - a saúde individual e coletiva” (São Paulo, 2019d, p. 42) com base em questionamentos: “O que é saúde para você? Qual a diferença entre saúde individual e coletiva? ” (São Paulo, 2019d, p. 44) e também, análise de imagens, sendo que uma representa uma figura feminina caminhando e/ou correndo, outras duas escovas de dente com uma pasta ao lado, outra azeite e/ou óleo, possivelmente, com folhas semelhantes à alecrim ou hortelã, outra contém legumes, massa (macarrão) e grãos e, por fim, um copo de água (São Paulo, 2019d). Pede-se que as imagens sejam analisadas, e escrito se existe alguma associação em relação a ideia, ao conceito, e manutenção de saúde (São Paulo, 2019d) levando em consideração que “[...] saúde pode ser definida como “um estado de bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades [...] Trata-se de um direito social,

inerente a condição de cidadania, que deve ser assegurado sem distinção” (São Paulo, 2019d, p. 44). Outro destaque é que “No Brasil, a saúde é um dos direitos à cidadania fixado na Constituição de 1988” (São Paulo, 2019d, p. 44).

Uma das atividades aborda o tema desigualdade humana, onde sinaliza que “[...] A desigualdade se mostra ainda mais evidente quando comparamos a renda média do homem brasileiro, que era de R\$1.508,00 em 2015, enquanto a das mulheres era de R\$938,00. Mantida a tendência dos últimos 20 anos, as mulheres terão equiparação salarial somente em 2047” (São Paulo, 2019d, p. 52). Os direcionamentos do conteúdo são voltados para estes pontos, de forma reflexiva (São Paulo, 2019d).

Outra análise foi que, o tema “Felicidade Interna Bruta (FIB)” (São Paulo, 2019d, p. 54), cujo conceito “[...] nasceu em 1972, elaborado pelo rei butanês Jigme Singya Wangchuck” (São Paulo, 2019d, p. 54). Significa que [...] o objetivo principal de uma sociedade não deveria ser somente o crescimento econômico, mas a integração do desenvolvimento material com o psicológico, o cultural e o espiritual – sempre em harmonia com a Terra” (São Paulo, 2019d, p. 54). Diante destas afirmações, a atividade propõe que os (as) alunos (as), pesquisem sobre fatores os quais contribuem para a FIB e, em momento posterior, externalizem as informações pesquisadas, e correlacionem, se possível, esse indicador, a possibilidade de implementá-lo como indicador quanto ao planejamento, e aplicação as políticas públicas, visto que as mesmas são confeccionadas pensando na população, atribuída ou não de felicidade (São Paulo, 2019d).

A seguir é abordado o tema “As vacinas e a saúde humana” (São Paulo, 2019d, p. 59) ressaltando que “A vacina é uma substância produzida a partir de uma preparação de elementos biológicos que confere imunidade adquirida ativa para uma determinada doença” (São Paulo, 2019d, p. 59). Em linhas gerais, mas não diminuindo a importância deste tema, de suma importância, e relevância social, é abordada a importância das vacinas para a saúde pública. Todas as questões, dentro deste tema, giram neste sentido (São Paulo, 2019d).

Ao final é abordada a saúde pública em contraponto ao saneamento básico (conjunto de serviços de água e esgoto), para que haja qualidade de vida, assim como, sua importância social e ambiental (São Paulo, 2019d).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 47-64)

O tema conteúdo de Biologia inicia a abordagem focando no “DNA – Tecnologias de Manipulação” (São Paulo, 2019e, p. 47) com base em estudos científicos que comprovam

algumas afirmações como, por exemplo “É possível fabricar hormônios...” (São Paulo, 2019e, p. 47), “Escolas de Ensino Médio em Piracicaba utilizam técnicas de clonagem e extração de DNA como estímulo a iniciação científica” (São Paulo, 2019e, p. 47), “Mosquitos transgênicos são criados para combater a malária” (São Paulo, 2019e, p. 47), “Pesquisa revela que bebidas à base de soja não registram em seus rótulos que contém ingredientes transgênicos” (São Paulo, 2019e, p. 47) e “Biotecnologia aplicada ao desenvolvimento de vacinas” (São Paulo, 2019e, p. 47). A partir das manchetes apresentadas e do conceito de biotecnologia “[...] qualquer aplicação que utilize sistemas biológicos, organismos vivos, ou seus derivados, para fabricar ou modificar produtos ou processos para utilização específica” (São Paulo, 2019e, p. 48), pede-se que analisem o conceito, e tentem relacionar as manchetes acima apresentadas.

Outro tema abordado é a “Lei da Biossegurança” (São Paulo, 2019e, p. 64) a qual foi “[...] sancionada no Brasil em 1995, sendo substituída em 2005 por uma nova – a Lei da Biossegurança 11.105/ 05. A nova lei atualizou alguns termos no Brasil, incluindo pesquisas em campo, transporte, armazenamento, etc” (São Paulo, 2019e, p. 64). Diante destas questões e, encerrando o conteúdo do bimestre, pede-se aos alunos (as) que confeccionem um vídeo breve, relacionado a Lei da Biossegurança e seus benefícios à população (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 48-64)

O tema conteúdo de Biologia inicia a abordagem focando na “Origem e evolução dos seres humanos” (São Paulo, 2019f, p. 48) partindo do princípio, que, como “[...] seres humanos, nos interessamos muito por nossas origens. De Charles Darwin até hoje, a humanidade se debate com a ideia de parentesco entre humanos e outros primatas” (São Paulo, 2019f, p. 48). A atividade prática é proposta, a partir da análise da imagem onde são expostas figuras, representando simbolicamente, a origem e evolução das espécies, iniciando pelo chimpanzé, gorila, ou orangotango e, por último, a imagem humana, que reflitam nesse sentido, e anotem suas percepções, a serem debatidas em momento posterior (São Paulo, 2019f).

Na sequência, é incentivada pesquisa sobre os ancestrais humanos, estudo baseado na história da humanidade, e articulado ao tema abordado até o momento e, feita a busca e coletados os resultados; é proposto que os mesmos sejam apresentados em forma de seminário, para socialização das ideias (São Paulo, 2019f).

O tema seguinte, “Evolução humana e aspectos culturais” (São Paulo, 2019f, p. 52) aborda elementos que distinguem o ser humano das demais espécies, a partir da análise reflexiva de imagens: a primeira representa uma estante cheia de livros e, na sequência, a outra, uma pessoa fazendo um trabalho manual com argila (São Paulo, 2019f). Para auxiliar na etapa reflexiva é apresentado o conceito de cultura que “[...] pode ser definida como o conjunto de hábitos, conhecimentos, artes, crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro” (São Paulo, 2019f, p. 53). Com base no conceito acima abarcado, pede-se também, que seja refletido sobre o papel da cultura, na vida dos seres humanos (São Paulo, 2019f).

Os pontos abarcados até aqui foram os principais sendo que, mais atividades foram propostas, mas vale ressaltar que, as mesmas englobam temas já abordados, mas de uma perspectiva diferente quanto aos seus questionamentos, portanto não foram retomadas para serem apresentadas nesta tese (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordada a renda fixa da mulher brasileira em relação ao homem, com base nas informações já mencionadas, e apresentadas; fica evidente a discrepância entre os valores e a discriminação da mulher, em relação ao homem.

No Brasil, o conceito de saúde é articulado ao direito, enquanto cidadão englobando o bem-estar físico, mental, e social; preservando seus direitos, pautados e regidos por leis. Outro ponto curioso analisado e que pode estar relacionado a abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal, é quanto ao conceito de felicidade interna bruta, onde leva-se em conta o estado de espírito interno (humor) da pessoa – bem-estar emocional.

A lei da Biossegurança também está articulada, visto que, envolve a ética, e o relacionamento interpessoal – forma como as pessoas sejam homens, ou mulheres, se comportam eticamente, nos seus inter-relacionamentos, com as pessoas.

9.5.2 Física

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 14-23)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Introdução à Física” (São Paulo, 2019d, p. 14). A parte introdutória, diz respeito, as áreas da Física sejam no campo “Óptica” (São Paulo, 2019d, p. 14), pensando no campo visual, ligado “[...] à sua visão” (São Paulo, 2019d, p. 14), “Física Térmica” (São Paulo, 2019d, p. 14), relacionada “[...] sensação de frio e calor” (São Paulo, 2019d, p. 14) e “Mecânica” (São Paulo, 2019d, p. 14), que executa movimento, exercitando-se ou trabalhando, como, por exemplo, “[...] quando joga bola, anda de bicicleta, aperta um parafuso” (São Paulo, 2019d, p. 14). Dentro deste contexto, os (as) alunos (as), são convidados a refletir sobre estes ramos da física, por meio de exercícios práticos (São Paulo, 2019d).

O segundo tema abordado é: “Movimento” (São Paulo, 2019d, p. 15), dentro da perspectiva mecânica, a qual faz parte sendo que a “mecânica é a parte da Física que estuda os movimentos, forças e equilíbrio dos corpos, assim como suas interações com os ambientes” (São Paulo, 2019d, p. 15).

A partir da explicação acima, é apresentada, uma classificação ilustrativa, de objetos que se deslocam, giram, ficam em equilíbrio, controlam movimentos, ampliam forças, coisas que produzem movimentos, enfim, para que possam compreender melhor o conteúdo, de forma teórica e prática, sobre “[...] os tipos de movimentos e forças existentes” (São Paulo, 2019d, p. 16).

Articulada ao mesmo tempo, as próximas atividades englobam o contexto de sinalização – placas. Qual a representatividade das placas “[...] de sinalização de estradas ou ruas [...]” (São Paulo, 2019d, p. 16), relacionando as mesmas, as indicações de tempo, distância e velocidade (São Paulo, 2019d), contextualizando de forma prática, aproximando o contexto do estudo a realidade diária e, também, para aos poucos adentrar nas unidades de medida de tempo, distancias, ou espaços, e velocidade (São Paulo, 2019d) e, por fim, a última atividade aborda a soma vetorial que é “A força que imprime uma aceleração sobre o objeto é força resultante (soma vetorial) de todas as forças que atuam sobre ele” (São Paulo, 2019d, p. 20).

O exemplo fornecido no conteúdo, diz respeito ao deslocamento de um carro “[...] em uma estrada reta com velocidade constante” (São Paulo, 2019d, p. 20), sua “Força resultante nula, apesar de haver diversas forças atuando!” (São Paulo, 2019d, p. 20). Se o “motorista pisar no acelerador [...] sua velocidade vai mudar nesse momento, indicando que a força resultante sobre o carro deixou de ser nula” (São Paulo, 2019d, p. 20). Significa que a

diminuição da velocidade “[...] significa que a força resultante atua no sentido oposto ao seu movimento, caso contrário, a força resultante é na mesma direção e sentido do movimento do carro” (São Paulo, 2019d, p. 20). Explicadas estas questões, é apresentada a imagem de um carro indicando resistência do ar, peso e outras informações importantes e necessárias para o cálculo da força resultante no carro, sentido do movimento, “[...] valor da aceleração dividindo essa força resultante pela massa do carro (1200kg) ” (São Paulo, 2019d, p. 22) e, também, proposta uma outra atividade prática, com a mesma intenção.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 12-20)

O tema conteúdo de Física inicia-se, este bimestre, apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Fenomenologia: Calor, Temperaturas e Fontes” (São Paulo, 2019e, p. 12). Parte do princípio de que “O calor está profundamente ligado a todos os processos naturais e artificiais que nos cercam” (São Paulo, 2019e, p. 12). Assim sendo, de uma forma ou outra, o calor sempre está presente na vida cotidiana. Articuladas as estas questões, é abordada a “[...] Física Térmica a partir da discussão de fenômenos, fontes e sistemas que envolvem a troca de calor” (São Paulo, 2019e, p. 12).

As primeiras atividades práticas estão relacionadas a pesquisa dos termos temperaturas e calor; assim como, a diferença entre ambos, dentre outras questões relacionadas ao mesmo contexto temático, de forma mais específica, e usando termos técnicos da área Física (São Paulo, 2019e).

O tema seguinte aborda as “Trocadas de calor e propriedades térmicas da matéria” (São Paulo, 2019e, p. 16). Reforça que “Todas as coisas recebem calor o tempo todo. Quando esta troca é equilibrada, se diz que elas estão em equilíbrio. Quando cedem mais do que recebem, ou vice-versa, é porque estão mais quentes ou mais frias que seu ambiente” (São Paulo, 2019e, p. 17). O exemplo ilustrativo, dentro deste contexto e abordado na atividade prática inclui a informação como fonte de calor, o ferro de passar roupa, materiais bons condutores de calor, a panela, e materiais isolantes, ou maus condutores de calor: o vidro (São Paulo, 2019e). Diante destas questões, links de vídeos sobre o assunto, são indicados para que os (as) alunos (as), possam realizar experimentos a respeito, pós orientação do (a) professor (a) (São Paulo, 2019e).

As atividades seguintes abordam conceitos específicos da física, de forma técnica e dentro deste mesmo contexto, articulando ainda ao tema clima (e aquecimento), “[...] efeito estufa, camada de ozônio e aquecimento global” (São Paulo, 2019e, p. 20) assim como,

“processo de formação da chuva, geada, granizo, orvalho, neblina e neve” (São Paulo, 2019e, p. 20). Diante destes temas, e subtemas, é proposta reflexão sobre e sugerido pensarem em “[...] medidas a serem tomadas para melhorar a qualidade de vida e diminuir os impactos sociais em âmbito local, regional e global” (São Paulo, 2019e, p. 20). Questões estas, relacionadas à formação de pessoas preocupadas com os impactos causados ao meio ambiente, baseando-se na construção, e perpetuação dos valores sociais (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 17-27)

O conteúdo de Física inicia-se, este bimestre, apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Circuitos elétricos” sendo uma ligação de dispositivos, feita por meio de um fio condutor permitindo, desta forma, a passagem de cargas elétricas pelos elementos do circuito (São Paulo, 2019f, p. 17). A atividade prática relacionada a este tema, foi a montagem de um circuito com os seguintes itens: “lâmpada de lanterna (1,5 ou 3V) ou leds, fios de cobre, desencapados nos terminais, pilhas AA (ou outra qualquer, de 1,5V)” (São Paulo, 2019f, p. 20). AS questões foram relacionadas as possibilidades de modificação do circuito quando retirado, ou queimado algum item, dentre outras questões com o mesmo foco (São Paulo, 2019f).

A atividade seguinte, é relacionada a reflexão, com base em um texto base sobre choque elétrico, sinalizando a importância dos cuidados com a rede elétrica domiciliar por conta de acidentes domésticos (São Paulo, 2019f). Dentro deste contexto, pede-se que seja pensado, e dialogado, sobre os fatores que influenciam um choque, se os (as) alunos (as) já levaram choque, dentre outros questionamentos nesta mesma linha de raciocínio (São Paulo, 2019f). Também é incentivada a ser feita uma pesquisa com um (a) eletricista, para aprimorar os conteúdos, com questões orientadas (São Paulo, 2019f).

O próximo tema aborda os “Campos e forças eletromagnéticas” (São Paulo, 2019f, p. 24) campo envolve a força provocada pelas cargas elétricas, e força eletromagnética, está relacionada ao contexto integrado do que é magnético, e elétrico; portanto o termo eletromagnético (São Paulo, 2019f). Diante destas explicações, foram propostas atividades práticas experimentais, sobre o tema (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado o tema preocupação com o meio ambiente, e suas implicações, são abordadas questões relacionadas à abordagem da sexualidade, e gênero, em Educação; pois que estas questões estão relacionadas à Educação Ambiental, a qual proporciona a autonomia assim como, a execução da prática social.

2º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 3-18)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Trabalho e energia mecânica” (São Paulo, 2019d, p. 3). Inicia a partir do conceito de que “Em Física, força tem um significado diferente: força é todo agente físico capaz de alterar a velocidade de um corpo ou de modificar a sua forma. Medimos força em Newton (N) ” (São Paulo, 2019d, p. 3). Foi “[...] Isaac Newton que, no século XVIII, conseguiu elaborar leis que permitem lidar com as variedades de interações entre os objetos, descrevendo-as como forças que agem entre os objetos” (São Paulo, 2019d, p. 3). Após detalhadas as leis abordadas por Newton, é proposta uma atividade embasada no “[...] Código de Trânsito Brasileiro, Art. 65, é obrigatório o uso do cinto de segurança para o condutor e o passageiro, em todas as vias do território brasileiro” (São Paulo, 2019d, p. 4) enfatizando que é o meio mais eficaz “[...] para reduzir os riscos de ferimentos graves e mortes em acidentes” (São Paulo, 2019d, p. 4). Após sinalizado este contexto, pede-se que sejam feitas reflexões, em cima de possibilidades de colisões, e não uso do cinto de segurança e o porquê da pessoa que não estiver utilizando o cinto ser lançada, no caso de haver colisão (São Paulo, 2019d).

As atividades posteriores trazem reflexões, e questionamentos, sobre a “Energia cinética” (São Paulo, 2019d, p. 6) que “[...] É a energia associada ao movimento, ou seja, todo corpo em movimento possui energia cinética” (São Paulo, 2019d, p. 6); também aborda a “Energia Potencial” (São Paulo, 2019d, p. 7) que é “[...] a energia que está armazenada no sistema “esperando” para ser convertida em energia cinética e trabalho” (São Paulo, 2019d, p. 7) sendo que há dois tipos: “[...] potencial gravitacional e energia potencial elástica” (São Paulo, 2019d, p. 7). Os termos técnicos foram aprofundados, mas para esta tese de doutorado serão citados por serem importantes, e parte do currículo paulista, mas não serão detalhados,

pois não é o foco desta análise, e, sim, analisar o conteúdo curricular, e ver se está ou não articulado a temática da sexualidade e gênero.

Dentro do campo da física, é refletido sobre o contexto do trabalho, por meio de máquinas, equipamentos, e veículos, que ampliam a força, e os problemas derivados das mesmas; assim como, a substituição do trabalho humano “[...] pelo trabalho mecânico das máquinas e dos robôs, como nas linhas de montagens das grandes indústrias ou nos campos, que utilizam máquinas automatizadas (São Paulo, 2019d) assim como, o desmatamento para construção de usinas hidrelétricas, por exemplo (São Paulo, 2019d).

O tema seguinte aborda “Equilíbrio Estático e Dinâmico” (São Paulo, 2019d, p. 12) iniciando com a informação de que “[...] um corpo encontra-se em equilíbrio quando a somatória das forças que atuam sobre ele é nula” (São Paulo, 2019d, p. 12) “O equilíbrio é denominado estático quando a velocidade do objeto é nula, como por exemplo uma casa ou uma ponte” (São Paulo, 2019d, p. 12). Complementa: “E dinâmico, quando o objeto está em movimento com velocidade constante e diferente de zero, como por exemplo um avião ou um helicóptero” (São Paulo, 2019d, p. 12). Baseado no que foi contextualizado, pede-se aos alunos (as) que criem uma “balança de peixeiro” (São Paulo, 2019d, p. 12), com intenção de “[...] medir a força e avaliar a massa dos objetos” (São Paulo, 2019d, p. 12). Os materiais são indicados, para a confecção deste material, e, posteriormente pronta a balança, pede-se que reflitam, sobre colocando dentro de uma vasilha com água, pendurado, no sentido se fica mais leve ou pesado (São Paulo, 2019d).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 20-33)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Calor como energia” (São Paulo, 2019e, p. 20). Dentro do campo da física, o exemplo fornecido no conteúdo bimestral, é que esfregar com rapidez “[...] a madeira uma na outra” (São Paulo, 2019e, p. 20), maior é o calor obtido, induzindo o surgimento do fogo (São Paulo, 2019e). O “[...] aquecimento produzido ao esfregar as mãos também é resultado do atrito em alta velocidade. Esses exemplos são de algumas situações que possibilitam relacionar a energia mecânica com a quantidade de calor produzida” (São Paulo, 2019e, p. 20). Explicadas estas questões, a atividade prática inicial, e a posterior, abordam o mesmo contexto voltado para a transformação de energia mecânica em forma de questões reflexivas, e também, direcionando as mesmas sendo complementadas por cálculos

explicados de forma detalhada, os seus componentes – unidades de medidas (São Paulo, 2019e).

Também articula o tema ao funcionamento de motores, assim como, rendimento, potência, e rendimento das máquinas; compreendendo que potência está relacionada a “[...] divisão entre o trabalho realizado e o intervalo de tempo gasto por uma máquina térmica” (São Paulo, 2019e, p. 31) e já “[...] o rendimento das máquinas térmicas é a divisão entre a quantidade de trabalho obtido de uma máquina térmica e a quantidade de energia fornecida a ela em forma de calor” (São Paulo, 2019e, p. 31). Definidos estes conceitos, as atividades práticas relacionam os mesmos, aos automóveis quanto ao rendimento dos motores, máquina térmica, ou a vapor, por exemplo (São Paulo, 2019e).

A próxima tema diz respeito a “Entropia e degradação da energia” (São Paulo, 2019e, p. 31). Assim sendo, o “[...] conceito de entropia está ligado à ideia de degradação da energia, ou seja, da perda da capacidade de sua reutilização” (São Paulo, 2019e, p. 32). Depois de explicado este conceito, os (as) alunos (as), são convidados a refletirem sobre questões que envolvem ou não, fenômenos reversíveis e/ou irreversíveis, como, por exemplo: “A quebra de uma garrafa vazia” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Envelhecimento de uma pessoa” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Romper uma porta, quebrando-a” (São Paulo, 2019e, p. 32), “A queima de um pedaço de lenha” (São Paulo, 2019e, p. 32), “A perfuração de um pneu” (São Paulo, 2019e, p. 32) e “O abrir de uma porta, normalmente” (São Paulo, 2019e, p. 32).

A última atividade aborda o desenvolvimento sustentável, relacionado ao contexto da formulação dos princípios básicos para definir as “[...] diretrizes da política energética nacional” (São Paulo, 2019e, p. 32) onde, na “[...] Administração Pública Brasileira, o Ministério de Minas e Energia, por meio do atual Ministro, Almirante Bento Costa Lima Leite de Albuquerque, é a instituição responsável” (São Paulo, 2019e, p. 32). A partir destas informações, e indicação de leitura mais específica para contextualizar o assunto, é solicitado aos alunos (as) que pensem a respeito das do conceito de “Matriz Energética Nacional” (São Paulo, 2019e, p. 32), “principais fontes renováveis que o Brasil possui e suas porcentagens de renovação” (São Paulo, 2019e, p. 32), “principais fontes não renováveis que o Brasil possui e suas porcentagens de renovação” (São Paulo, 2019e, p. 32), dentre outras questões articuladas ao mesmo contexto e tema.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 36- 49)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Campos e forças eletromagnéticas” (São Paulo, 2019f, p. 36), trazendo como habilidades esperadas para o currículo:

Habilidades: · Identificar as linhas de campo de um ímã. · Relacionar a intensidade de um campo magnético com sua distância da fonte. · Reconhecer os polos magnéticos de um ímã por meio da representação gráfica das linhas de campo. · Reconhecer que cargas elétricas em movimento geram campo magnético. · Analisar a relação entre corrente elétrica e campo magnético em termos de intensidade, direção e sentido (São Paulo, 2019f, p. 36).

A primeira atividade prática envolve a confecção de um ímã, a partir das instruções e materiais indicados no conteúdo temático e, diante este material, propõe-se a reflexão, com base em um estudo científico, nomeado “Brasileiros isolam mais bactérias magnéticas na Antártida” (São Paulo, 2019f, p. 37) onde a cientista responsável pelo estudo constata que “[...] amostras de sedimentos colhidas de uma praia na Antártida contêm bactérias capazes de se orientar usando campos magnéticos” (São Paulo, 2019f, p. 37).

Os subtemas “O efeito magnético da corrente elétrica” (São Paulo, 2019f, p. 38) e “Motores e Geradores: produção em movimento” (São Paulo, 2019f, p. 42) relacionados ao uso, e funcionamento cotidiano, elementos constituintes, dentre outras questões que abrangem os subtemas, e atividades propostas (São Paulo, 2019f).

O tema “Produção e consumo elétrico” (São Paulo, 2019f, p. 44) é relacionado ao uso consciente (racional) da energia (São Paulo, 2019f). A abordagem deste tema está direcionada para: “Compreender o princípio de funcionamento de usinas hidrelétricas termoelétricas, eólicas, solares e nucleares” (São Paulo, 2019f, p. 44), “Indicar os impactos ambientais causados por cada tipo de usina” (São Paulo, 2019f, p. 44). Diante destas explicações, pede-se que seja respondido sobre qual o tipo de usina que fornece energia à região dos (as) alunos (as), (São Paulo, 2019f). Conforme as atividades práticas foram sendo apresentadas, os ramos do tema em estudo, foram se aperfeiçoando, sendo mais específicos nos termos técnicos (São Paulo, 2019f) a serem analisados, pesquisados seus complementos, e respostas das questões articuladas aos mesmos (São Paulo, 2019f).

A última atividade diz respeito a “Energia elétrica e uso social” (São Paulo, 2019f, p. 47) onde propõe-se: “Reconhecer as relações de custo/ benefício da geração de energia por

fontes renováveis e não renováveis” (São Paulo, 2019f, p. 47), “Analisar gráficos sobre produção e consumo de energia elétrica de diferentes fontes, no Brasil e no mundo” (São Paulo, 2019f, p. 47), “Identificar a evolução da produção energética e do seu consumo, relacionando-as com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)” (São Paulo, 2019f, p. 47).

Diante das habilidades apresentadas, pede-se que seja feita uma pesquisa sobre os tipos de energias renováveis, e não renováveis (São Paulo, 2019f), e outras questões dentro do mesmo contexto, bem como também, abordagem quanto ao campo do aquecimento global, onde é posta uma questão reflexiva sobre qual fonte (carvão mineral, gás natural, vento, gasolina, óleo diesel) de produção de energia, é mais recomendável para a diminuição dos gases causadores do aquecimento global (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado dentro do contexto das leis de Newton, a educação no trânsito; pois está relacionada além dos cuidados, faz parte dos direitos, e deveres das pessoas, enquanto cidadão no trânsito. Ou seja, trabalha direitos; e deveres, voltados para a prática do exercício da cidadania.

Quando abordado o desmatamento das florestas, por exemplo, um dos maiores problemas ambientais, relacionado as atividades humanas. Desmatamento, neste contexto, está articulado à Educação Ambiental. Ao aquecimento global, que coloca em risco a vida no planeta.

3º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 9-26)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Universo – elementos que o compõe” (São Paulo, 2019d, p. 9). Embasando os conhecimentos em desdobramentos teóricos, a atividade prática busca refletir

sobre a principal diferença entre um planeta, e um satélite natural, conceito de galáxia, articular os planetas ao diâmetro de cada um, distância do sol assim como, período de orbita, em relação à Terra (São Paulo, 2019d, p. 9).

Outra atividade, ainda relacionado ao mesmo tempo do subtema astronomia, propõe que os (as) alunos (as), criem uma maquete do “sistema solar” (São Paulo, 2019d, p. 12) trabalhando, desta forma, os aspectos já apresentados, assim como, da proporção e distância (São Paulo, 2019d). Na sequência outra atividade ainda articulada ao mesmo contexto, pede que seja refletido sobre as características dos planetas, tipos, se possuem satélites, dentre outras questões, em torno deste mesmo tema (São Paulo, 2019d).

As próximas atividades ainda sobre o mesmo tema, envolve o cálculo articulado a termos técnicos, sobre o universo, mais especificamente, sistema solar, e os componentes do Universo (São Paulo, 2019d), e a música de “Gilberto Gil” (São Paulo, 2019d, p. 17) é citada pelo músico referir “[...] na letra da música “Seu Olhar”, de 1984, a palavra composta anos-luz” (São Paulo, 2019d, p. 17), é citada, na música, relacionado ao tempo, mas, na física, se refere à distância (São Paulo, 2019d).

O tema seguinte aborda a “Interação gravitacional” (São Paulo, 2019d, p. 18). Parte do princípio que “[...] a Terra possui em torno de si um campo gravitacional, fazendo com que os objetos sejam atraídos em direção a ela” (São Paulo, 2019d, p. 18). Por outro lado, a “Lua também tem seu campo gravitacional. Como vemos nos filmes, um astronauta parece ser mais leve na lua. Nesses filmes percebemos que, com um simples impulso, o astronauta caminha na superfície lunar como um canguru” (São Paulo, 2019d, p. 18). A explicação se dá “[...] porque o campo gravitacional da Lua é menor do que o da Terra. A massa do astronauta, entretanto, não muda quando ele está na Lua, o que se modifica é o seu peso” (São Paulo, 2019d, p. 18).

A primeira atividade prática está relacionada a construção de um foguete, conforme materiais indicados no conteúdo bimestral e, posteriormente lançamento, é solicitado que os (as) alunos (as), reflitam sobre a altura do voo articulado aos materiais utilizados, e a gravidade (São Paulo, 2019d). Posteriormente, por meio de cálculo baseado em fórmula matemática, pede-se que sejam feitos cálculos, relacionados a este contexto (São Paulo, 2019d).

As demais atividades foram propostas sobre a mesma linha de raciocínio, sobre o mesmo tema, mas abordando de formas diferentes, o contexto das perguntas reflexivas e propondo cálculos de distância e velocidade, por exemplo (São Paulo, 2019d).

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Som – Características físicas e fontes” (São Paulo, 2019e, p. 9). A atividade prática instiga os (as) alunos a recordarem os sons captados no entorno da escola e, em momento posterior, defini-los como música, ou ruído (São Paulo, 2019e).

Outra atividade em destaque, sobre o mesmo tema, está relacionada a afirmação de que “O número de jovens que a cada dia tem sua audição perdida tem aumentado assustadoramente. Há diversas pesquisas realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) evidenciando a triste situação” (São Paulo, 2019e, p. 11).

As próximas atividades, relacionadas ainda ao tema som, abordam de forma mais específica e técnica, o tema, partindo primeiro para o campo da altura e intensidade do som, e poluição sonora (São Paulo, 2019e).

Posteriormente adentra o tema seguinte: “Luz: fontes e características físicas” (São Paulo, 2019e, p. 18), partindo de questionamentos como, por exemplo “O que produz a luz? ” (São Paulo, 2019e, p. 18), “O que reflete a luz? ” (São Paulo, 2019e, p. 18), “O que bloqueia a passagem de luz? ” (São Paulo, 2019e, 18), “O que permite a passagem da luz? ” (São Paulo, 2019e, p. 18).

A atividade seguinte articulada com a anterior, aborda a iluminação, mas de outra perspectiva: espelhos, as “[...] lentes e os defeitos da visão” (São Paulo, 2019e, p. 29) como, por exemplo, o “[...] astigmatismo, e presbiopia, bem como as lentes necessárias para as respectivas correções” (São Paulo, 2019e, p. 29).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 9-31)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Matéria, suas propriedades e organização” (São Paulo, 2019f, p. 9). Parte do pressuposto que os objetos que estão presentes: “[...]em nosso cotidiano são formados por uma diversidade de materiais e muitas de suas características físicas estão associadas às formas de agrupamento, organização e estrutura dos átomos e das moléculas que as compõe” (São Paulo, 2019f, p. 9). Forças atuantes entre os átomos e moléculas caracterizam o estado físico dos materiais” (São Paulo, 2019f, p. 9). Ainda complementa que “No estado sólido os átomos estão ligados por forças de interação muito intensas e as partículas realizam movimentos vibracionais em conjunto, mantendo uma posição de equilíbrio” (São Paulo, 2019f, p. 9). Já nos estados líquidos, “[...] as moléculas apresentam-se

mais afastadas e a força de interação é mais fraca, mas ainda suficiente para que elas permaneçam ligadas” (São Paulo, 2019f, p. 9). Em conclusão a este tema, “[...] já nos gases, as moléculas estão bastante dispersas e o potencial de ligação entre elas é considerado nulo permitido movimentar-se de modo independente” (São Paulo, 2019f, p. 9).

Diante das questões acima abarcadas, pede-se que seja feito “[...] uma representação do átomo de hidrogênio indicando sua estrutura e seu diâmetro” (São Paulo, 2019f, p. 9). As próximas atividades envolvem conceitos, e termos técnicos mais específicos da área temática abordada sendo que em alguns momentos é solicitado o cálculo de energia produzida por um elétron, por exemplo posteriormente explicado o conceito de elétron (São Paulo, 2019f).

Os temas seguintes abordam os “Fenômenos nucleares” (São Paulo, 2019f, p. 21). Adentrando o tema, aborda questões de “[...] efeitos das radiações, das usinas e das bombas nucleares” (São Paulo, 2019f, p. 21). É proposta deste tema, compreender como estas questões estão articuladas ao entorno dos sujeitos (São Paulo, 2019f, p. 9). As atividades seguintes são ainda articuladas ao tema, mas com questionamentos mais específicos e voltados a utilização de termos técnicos para suas reflexões, e solicitações de cálculos (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordada a Lenda da Vitória Régia, a lua, que é representada como feminina, era simbolizada pelos índios, como um guerreiro. Acreditava-se que a luz abrilhantava e beijava as índias mais belas, e as transformava em estrelas. Certa vez, uma índia chamada Naiá apaixonou-se pela Lua, e com o passar dos tempos, jogou-se nos lagos ao ver a lua refletida; pois imaginava que a lua estava lhe chamando. A mulher acabou falecendo, e, diz a lenda, que é a partir da pena da índia que a Lua transformou Naiá em uma flor enorme: a Vitória Régia.

4º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 9-23)

O tema conteúdo de Física inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema a ser abordado: “Universo – Sistema Solar” (São Paulo, 2019d, p. 9). Neste bimestre, são aprofundados “[...] modelos e teorias a respeito do Sistema Solar e Universo” (São Paulo, 2019d, p. 9). Para tanto, numa primeira atividade, é solicitado que os (as) alunos (as) façam um pôster, a partir de pesquisas sobre o assunto em fontes confiáveis, como, por exemplo, artigos científicos, em grupo, a respeito (São Paulo, 2019d), para, em momento posterior, ser apresentado e dialogado em grupo.

As atividades seguintes estão relacionadas ao uso de um simulador virtual ilustrativo sobre a forma órbita da Terra, medição, força da gravidade, tamanhos dos planetas, dentre outras questões relacionadas ao mesmo contexto, e tema, que, ao clicar no *link* do simulador, lhe são apresentadas imagens interativas diante destas questões (São Paulo, 2019d, p. 9).

A atividade seguinte está relacionada as fases da lua, e os componentes relacionados a ela (São Paulo, 2019d, p. 9). São detalhados os termos técnicos, e proposta atividade prática para aprofundar, e fixar o conhecimento, mais especificamente sobre as fases da Lua, eclipse lunar, ou solar, dentre outras questões tão importantes quanto (São Paulo, 2019d).

Na sequência, o contexto da atividade prática reflexiva, sobre o mesmo tema, envolve os satélites naturais, e como são colocados em órbita na Terra, veículos espaciais, dentre outras questões também importantes (São Paulo, 2019d).

Posteriormente é iniciado novo tema: “Universo – evolução, hipóteses e modelos” (São Paulo, 2019d, p. 9). Este tema utiliza-se de embasamento teórico, para a explicação da existência e composição das estrelas, questionamento se existe vida fora da Terra, diferença entre os conceitos existência da vida e vida, inteligente, dentre outras questões importantes relacionadas, as “[...] hipóteses e estudos sobre a criação e expansão do Universo” (São Paulo, 2019d, p. 23).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 9-27)

O tema conteúdo de Física, inicia-se, apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Luz e cor” (São Paulo, 2019e, p. 9) onde, neste bimestre, são aprofundados os elementos que dizem respeito de luz e cores, presentes na vida cotidiana partindo do ponto que “[...] Luz e cores “simplesmente” são ondas eletromagnéticas” (São Paulo, 2019e, p. 14). Os termos técnicos, mais específicos, relacionados aos estudos da luz e cores, foram apresentados, e atividades práticas aplicadas, dentro deste contexto, envolvendo combinação das cores, “[...] a diferença entre uma luz monocromática e uma policromática”

(São Paulo, 2019e, p. 16), conceito de “[...] onda eletromagnética[...]” (São Paulo, 2019e, p. 16), dentre outros.

O tema seguinte, aborda “Ondas eletromagnéticas e transmissões eletromagnéticas” (São Paulo, 2019e, p. 16) onde procura-se, de forma mais específica, abordar a relação da luz com as ondas eletromagnéticas, de forma mais técnica (São Paulo, 2019e). A mesma informação, serve para as atividades práticas relacionadas a este tema, as quais, abordam estas questões de forma técnica, e específica, e, fazem a tentativa de articular, também, ao contexto dos avanços tecnológicos, com as ondas eletromagnéticas (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 9-27)

O tema conteúdo de Física, inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema a ser abordado: “Partículas elementares” (São Paulo, 2019f, p. 9). O foco do bimestre é abordar a perspectiva histórica da matéria, termo utilizado dentro do ramo da física, que é relacionado ao ponto de vista “[...] atômico e nuclear” (São Paulo, 2019f, p. 9). A partir de então, os (as) alunos (as), são convidados a pesquisar sobre este tema, partindo do ponto de vista histórico, como por exemplo, refletindo sobre os “[...] acontecimentos históricos da Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e/ou Contemporânea” (São Paulo, 2019f, p. 9), quanto ao que pensavam sobre “[...]Matéria” (São Paulo, 2019f, p. 9), “[...] fatos importantes ocorridos [...]” (São Paulo, 2019letra, p. 9) que, de alguma forma, marcaram história no Brasil e mundialmente (São Paulo, 2019f). Dentro deste contexto, são abordados subtemas, utilizando-se, cada vez mais termos técnicos e específicos, também importante, dentro do mesmo contexto (São Paulo, 2019f, p. 9).

O próximo tema é: “Microeletrônica e informática” (São Paulo, 2019f, p. 23), adentrando no contexto dos meios de comunicação, o avanço digital, assim como, “A informação e a tecnologia na vida atual” (São Paulo, 2019f, p. 27), articulada a unidade de medidas digitais (São Paulo, 2019f). As atividades práticas reflexivas, trazem questionamentos a este entorno (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Não foi identificado a abordagem da sexualidade e gênero diante dos conteúdos abordados.

9.5.3 Química

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 25-37)

O tema conteúdo de Química inicia-se, pelo (a) professor (a), apresentando, aos alunos, e as alunas, a informação de que foram reunidas atividades extras, complementares, com a intenção de auxiliá-los no desenvolvimento do “[...]Tema “Transformação Química na natureza e no sistema produtivo” (São Paulo, 2019d, p. 25).

A primeira atividade, diz respeito ao “[...] esquema da produção de Etanol” (São Paulo, 2019d, p. 26) onde pergunta-se, após análise esquemática, a matéria prima utilizada para a produção do etanol, importância de etanol para o Brasil, assim como, se o Brasil é um bom produtor de etanol, dentre outros questionamentos, relacionados ao mesmo tema, de forma mais detalhada em termos técnicos e, também indicados experimentos para que os (as) alunos (as), possam analisar, e averiguar as transformações químicas apresentadas nos conteúdos propostos (São Paulo, 2019d).

A seguir são apresentadas as habilidades para a atividade seguinte: “Identificar matérias-primas empregadas, e produtos obtidos em diferentes processos industriais” (São Paulo, 2019d, p. 31), “Identificar a formação de novas substâncias a partir das evidências macroscópicas” (São Paulo, 2019d, p. 31), “ Reconhecer a ocorrência das transformações químicas no dia e no sistema produtivo” (São Paulo, 2019d, p. 31), “Identificar formas de energia envolvidas nas transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 31), “ Descrever as transformações químicas em linguagem discursiva” (São Paulo, 2019d, p. 31), “Classificar fenômenos que resultem em formação de novas substâncias como transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 31), “Comparar o tempo necessário para que as transformações químicas ocorram (rapidez)” (São Paulo, 2019d, p. 31), “Classificar transformações químicas como fenômenos endotérmicos e exotérmicos” (São Paulo, 2019d, p. 31) e “Classificar transformações químicas como reversíveis ou não reversíveis” (São Paulo, 2019d, p. 31).

A atividade prática reflexiva, baseada em situações problemas, articulada as habilidades explicadas acima, ainda está relacionada a produção do etanol. Abrange termos técnicos, e componentes detalhados sobre o tema (São Paulo, 2019d, p. 31).

A seguir, são apresentadas novas habilidades esperadas: “Identificar matérias-primas empregadas, e produtos obtidos em diferentes processos industriais” (São Paulo, 2019d, p. 32), “Avaliar e escolher métodos de separação de substâncias (filtração, destilação, decantação etc.) com base nas propriedades dos materiais” (São Paulo, 2019d, p. 32). As questões práticas estão relacionadas ao etanol, ainda, mas, agora, ao etanol e sua qualidade: como são feitos os testes que avaliam a qualidade do etanol – álcool combustível; para veículos sendo também, indicados, outros experimentos químicos relacionados ao mesmo contexto teórico (São Paulo, 2019d).

Na sequência, as habilidades são apresentadas aos alunos (as), conforme se propõem os objetivos pelas atividades: “Avaliar e escolher métodos de separação de substâncias (filtração, destilação, decantação etc.) com base nas propriedades dos materiais” (São Paulo, 2019d, p. 37), “Reconhecer o estado físico dos materiais a partir de suas temperaturas de fusão e de ebulição” (São Paulo, 2019d, p. 37) e “Realizar cálculos e estimativas e interpretar dados de solubilidade, densidade, temperatura de fusão e de ebulição para identificar substâncias em misturas” (São Paulo, 2019d, p. 37), atividade anterior, e, desta forma, é encerrado o tema conteúdo bimestral.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 22-36)

O tema conteúdo de Química inicia-se apresentando ao professor (a), bem como aos alunos (as), a informação de que foram reunidas atividades extras, complementares, com a intenção de auxiliá-los no desenvolvimento do “[...]Tema “Qualidade e Tratamento de Água” (São Paulo, 2019e, p. 22). Com base em situações problema, de forma reflexiva, os (as) alunos (as), são convidados (as), a pensarem a respeito das mesmas relacionadas ao tema (São Paulo, 2019e). As questões envolvem questionamentos como “O que é necessário fazer para obter água limpa para consumo” (São Paulo, 2019e, p. 22), “Como fazer com que a água poluída dos rios se torne apta para consumo” (São Paulo, 2019e, p. 22), dentre outras, relacionadas ao mesmo assunto.

A atividade posterior, envolve a formulação de hipóteses, diante dos questionamentos anteriores e, também, é apresentado um *link*, relacionado a vídeo sobre o “Tratamento de água” (São Paulo, 2019e, p. 25).

As habilidades esperadas para as atividades anteriores foram citadas pós término das mesmas. Estão relacionadas a “Desenvolver uma consciência socioambiental, buscando alternativas para resolver problemas e criar soluções individuais e coletivas para pensar/repensar na utilização de água em âmbito local, regional e global” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Fazer o uso da linguagem química para expressar conceitos relativos à pureza das soluções e à concentração de solutos em sistemas líquidos” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Aplicar o conceito de concentração para avaliar a qualidade de diferentes águas” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Refletir sobre o significado do senso comum de água “pura” e água potável” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Avaliar a necessidade do uso consistente da água, interpretando informações sobre o seu tratamento e consumo” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Identificar e explicar os procedimentos envolvidos no tratamento da água” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Interpretar dados apresentados em gráficos e tabelas relativos ao critério brasileiro de potabilidade da água” (São Paulo, 2019e, p. 26), “Exercitar a curiosidade intelectual” (São Paulo, 2019e, p. 26) recorrendo, desta forma, aos estudos, e abordagens próprias das ciências, incluindo “[...]a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) [...]” (São Paulo, 2019e, p. 26) calcadas nos conhecimentos articulados nas variadas áreas de estudos, e pesquisas.

Também é estimulado: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]” (São Paulo, 2019e, p. 26) assim como os conhecimentos “[...] das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mutuo” (São Paulo, 2019e, p. 26) e, por fim argumentar com embasamento teórico sustentando suas questões, com aporte teórico de fontes confiáveis, “[...] para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global[...]” (São Paulo, 2019e, p. 26), posicionando-se de forma ética, e responsável quanto ao autocuidado, e em relação ao próximo, assim como, ao planeta Terra (São Paulo, 2019e).

Na sequência, são propostas novas atividades práticas, envolvendo o tratamento das águas, e rios, e, análises químicas, de amostras, relacionadas a este contexto, por meio de interpretação de situações-problema, conhecimento teórico aplicado, utilizando-se de formulas, análise de gráfico sobre “Solubilidade do oxigênio a várias temperaturas (a

760mmHg) ” (São Paulo, 2019e, p. 27) e, execução dos cálculos para obtenção dos resultados (São Paulo, 2019e).

As habilidades desenvolvidas no conteúdo anterior, estiveram relacionadas a: “Interpretar e aplicar dados de DBO para entender a importância do oxigênio dissolvido no meio aquático e entender problemas ambientais” (São Paulo, 2019e, p. 28), “Interpretar dados apresentados em gráficos e tabelas relativos ao critério brasileiro de potabilidade da água, para avaliar grau de poluição” (São Paulo, 2019e, p. 28), “Interpretar dados relativos à solubilidade e aplica-los em situações do cotidiano” (São Paulo, 2019e, p. 28), “Aplicar conceitos de separação de misturas, de solubilidade e de transformação química para compreender os processos envolvidos no tratamento da água para consumo humano” (São Paulo, 2019e, p. 28), “Realizar cálculos envolvendo concentrações de soluções, e de DBO e aplica-los para reconhecer a qualidade de diferentes águas” (São Paulo, 2019e, p. 28).

Também serão abordadas as seguintes habilidades: “Expressar e inter-relacionar as composições de soluções em g.L^{-1} e mol.L^{-1} , ppm, % em massa e em volume” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Reconhecer as unidades de concentração expressas e, g/l, % em massa, em volume e em mol/L” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Realizar cálculos envolvendo as diferentes unidades de concentração e aplicá-los no reconhecimento de problemas relacionados à qualidade da água para consumo” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Construir o conceito de concentração em quantidade de matéria / volume para ampliar a compreensão do significado da concentração e aplica-lo a novas situações que permitem melhor entendimento do mundo físico” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Reconhecer a dependência entre a solubilidade de gases em líquidos com as condições de pressão e de temperatura” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Reconstruir o conceito de solubilidade em um nível mais amplo, como extensão da dissolução” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Compreender a importância do oxigênio dissolvido no meio aquático” (São Paulo, 2019e, p. 29).

Para finalizar, as últimas habilidades foram apresentadas: “Preparar soluções a partir de informações de massas, quantidade de matéria e volumes e a partir de outras soluções mais concentradas” (São Paulo, 2019e, p. 29) e:

Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (São Paulo, 2019e, p. 29).

Todas estas habilidades estão relacionadas aos exercícios práticos, mas vale ressaltar, de que são apresentadas a posteriori, diferente de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, em Ciências Humanas (São Paulo, 2019e), conforme já descrito no texto desta tese.

As atividades seguintes, envolvem o cálculo para averiguação da concentração de soluções, e a relação existente entre soluto, e solvente, tendo como habilidades esperadas para o conteúdo: “Reconhecer as unidades de concentração expressas em g/L, % em massa, em volume e em mol/L” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Interpretar dados apresentados em gráficos e tabelas relativos ao critério brasileiro de potabilidade da água” (São Paulo, 2019e, p. 31), Expressar e inter-relacionar as composições de soluções (em g.L⁻¹ e mol.L⁻¹, ppm e % em massa)” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Avaliar a qualidade de diferentes águas, por meio da aplicação do conceito de concentração (g.L⁻¹ e mol.L⁻¹)” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Identificar e explicar os procedimentos envolvidos no tratamento da água” (São Paulo, 2019e, p. 31).

Também foram sinalizadas: “Definir Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO)” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Interpretar dados de DBO para entender a importância do oxigênio dissolvido no meio aquático” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Aplicar o conceito de DBO para entender problemas ambientais” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Realizar cálculos envolvendo concentrações de soluções e de DBO e aplica-los para reconhecer problemas relacionados à qualidade da água para consumo” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Aplicar conceitos de separação de misturas, de solubilidade e de transformação química para compreender os processos envolvidos no tratamento da água pra consumo humano” (São Paulo, 2019e, p. 31).

As últimas habilidades apresentadas tidas como esperadas e, relacionadas, as atividades práticas executadas anteriormente, foram: “Realizar cálculos envolvendo as diferentes unidades de concentração e aplicá-los no reconhecimento de problemas relacionados à qualidade da água para consumo” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Construir o conceito de concentração em quantidade de matéria/ volume para ampliar a compreensão do significado da concentração e aplicá-lo a novas situações que permitam melhor entendimento do mundo físico” (São Paulo, 2019e, p. 31), “Construir e aplicar conceitos relativos às proporções de reagentes e produtos numa reação em solução, compreendendo a importância desses cálculos para a sociedade” (São Paulo, 2019e, p. 31) e, por fim, “Interpretar a equação química em termos quantitativos” (São Paulo, 2019e, p. 31).

A atividade prática seguinte, ainda relacionado ao tema água e seu tratamento, traz como proposta aos alunos e alunas, uma pesquisa sobre forma de eliminação de “[...] microrganismos da água contaminada [...]” (São Paulo, 2019e, p. 32), tendo como habilidades esperadas para esta atividade: “Conhecer os tipos de contaminantes e elementos e suas concentrações máximas permitidas e o padrão microbiológico de potabilidade da água para consumo humano” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Resolver problemas ambientais, buscar dados e informações sobre poluição e contaminação das águas, para efetivamente atuar e intervir na realidade de sua região e de seu entorno, auxiliando em situações, cotidianas” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Buscar dados e informações sobre poluição das águas” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Conhecer aspectos da legislação sobre a água e seus usos, para compreender o problema e refletir sobre formas de atuação que auxiliam no enfrentamento das situações cotidianas e na elaboração de propostas de intervenção em sua realidade” (São Paulo, 2019e, p. 32) e, por fim, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, como autocrítica e capacidade para lidar com elas” (São Paulo, 2019e, p. 31).

Posteriormente, é proposta nova atividade prática baseada em forma de situações-problema, ainda relacionadas ao tratamento da água, e recolhimento de amostras de água no entorno da escola, por exemplo, para que possam ser realizados os cálculos de detecção dos níveis de acidez, por meio do cálculo dos “[...]valores de pH” (São Paulo, 2019e, p. 33).

Espera-se que os (as) alunos (as), possam, com a atividade anterior, “Aplicar seus conhecimentos para cuidar de si próprio, de sua saúde e além disso, num sentido mais amplo, na resolução de problemas ambientais e industriais relacionados à água e a saúde pública” (São Paulo, 2019e, p. 33), “Compreender a necessidade de tornar a água potável” (São Paulo, 2019e, p. 33), “Conhecer procedimentos para seu tratamento, aplicando conceitos e processos, como separação de sistemas heterogêneos, solubilidade e transformação química” (São Paulo, 2019e, p. 33), “Organizar e interpretar informações sobre tratamento e consumo de água para refletir sobre o uso consciente da água e tomar suas decisões, dentro dos limites, a esse respeito” (São Paulo, 2019e, p. 33), “Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]” (São Paulo, 2019e, p. 33).

As atividades práticas seguintes, estão relacionadas ao mesmo tema, e abordam, de forma reflexiva, o reuso da água, de forma consciente, reserva e distribuição de água instigando debates calcados na “[...] realidade” (São Paulo, 2019e, p. 34) regional e/ou

mundial abordando, desta forma, o tema articulado cidadania, relacionado a quantidade de água fornecida, “[...] valores, deveres e direitos do cidadão e práticas de incentivo à conscientização do uso racional e sustentável da água” (São Paulo, 2019e, p. 34). É sugerida uma “[...] visita técnica à uma Estação de Tratamento de Água da região, com os alunos” (São Paulo, 2019letra, p. 35) e as alunas, para verificação quanto ao funcionamento “[...] de uma ETA em todas as suas etapas” (São Paulo, 2019e, p. 35).

Por fim, e, em conclusão as atividades propostas para o bimestre, são apresentadas as habilidades as quais foram esperadas, para o desenvolvimento, e execução, das atividades anteriores. São elas: “Identificar e explicar os procedimentos envolvidos no tratamento da água” (São Paulo, 2019e, p. 35), “Aplicar conceitos de separação de misturas, de solubilidade e de transformação química para compreender os processos envolvidos no tratamento da água para consumo humano” (São Paulo, 2019e, p. 35), “Avaliar a necessidade do uso consciente da água, interpretando informações sobre o se tratamento e consumo” (São Paulo, 2019e, p. 35), “Buscar dados e informações sobre poluição das águas” (São Paulo, 2019e, p. 35), “Conhecer aspectos da legislação sobre a água e seus usos, para compreender o problema e refletir sobre formas de atuação que auxiliam no enfrentamento das situações cotidianas e na elaboração de propostas de intervenção em sua realidade” (São Paulo, 2019e, p. 35), “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológica) com base nos conhecimentos nas diferentes áreas” (São Paulo, 2019e, p. 35).

Também é incentivada a habilidade:

Utilizar diferente linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática, científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mutuo (São Paulo, 2019e, p. 35).

Articulada à habilidade em destaque, são apresentadas as duas últimas: “Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (São Paulo, 2019e, p. 35) e “Agir pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (São Paulo, 2019e, p. 35).

Desta forma é encerrado o conteúdo do bimestre e, ao final, é importante mencionar que as habilidades foram fiéis à sequência apresentada no caderno do aluno (a); portanto, em momentos em que elas foram repetidas, porque houve situações-problema, em que as atividades esperavam habilidades iguais e/ou semelhantes, as mesmas foram indicadas conforme eram ilustradas no Guia do (a) estudante (São Paulo, 2019e, p. 33), o que, em alguns momentos, ficou extenso, mas seguida a ordem cronológica dos acontecimentos.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 29-39)

O tema conteúdo de Química inicia-se pelo (a) professor (a), apresentando ao professor (a), aos alunos e as alunas, a informação de que foram reunidas atividades extras, complementares, com a intenção de auxiliá-los no desenvolvimento dos temas “O ar atmosférico como fonte de matéria prima – destilação fracionada” (São Paulo, 2019f, p. 29), “Equilíbrio Químico” (São Paulo, 2019f, p. 29) e “Rapidez das transformações químicas” (São Paulo, 2019f, p. 29).

Dentro de cada tema, são criados subtemas. Iniciando pelo primeiro, as questões são voltadas para questionamentos como, por exemplo: “Como é o ar que respiramos? ” (São Paulo, 2019f, p. 29), “Como o ar atmosférico pode ser utilizado, além da respiração dos seres vivos? ” (São Paulo, 2019f, p. 29) e “Como o ar pode ser usado na indústria? ” (São Paulo, 2019f, p. 29). Após respondidas as questões acima abarcadas, pede-se que os (as) alunos (as), compartilhem suas ideias, e registrem hipóteses sobre cada situação-problema descrito anteriormente, em forma de questionamento (São Paulo, 2019f). São abordados termos técnicos, e, articulados, também, a termos mais rotineiros, de modo que os termos técnicos possam ser associados aos do dia a dia, mais próximo da realidade dos (as) alunos (as), como possibilidade de compreender e apreender melhor o conteúdo.

As atividades práticas seguintes são relacionadas ao estudo da qualidade, e composição do ar atmosférico, dentre outros questionamentos relacionados ao contexto do mesmo tema (São Paulo, 2019f). As habilidades as quais foram esperadas dizem respeito a

“Reconhecer que o ar atmosférico é uma mistura de gases” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Reconhecer que o ar atmosférico pode ser utilizado como matéria-prima para a indústria” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Compreender que para o ar ser utilizado, deve passar pelo processo de destilação fracionada” (São Paulo, 2019f, p. 32) e “Compreender o funcionamento de uma coluna de destilação” (São Paulo, 2019f, p. 32).

Posteriormente, as atividades são relacionadas ao próximo tema “Equilíbrio Químico” (São Paulo, 2019f, p. 29), já apresentado. Pede-se que seja refletido sobre as seguintes situações-problema, em forma de questionamento: “Por que o refrigerante gelado tem mais gás que o refrigerante em temperatura ambiente? ” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Por que o refrigerante dá sensação de estufamento no estomago? ” (São Paulo, 2019f, p. 32) e “Por que quem tem gastrite não pode tomar refrigerante? ” (São Paulo, 2019f, p. 32). Solicita-se, também, que após refletirem sobre os questionamentos, compartilhem suas opiniões. Também é proposto que seja realizado um experimento prático, diante do mesmo contexto, e, posteriormente, apresentadas novas situações problema, ainda dentro do mesmo contexto, e propostos cálculos, baseados em equações químicas (São Paulo, 2019f).

As habilidades envolvidas nas atividades anteriores, estiveram relacionadas à: “Reconhecer transformações químicas incompletas” (São Paulo, 2019f, p. 36), “Reconhecer o chamado estado de equilíbrio químico das transformações” (São Paulo, 2019f, p. 36), “Identificar os fatores que influenciam no equilíbrio das transformações” (São Paulo, 2019f, p. 36), “Identificar transformações químicas que entraram em equilíbrio químico pela comparação entre dados tabelados referentes ao rendimento real, e o estequiometricamente previsto dessas transformações” (São Paulo, 2019f, p. 36) e “Aplicar os conhecimentos referentes às influências da pressão e da temperatura na rapidez e na extensão de transformações químicas de equilíbrio para escolher condições racionais mais adequadas” (São Paulo, 2019f, p. 36).

Posteriormente, adentrando o tema seguinte, “Rapidez nas Transformações Químicas” (São Paulo, 2019f, p. 36), a atividade prática pede que os (as) alunos (as), reflitam sobre questionamentos como “O que você observa ao adicionarmos água oxigenada em um machucado? ” (São Paulo, 2019f, p. 36), “Por que precisamos de geladeira? ” (São Paulo, 2019f, p. 36) e “Por que carnes salgadas não precisam de refrigeração? ” (São Paulo, 2019f, p. 36). A partir destes questionamentos, é solicitado que pensem a respeito, e levantem hipóteses, anotando-as, e, também são apresentadas outras situações-problema, para reflexão, enfatizando mais os termos técnicos, e uso de equações químicas, dentro do mesmo contexto temático (São Paulo, 2019f).

As habilidades esperadas para a questão anterior, a última do bimestre, estiveram relacionadas à: “Compreender que as transformações químicas podem ter suas velocidades alteradas (acelerada ou retardada) ” (São Paulo, 2019f, p. 39), “Reconhecer quais fatores influenciam na rapidez das transformações” (São Paulo, 2019f, p. 39), “Compreender a aplicação dos conceitos de rapidez das transformações químicas nas indústrias” (São Paulo, 2019f, p. 39), “Relacionar a energia de ativação da etapa lenta da transformação química, com a velocidade com que ela ocorre” (São Paulo, 2019f, p. 39), “Fazer previsões qualitativas sobre como composições de variáveis podem afetar as velocidades de transformações químicas, usando modelos explicativos” (São Paulo, 2019f, p. 39).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordadas questões relacionadas a atuação do ser humano voltado para as questões ambientais, como a importância do oxigênio dissolvido no meio aquático, prevenção de problemas ambientais, potabilidade da água consumida, poluição ambiental (consciência socioambiental), envolvendo seres vivos, e humanos, na sua complexidade e completude.

Quando abordada linguagem corporal, e Libras, relacionada ao conceito de inclusão escolar, e/ou social; para expressão de ideias, e sentimentos, em diferentes contextos.

Quando abordada a habilidade voltada para o autocuidado, também está sendo tratada da abordagem da sexualidade, de forma transversal, assim como Direitos Humanos; pois que a sexualidade, esta intrinsecamente, ligada a vida.

O conceito de cidadania, também é abordado relacionado às práticas de uso e reuso da água, de forma racional, consciente e sustentável.

2º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 2-34)

O tema conteúdo de Química inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, “[...]o tema “Transformação química na natureza e no sistema produtivo” com o foco no uso de combustíveis e nas reações de combustão, contemplando[...]” (São Paulo, 2019d, p. 2) uma

gama de conteúdo, como, por exemplo “[...] conservação e proporção entre massas de reagentes e produtos, e a energia nas transformações químicas; formação de ácidos e outras implicações socioambientais da produção e do uso de diferentes combustíveis” (São Paulo, 2019d, p. 2) e, também “[...] primeiras ideias sobre a constituição da matéria (modelo atômico de Dalton)” (São Paulo, 2019d, p. 2).

As primeiras situações problemas estiveram relacionadas ao contexto do subtema “Combustíveis e combustão” (São Paulo, 2019d, p. 2) relacionadas à combustíveis utilizados pelos veículos automotivos, gás, querosene, lenha, etanol, dentre outros (São Paulo, 2019d, p. 3) com intenção de “[...] levantamento de conhecimentos prévios” (São Paulo, 2019d, p. 2), posteriormente “[...] elaboração de hipóteses iniciais” e, ao final de cada atividade, “[...] realização de pesquisas e/ou experimentos para a coleta de dados que auxiliem na resolução das situações-problema” (São Paulo, 2019d, p. 2).

Dentro deste mesmo contexto, e tema, é solicitado que os (as) alunos (as), pesquisem sobre “[...] extintores de incêndio encontrados na escola ou em outros locais” (São Paulo, 2019d, p. 10), de modo que seja refletido sobre classe, substância contida em cada tipo, e “Tipo de material inflamável que ele pode atuar” (São Paulo, 2019d, p. 10).

Na sequência, as habilidades esperadas para as atividades realizadas anteriormente, foram destacadas: “Realizar cálculos e fazer estimativas relacionando massa de combustível, calor produzido e poder calorífico” (São Paulo, 2019d, p. 13), “Identificar os reagentes e produtos e aspectos energéticos envolvidos em reações de combustão” (São Paulo, 2019d, p. 13), “Relacionar quantidade de calor e massas de reagentes e produtos envolvidos nas transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 13), “Analisar critérios como poder calorífico, custo de produção e impactos ambientais de combustíveis para julgar a melhor forma de obtenção de calor em uma dada situação” (São Paulo, 2019d, p. 13).

Posteriormente, a atividade prática seguinte, adentra o subtema “Relações de massa nas transformações químicas: conservação e proporção em massa” (São Paulo, 2019d, p. 13). Parte do princípio do questionamento sobre o que pode acontecer, com o papel, quando é queimado, o mesmo com a palha de aço, dentre outras questões materiais relacionadas ao subtema (São Paulo, 2019d). Na sequência, aos questionamentos, pede-se que, seja elaborada, e anotada, as hipóteses levantadas, com base nos questionamentos apresentados, em formas de situação-problema (São Paulo, 2019d). Também é solicitado a realização de cálculos, e estimativas, relacionando massa de combustível, calor produzido, e poder calorífico, por exemplo (São Paulo, 2019d).

As habilidades envolvidas com as atividades anteriores são: “Reconhecer a conservação de massa em transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 19), “Reconhecer que nas transformações químicas há proporções fixas entre as massas de reagentes e produtos” (São Paulo, 2019d, p. 19), “Relacionar quantidade de calor e massas de reagentes e produtos envolvidos nas transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 19) e “Aplicar as leis de conservação de massa e proporções fixas para prever massas de reagentes ou produtos” (São Paulo, 2019d, p. 19).

O subtema seguinte “Implicações socioambientais da produção e do uso de combustíveis” (São Paulo, 2019d, p. 19), relaciona a preservação do meio ambiente, por meio da reflexão quanto a produção, e ao uso dos combustíveis, efeito estufa, dentre outras questões técnicas, e propostas a serem refletidas, dentro do mesmo tema (São Paulo, 2019d).

As habilidades desenvolvidas nas atividades anteriores, dizem respeito à: “Reconhecer os impactos socioambientais decorrentes da produção e do consumo de carvão vegetal e mineral e de outros combustíveis” (São Paulo, 2019d, p. 28), “Analisar critérios como poder calorífico, custo de produção e impactos ambientais de combustíveis para julgar a melhor forma de obtenção de calor em uma dada situação” (São Paulo, 2019d, p. 28) e “Interpretar figuras, diagramas e textos referentes à formação da chuva ácida e ao efeito estufa” (São Paulo, 2019d, p. 28).

As últimas atividades dizem respeito ao subtema “Modelo atômico de John Dalton: Ideias sobre a constituição e a transformação da matéria” (São Paulo, 2019d, p. 28). Por meio de situações-problema, são propostos fatos, a serem analisados, dentro do contexto temático, aqui apresentado (São Paulo, 2019d).

Ao final, são apresentadas quais foram as habilidades esperadas, para as últimas atividades propostas, de forma técnica, e encerrado o conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019d).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 35-66)

O tema conteúdo de Química inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o tema “Materiais e suas propriedades” (São Paulo, 2019e, p. 35). Com base em situações-problema, as primeiras questões são apresentadas aos alunos (as), sobre o tema em questão. A cada questionamento, é solicitado que o (a) aluno (a), desenvolva uma hipótese, na tentativa de responder ao questionamento proposto, e a ser analisado como, por exemplo, “Por que às

vezes tomamos choque ao encostarmos em uma superfície metálica? ” (São Paulo, 2019e, p. 35), dentre outros.

Posteriormente, são apresentadas as habilidades esperadas, que, no geral, dizem respeito a dar valor, e utilizar “[...] os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (São Paulo, 2019e, p. 37-38), com curiosidade intelectual, “[...] com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (São Paulo, 2019e, p. 38), uso de diferentes linguagens, análise crítica, reflexões sobre questões pertinentes, e “[...] que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (São Paulo, 2019e, p. 38).

A seguir, inicia-se mais um bloco de atividades, ainda articulada as anteriores, mas agora envolvendo o subtema “Condutibilidade dos materiais” (São Paulo, 2019e, p. 38). As atividades estão relacionadas as habilidades “Reconhecer a natureza elétrica da matéria, e a necessidade de modelos que a expliquem” (São Paulo, 2019e, p. 39), “Utilizar linguagem química para descrever átomos em termos de núcleo e eletrosfera” (São Paulo, 2019e, p. 39), “Relacionar a presença de íons em materiais com a condutibilidade elétrica” (São Paulo, 2019e, p. 39), “Exercitar a curiosidade intelectual [...]” (São Paulo, 2019e, p. 39), “Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]” (São Paulo, 2019e, p. 40).

Ao final, apresentado novo subtema: “História do átomo” (São Paulo, 2019e, p. 40). Com relação a este tema, as questões, e as habilidades, que diferem das que já foram citadas, em atividades anteriores, são “Reconhecer a natureza elétrica de matéria e a necessidades de modelos que a expliquem” (São Paulo, 2019e, p. 42), “Utilizar a linguagem química para descrever átomos em termos de núcleo e eletrosfera” (São Paulo, 2019e, p. 42), dentre outras, as quais, também utilizam termos técnicos, e estão relacionadas ao tema.

A atividade seguinte é relacionada aos elementos químicos contidos na tabela periódica, tendo como subtema “Tabela Periódica” (São Paulo, 2019e, p. 43). Nas situações-problema deverá ser utilizada a tabela, para que sejam feitos os cálculos, assim como, as análises químicas (São Paulo, 2019e).

Dentre as várias habilidades, utilizando-se também de termos técnicos, a que mais se destaca é a de “Compreender a tabela periódica a partir dos números atômicos dos elementos

(São Paulo, 2019e, p. 37), pois as outras estão relacionadas ao que já foi exposto, como habilidades esperadas para o currículo, nas atividades anteriores (São Paulo, 2019e).

O subtema seguinte: “Ligações Químicas” (São Paulo, 2019e, p. 48), e as atividades propostas com ênfase neste tema, estão interligadas as seguintes habilidades: “Identificar possíveis correlações entre os modelos de ligações químicas (iônica, covalente e metálica) e as propriedades das substâncias (temperatura de fusão e de ebulição, solubidade, condutibilidade e estado físico à temperatura e pressão ambientes)” (São Paulo, 2019e, p. 54), “Fazer previsões sobre modelos de ligação química baseadas na tabela periódica e na eletronegatividade” (São Paulo, 2019e, p. 54), “Aplicar o conceito de eletronegatividade para prever o tipo de ligação química” (São Paulo, 2019e, p. 54), “Construir o conceito de ligação química em termos das atrações e repulsões entre elétrons e núcleos” (São Paulo, 2019e, p. 54), dentre outras já abordadas, em atividades já aplicadas.

O penúltimo tema, aborda “Formação e quebra de ligações” (São Paulo, 2019e, p. 55), trazendo para as atividades, como habilidades esperadas: “Reconhecer que há energia envolvida na quebra e formação de ligações químicas” (São Paulo, 2019e, p. 61), “Conceituar transformações químicas como quebra e formação de ligações” (São Paulo, 2019e, p. 61), “Compreender e saber construir diagramas que representam a variação de energia envolvida em transformações químicas” (São Paulo, 2019e, p. 61), “Fazer previsões a respeito da energia positiva numa transformação química, considerando a ideia de quebra e formação de ligações e os valores das energias de ligação” (São Paulo, 2019e, p. 61), dentre outras, sendo que, as demais já foram citadas, em atividades anteriores, valendo-se de que não é preciso repeti-las.

Ao final das atividades práticas, a última atividade propõe uma retomada quanto aos conteúdos abordados, até o momento, para que os (as) alunos (as), revejam, e repensem, sobre suas hipóteses construídas em atividades anteriores (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 67-84)

O tema conteúdo de Química inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o tema “ Hidrosfera como fonte de materiais para uso humano que trata da extração de materiais úteis da atmosfera” (São Paulo, 2019f, p. 67).

Este bimestre contemplou duas atividades, sendo que uma envolve o subtema “Águas naturais, água doce e pH” (São Paulo, 2019f, p. 67) e a outra, “Neutralização, eletrólise e usos da água do mar, com abordagem investigativa, que envolve a proposta de algumas situações-

problema, levantamento de conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses iniciais [...]” (São Paulo, 2019f, p. 67) assim como, “[...] realização de pesquisas e/ou experimentos para a coleta de dados, que auxiliam na resolução das situações-problema” (São Paulo, 2019f, p. 67).

As habilidades esperadas para as primeiras atividades propostas, são relacionadas ao subtema “Composição das águas naturais e usos da água doce” (São Paulo, 2019f, p. 68), dizem respeito a: “Valorizar os usos responsáveis da água, levando em conta sua disponibilidade e os custos ambientais e econômicos envolvidos, em sua captação e distribuição” (São Paulo, 2019f, p. 76), “Utilizar valores da escala de pH para classificar soluções aquosas como ácidas, básicas ou neutras (a 25° C) ” (São Paulo, 2019f, p. 76) e “Calcular valores de pH, a partir das concentrações de H⁺ e vice-versa” (São Paulo, 2019f, p. 76).

Relacionado ao tema “Neutralização, eletrólise e usos da água do mar” (São Paulo, 2019f, p. 76), são apresentadas as habilidades: “Identificar métodos utilizados em escala industrial para a obtenção de produtos a partir da água do mar [...]” (São Paulo, 2019f, p. 81) como, por exemplo, “[...]obtenção do cloreto de sódio por evaporação, do gás cloro e do sódio por eletrólise ígnea, do hidróxido de sódio e do gás cloro por eletrólise da salmoura, do carbono de sódio pelo processo Solvay e de água potável por destilação e por osmose reversa” (São Paulo, 2019f, p. 81), “Reconhecer que se podem obter soluções neutras e a formação de sais a partir de reações entre soluções ácidas e básicas” (São Paulo, 2019f, p. 81), dentre outras habilidades mais específicas, e utilizando-se de diversos termos técnicos, relacionados ao subtema já sinalizado.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordadas questões relacionadas as implicações, consciência, e impactos socioambientais relacionadas aos combustíveis, e elementos a eles relacionados, decorrentes da produção, e consumo.

3º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 27-43)

O tema “Tabela Periódica” (São Paulo, 2019d, p. 27), o primeiro conteúdo do terceiro bimestre, inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, atividade proposta voltada para a resolução de situação-problema, articulado aos bimestres anteriores (São Paulo, 2019d). A primeira atividade, aborda a “Tabela Periódica” (São Paulo, 2019d, p. 27) iniciando suas indagações sobre “Quais elementos químicos fazem parte do seu dia a dia? ” (São Paulo, 2019d, p. 27), “O que são substâncias? Como são formadas? ” (São Paulo, 2019d, p. 27), “O que representa a tabela periódica para a Química? Existe alguma organização? ” (São Paulo, 2019d, p. 27) e “Qual a importância do ferro para o nosso cotidiano? ” (São Paulo, 2019d, p. 27). Após analisadas e respondidas as indagações, questionamentos indicados, pede-se aos alunos (as), que anotem suas hipóteses, sobre as possibilidades de respostas, e, em momento posterior, dialoguem entre si, com a mediação da figura do (a) professor (a) (São Paulo, 2019d). As habilidades envolvidas na atividade inicial, dizem respeito a “Reconhecer e localizar os elementos químicos na tabela periódica” (São Paulo, 2019d, p. 29).

A atividade seguinte, relacionada ao tema “Processo de produção de ferro-gusa e cobre” (São Paulo, 2019d, p. 30), parte dos questionamentos, a serem respondidos, e levantadas hipóteses iniciais, pelos alunos e alunas, quanto a sua atividade prática: “De onde é extraído o ferro? ” (São Paulo, 2019d, p. 30), “Há muito tempo, utilizamos objetos metálicos, no entanto, você sabe como eles são produzidos e como é possível transformar um minério em metal? ” (São Paulo, 2019d, p. 30) e “O que determina o uso de um metal para fazer um utensílio? Por exemplo, por que se utiliza o cobre nos fios elétricos e não o ferro? ” (São Paulo, 2019d, p. 30).

As habilidades trabalhadas no conteúdo da atividade anterior estão relacionadas a: “Identificar os reagentes e produtos envolvidos na metalurgia de ferro e cobre” (São Paulo, 2019d, p. 33), “Reconhecer algumas aplicações de metais no cotidiano” (São Paulo, 2019d, p. 33) e “Relacionar as propriedades específicas dos metais às suas aplicações tecnológicas e seus cotidianos” (São Paulo, 2019d, p. 33).

O próximo tema aborda o “Balanceamento e interpretação das transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 33) trazendo questões a serem respondidas, e, em algumas, trazidas equações químicas, a serem resolvidas, bem como, em momento posterior, que sejam elaboradas hipóteses relacionadas aos mesmos, questionamentos reflexivos, como, por exemplo: “Como as transformações químicas podem ser representadas? ” (São Paulo, 2019d, p. 33), “Existe relação entre as quantidades de reagentes e produtos? ” (São Paulo, 2019d, p. 33) e “Como prever a quantidade de ferro produzido com base nos reagentes? ” (São Paulo, 2019d, p. 33).

As habilidades envolvidas na atividade anterior, dizem respeito à: “Representar substâncias usando fórmulas químicas” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Representar transformações químicas usando equações químicas balanceadas” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Calcular massas moleculares das substâncias, a partir das massas atômicas dos elementos químicos constituintes” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Interpretar fórmulas químicas de substâncias” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Interpretar equações químicas em termos de quantidades de partículas de reagentes e produtos envolvidos” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Aplicar a ideia de conservação de átomos nas transformações químicas, para balancear equações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 40), “Relacionar as massas moleculares de reagentes e produtos e as massas mensuráveis (gramas, quilogramas, toneladas) dessas substâncias” (São Paulo, 2019d, p. 40) e “Prever massas de reagentes e produtos usando suas massas moleculares” (São Paulo, 2019d, p. 40).

A próxima atividade está relacionada a “Importância do ferro e do cobre na sociedade atual” (São Paulo, 2019d, p. 40). A partir dos questionamentos reflexivos: “Além do ferro e do cobre, quais outros metais podem ser obtidos no mundo? Quais os mais abundantes?” (São Paulo, 2019d, p. 40), “O Brasil é um bom produtor de ferro-gusa?” (São Paulo, 2019d, p. 41) e “É viável para a indústria reciclar os metais?” (São Paulo, 2019d, p. 41), pede-se que sejam respondidas as questões, e construídas hipóteses sobre as mesmas.

Conforme as atividades seguintes vão sendo apresentadas, os subtemas se tornam mais específicos, sobre o mesmo contexto. Assim sendo, as habilidades relacionadas dizem respeito a: “Reconhecer algumas aplicações de metais no cotidiano” (São Paulo, 2019d, p. 43), “Relacionar propriedades específicas dos metais a suas aplicações tecnológicas e seus cotidianos” (São Paulo, 2019d, p. 43) e “Avaliar aspectos sociais, tecnológicos, econômicos e ambientais envolvidos na produção, no uso e descarte de metais” (São Paulo, 2019d, p. 43).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 30-46)

O tema “Forças Intermoleculares” (São Paulo, 2019e, p. 30), e “Interações Intermoleculares” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Água e óleo se misturam?” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Soluções de Açúcar e sal” (São Paulo, 2019e, p. 32), “Sais e solubidade” (São Paulo, 2019e, p. 35), são apresentadas tabelas, solicitando sistematização dos textos indicados, sobre os temas, reflexões acerca das mesmas e, em momento posterior, solicitado levantamento de hipóteses, e prática de experimentos para averiguação dos conteúdos aprendidos (São Paulo, 2019e).

No geral, as habilidades esperadas a serem desenvolvidas nas atividades propostas, foram:

Habilidades gerais – BNCC:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos nas diferentes áreas.
- Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (São Paulo, 2019e, p. 46).

As habilidades, contribuem para o desenvolvimento, das competências gerais, como princípio, para transmitir, e refletir sobre valores (São Paulo, 2019e); de forma responsável fazer escolhas.

Já as habilidades mais específicas, são voltadas para a “Química – Currículo do Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019e, p. 46). As mesmas são indicadas: “Fazer previsões a respeito de propriedades dos materiais a partir do entendimento das interações químicas inter e intrapartículas” (São Paulo, 2019e, p. 46)., “Analisar informações sobre impactos ambientais, econômicos e sociais da produção e dos usos dos materiais estudados” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Estabelecer diferenciações entre as substâncias a partir de suas propriedades” (São Paulo, 2019e, p. 46), Fazer previsões sobre o tipo de ligação química de uma substância a partir da análise de suas propriedades” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Interpretar a dependência da temperatura de ebulição das substâncias em função da pressão

atmosférica” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Interpretar em nível microscópico a dissolução de sais em água” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Reconhecer as forças de interação intermoleculares (forças de London e ligações de hidrogênio)” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Reconhecer ligações covalentes em sólidos e macromoléculas” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Reconhecer os estados sólido, líquido e gasoso em função das interações eletrostáticas entre átomos, íons e moléculas” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Relacionar as propriedades macroscópicas das substâncias às ligações químicas entre seus átomos, moléculas ou íons” (São Paulo, 2019e, p. 46) e “Representar sólidos iônicos por meio de arranjos tridimensionais dos íons constituintes” (São Paulo, 2019e, p. 46).

As habilidades específicas para o currículo são importantes. Se tratando das acima sinalizadas, relacionadas à disciplina Química (as relacionadas à outras disciplinas também), acima apresentadas, são importantes pois são essenciais para o desenvolvimento do (a) aluno (a) tanto no aspecto emocional, cognitivo, social, considerando, desta forma, o desenvolvimento integral do ponto de vista humano (São Paulo, 2019e).

As habilidades a serem desenvolvidas, nas atividades propostas, no conteúdo curricular, aqui expostas, para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estão relacionadas à “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) ” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Localizar informações explícitas em um texto” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Analisar crescimento/decrescimento , zeros de funções reais apresentadas em gráficos” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa” (São Paulo, 2019e, p. 46), “Distinguir um fato da opinião relativo a esse fato” (São Paulo, 2019e, p. 46) e “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la” (São Paulo, 2019e, p. 46).

De uma forma mais panorâmica, tais habilidades possuem relação a uma forma de avaliação do tipo diagnóstico institucional, para ter noção de elementos que podem interferir no desempenho e desenvolvimento do (a) aluno (a) podendo, desta forma, ser indicador norteador de propostas educativas calcadas nos resultados obtidos diante destas avaliações (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 32-48)

O tema “Composição, processamento e uso do petróleo, do gás natural e do carvão mineral” (São Paulo, 2019f, p. 32) é apresentado aos alunos (as), onde, por sua vez, inicia-se a primeira atividade com questionamentos “O que é petróleo? ” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Como o petróleo é extraído? ” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Você conhece algum derivado do petróleo? Quais ” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Podemos usar petróleo como combustível no carro? ” (São Paulo, 2019f, p. 32), “Existem outras fontes de combustíveis? ” (São Paulo, 2019f, p. 32) e “Qual o tratamento dado ao petróleo após sua extração? ” (São Paulo, 2019f, p. 32). Primeiramente os (as) alunos são convidados (as) a responder, estes questionamentos, e, posteriormente, anotarem suas hipóteses calcadas nos mesmos (São Paulo, 2019f).

As atividades seguintes, ainda relacionados ao mesmo tema, vão aos poucos utilizando-se de termos técnicos, abordando o mesmo conteúdo, mas de diversas formas, e contextos, afim de fixar o conteúdo proposto, a ser estudado (São Paulo, 2019f).

Diante destas questões, as habilidades apresentadas para o tema são: “Reconhecer e valorizar a biosfera como fonte de materiais úteis para o ser humano” (São Paulo, 2019f, p. 42), “Conhecer alguns usos cotidianos e algumas aplicações industriais desses materiais” (São Paulo, 2019f, p. 42), “Estabelecer relações entre a temperatura de ebulição e a estrutura e a nomenclatura de hidrocarbonetos, por meio de dados apresentados em tabelas” (São Paulo, 2019f, p. 42), “Reconhecer os processos de transformação do petróleo, carvão mineral e gás natural em materiais e substâncias utilizadas no sistema produtivo” (São Paulo, 2019f, p. 42), “Reconhecer a importância econômica e ambiental da purificação do gás natural” (São Paulo, 2019f, p. 42) e “Escrever fórmulas estruturais de hidrocarbonetos, a partir de sua nomenclatura e vice-versa” (São Paulo, 2019f, p. 42).

O próximo tema, “Recursos vegetais e animais para a sobrevivência humana: carboidratos, lipídios, vitaminas e proteínas” (São Paulo, 2019f, p. 43), inicia-se a partir de situações-problema a serem pensadas e refletidas pelos (as) alunos (as), como: “O que é uma alimentação saudável? ” (São Paulo, 2019f, p. 43), “Qual alimentos são essenciais para a vida humana? ” (São Paulo, 2019f, p. 43) e “Salgadinho (de milho, batatinha frita, etc) traz algum benefício à saúde? ” (São Paulo, 2019f, p. 32). Como nas atividades abordadas no tema anterior, primeiramente os (as) alunos, são convidados (as), a responder estes questionamentos e, posteriormente, anotarem suas hipóteses, calcadas nos mesmos (São Paulo, 2019f).

Diante destas sinalizações, as habilidades a seguir são apresentadas: “Reconhecer as funções orgânicas presentes nos diferentes tipos de alimentos” (São Paulo, 2019f, p. 48), “Reconhecer polímeros, assim como os monômeros que os compõem” (São Paulo, 2019f, p.

48), “Classificar substâncias como isômeras, dadas suas nomenclaturas ou fórmulas estruturais” (São Paulo, 2019f, p. 48), “Reconhecer que isômeros (com exceção dos isômeros ópticos) apresentam diferentes fórmulas estruturais, diferentes propriedades físicas (como temperatura de fusão, de ebulição e densidade) e mesmas fórmulas moleculares” (São Paulo, 2019f, p. 48) e “Analisar e classificar fórmulas estruturais de animais, aminas, ácidos carboxílicos, ésteres, éteres, aldeídos, cetonas, álcoois e gliceróis quanto às funções” (São Paulo, 2019f, p. 48).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordadas questões relacionadas as implicações, consciência, e impactos socioambientais relacionados ao uso do petróleo (combustível natural), quando derramado (catástrofes e/ou desastres naturais).

4º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 24-41)

O conteúdo inicia abordando o tema “Quantidade de matéria e sua unidade (mol) ” (São Paulo, 2019d, p. 24), a partir de situações problema a serem respondidas e levantadas hipóteses, e ainda realizados cálculos, baseados em equações químicas (São Paulo, 2019d). Exemplos de perguntas: “Como podemos representar quantidades de frutas? E de grãos? ” (São Paulo, 2019d, p. 24), “Quais grandezas podem ser consideradas? ” (São Paulo, 2019d, p. 24), dentre outros questionamentos, relacionados ao mesmo tema (São Paulo, 2019d).

As habilidades envolvidas nas atividades práticas iniciais dizem respeito a: “Representar as quantidades de substâncias em termos de quantidade de matéria (mol) ” (São Paulo, 2019d, p. 29), “Calcular massas molares das substâncias” (São Paulo, 2019d, p. 29) e “Realizar cálculos envolvendo massa, massa molar, quantidade de matéria e número de partículas” (São Paulo, 2019d, p. 29).

O tema seguinte é “Previsão das quantidades de reagentes e de produtos e energia liberada ou absorvida nas transformações químicas” (São Paulo, 2019d, p. 29) onde, os questionamentos iniciais, dizem respeito à: “Como podemos prever as quantidades de

reagentes e produtos em uma transformação química? ” (São Paulo, 2019d, p. 29), “Na produção de ferro, os valores calculados (teóricos) correspondem aos valores reais (prática)? Por quê? ” (São Paulo, 2019d, p. 29), entre outros questionamentos, seguindo-se as mesmas etapas das atividades anteriores: reflexão, análise, construção de hipóteses e cálculos (São Paulo, 2019d).

As habilidades envolvidas nas atividades acima, foram: “ Representar as quantidades de substâncias em termos de quantidade de matéria (mol) ” (São Paulo, 2019d, p. 33), “Calcular massas molares das substâncias” (São Paulo, 2019d, p. 33), “Realizar cálculos envolvendo massa, massa molar, quantidade de matéria, energia e número de partículas” (São Paulo, 2019d, p. 33) e “Prever as quantidades de reagentes e produtos envolvidos nas transformações químicas em termos de massas e quantidade de matéria (mol)” (São Paulo, 2019d, p. 33).

Na sequência, o tema “Impactos sociais e ambientais decorrentes da extração de matérias-primas e da produção de ferro, cobre e outros metais” (São Paulo, 2019d, p. 33). Os questionamentos calcados em situações-problema dizem respeito à: “Quais os minérios metálicos que você conhece? Quais metais conseguimos produzir na indústria? ” (São Paulo, 2019d, p. 33), “Existem impactos na extração dos minérios, na produção e no descarte dos metais? ” (São Paulo, 2019d, p. 33), dentre outras contemplando as mesmas etapas de aplicação: reflexão, análise, construção de hipóteses, cálculos e pesquisas relacionadas ao tema (São Paulo, 2019d).

As habilidades relacionadas as atividades anteriores são: “Identificar as principais formas de poluição geradas na extração e produção de ferro, de cobre e de outros metais” (São Paulo, 2019d, p. 37), “Avaliar os impactos ambientais decorrentes da extração e da metalurgia de minérios de ferro e de cobre e de outros metais” (São Paulo, 2019d, p. 37).

O tema seguinte: “Reciclagem de metais” (São Paulo, 2019d, p. 38), traz como contexto de elemento os “[...] lixões e aterros[...]" (São Paulo, 2019d, p. 38), visto que, segundo informação contida no conteúdo curricular, que existem materiais que são descartados sem considerar o potencial de serem reciclados (São Paulo, 2019d). A partir dos questionamentos envolvendo situações-problema: “O que determina um material ser reciclado? ” (São Paulo, 2019d, p. 38), “Existe seleção entre os lixos metálicos? ” (São Paulo, 2019d, p. 38), “O lixo eletrônico pode conter quais tipos de metais? ” (São Paulo, 2019d, p. 38), pede-se que sejam anotadas as ideias iniciais e, posteriormente, dada sequência das atividades, dentro do mesmo contexto de estudo e tema ” (São Paulo, 2019d, p. 38).

As habilidades envolvidas nas atividades propostas foram: “Avaliar os impactos ambientais decorrentes da extração e metalurgia de minérios de ferro, cobre e de outros metais” (São Paulo, 2019d, p. 41).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 28-46)

O conteúdo inicia abordando o tema “Transformações químicas e a eletricidade – História das Pilhas e Baterias ” (São Paulo, 2019e, p. 28), trazendo um poema, “Pilhas e Baterias” (São Paulo, 2019e, p. 28) a ser interpretado e, em momento posterior, respondidos aos questionamentos: “No poema há descrição da função das pilhas e baterias? Em quais versos? ” (São Paulo, 2019e, p. 28), “Há evidências de conotação conceitual de Eletroquímica? Em quais palavras? ” (São Paulo, 2019e, p. 28), e “Em quais momentos aparecem palavras ou expressões que sugerem sustentabilidade e preservação ambiental? ” (São Paulo, 2019e, p. 28), e, posteriormente, relacionado aos questionamentos em forma de situações-problema, são apresentados novos questionamentos, sobre o mesmo tema (São Paulo, 2019e).

As habilidades envolvidas na atividade estão relacionadas à: “Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos (poema) [...] considerando o contexto que as envolve. (Currículo SP) ” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Inferir tese, tema ou assunto principal nos diferentes gêneros [...] poema. (Currículo SP) ” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Inferir uma informação implícita em um texto. (Saeb) ” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Localizar informações explícitas em um texto. (Saeb) ” (São Paulo, 2019e, p. 29), “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC) ” (São Paulo, 2019e, p. 29). Após discutidas as questões acima, é proposto reflexões sobre novos questionamentos, e formulação de hipóteses relacionadas as respostas dos mesmos, enfatizando o mesmo tema (São Paulo, 2019e) tendo como habilidades: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC) ” (São Paulo, 2019e, p. 29).

A cada nova atividade, os conteúdos temáticos foram se aprofundando na abordagem dos temas assim como, a complexidade dos elementos a serem refletidos, interpretados e/ou resolvidas os cálculos, baseados em equações químicas (São Paulo, 2019e).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 31-47)

O conteúdo inicia abordando o tema “Desequilíbrios ambientais causados pela introdução de materiais na atmosfera ” (São Paulo, 2019f, p. 31), traz como situações-problema os seguintes questionamentos: “O que é poluição? Quais tipos de poluição você conhece? ” (São Paulo, 2019f, p. 31), “Vocês conhecem quais são as substâncias poluentes? ” (São Paulo, 2019f, p. 31), “Quais gases poluentes são liberados na atmosfera? ” (São Paulo, 2019f, p. 31), dentre outras relacionadas ao mesmo tema (São Paulo, 2019f).

As habilidades envolvidas nas atividades propostas, dizem respeito à: “Interpretar e explicar os ciclos da água, do nitrogênio, do oxigênio e do gás carbônico, suas inter-relações e os impactos gerados por ações humanas” (São Paulo, 2019f, p. 40), “Reconhecer que a poluição atmosférica está relacionada com o tempo de permanência e com a solubilidade dos gases poluentes, assim como as reações envolvendo esses gases” (São Paulo, 2019f, p. 40), “Relacionar as propriedades dos gases lançados pelos seres humanos na atmosfera para entender alguns prognósticos sobre possíveis consequências socioambientais do aumento do efeito estufa, da intensificação de chuvas ácidas e da redução da camada de ozônio” (São Paulo, 2019f, p. 40), “Reconhecer perturbações na biosfera causadas pela poluição de águas e do ar, além de outras ocasionadas pelo despejo direto de dejetos sólidos” (São Paulo, 2019f, p. 40) e “Analisar a ciclagem de elementos químicos no solo, na água, na atmosfera e nos seres vivos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida” (São Paulo, 2019f, p. 40).

A atividade seguinte aborda “Poluição das águas” (São Paulo, 2019f, p. 40), na sequência, “Perturbações na Biosfera” (São Paulo, 2019f, p. 42). Traz questionamentos em forma de situações-problema, posteriormente, solicita-se a escritas das hipóteses (São Paulo, 2019f).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordado o descarte de pilhas, e baterias, por conterem metais pesados e tóxicos, em sua composição. Quando descartadas de forma incorreta, pode causar danos ao meio ambiente.

Quando abordado o subtema uso dos agrotóxicos, aborda, de forma reflexiva, que o mesmo quando utilizado em excesso pode trazer riscos ao meio ambiente e, inclusive ao trabalhador.

Quando abordada a poluição do plástico nos oceanos articulado ao meio ambiente.

9.6 Análise do componente curricular Área de Linguagens: GUIA estudantes

Área de Linguagens

Ensino Médio

9.6.1 Língua Portuguesa

Atividades Complementares - Estudantes

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 5-19)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos e as alunas duas figuras confeccionadas por alunas da segunda série do Ensino Médio e, ao redor das imagens, estão escritas as palavras leitura, escrita, oralidade e análise linguística (São Paulo, 2019g). Posteriormente, informa-se as/os estudantes poderão contemplar nas atividades a seguir, “as características do gênero” (São Paulo, 2019g, p. 5), “A análise dos sentidos do texto” (São Paulo, 2019g, p. 5), “A crítica a valores sociais, procedimentos de convencimento” (São Paulo, 2019g, p. 5), “A elaboração de projeto para a produção de texto (questão polemica e tese)” (São Paulo, 2019g, p. 5), e “Trabalhar com atividades sobre os conteúdos” (São Paulo, 2019g, p. 5).

A primeira atividade prática está relacionada ao acontecimento já destacado no currículo de Geografia, tema conteúdo abordado no terceiro bimestre, primeira série do Ensino Médio (São Paulo, 2019g) sobre acontecimento recente, em Brumadinho, cidade localizada em um município brasileiro no estado de Minas Gerais, relacionando uma tragédia ocorrida com a barragem da Vale, um desastre industrial (acidente de trabalho) que gerou muitas mortes, inclusive (São Paulo, 2019g). Articulada a este acontecimento, a disciplina

Língua Portuguesa faz uma tentativa de correlacionar o acontecimento, a um poema de “Carlos Drummond de Andrade, poeta, cronista e contista brasileiro nascido em Itabira, cidade vizinha a Brumadinho” (São Paulo, 2019g, p. 5), onde é apresentada a visão do autor “[...] a respeito da exploração de minérios pelas empresas em seus escritos como no poema LIRA ITABIRANA” (São Paulo, 2019g, p. 5). O poema traz por de trás dos escritos, uma crítica social em desrespeito ao meio ambiente, população, e, também relaciona o episódio à ambição existente, por trás da mineração ” (São Paulo, 2019g). Assim sendo, a atividade prática questiona o que os alunos e as alunas sabem, sobre o que aconteceu na cidade de Brumadinho e, também, após ler, e tomar ciência dos acontecimentos assim como articular o ocorrido ao poeta acima destacado, o que escreveriam sobre o acontecimento ” (São Paulo, 2019g). Posteriormente pede-se que os alunos e as alunas, exponham seus achados, diante de pesquisas, e compartilhem a linguagem utilizada para a confecção do texto: “[...] o gênero” (São Paulo, 2019g, p. 6) que escreveu, e as características na tentativa de compreender “[...] se aproxima mais dos escritos ou orais” (São Paulo, 2019g, p. 6). Por fim, em relação ao conteúdo do texto, é questionado se “[...] há fatos e opinião” (São Paulo, 2019g, p. 7).

A atividade número dois está relacionada a um questionamento sendo “Uma imagem vale mais que palavras? ” (São Paulo, 2019g, p. 7) destacando a informação de que “É possível considerar que a ampliação do meio digital, em nossos dias, diversificou as linguagens que utilizamos” (São Paulo, 2019g, p. 7). Assim sendo, orienta-se que pesquisem, por meio de imagens, situações ocorridas, que ilustrem desastres ambientais (São Paulo, 2019g), e elaborem uma legenda, para, em momento posterior expor a turma e a figura do (a) professor/a (São Paulo, 2019g).

A atividade número três está relacionada ao questionamento “Fato ou opinião? ” (São Paulo, 2019g, p. 8) e, na sequência, “Revisão da notícia” (São Paulo, 2019g, p. 9) diante de pesquisa sobre o tema selecionado pelo (a) aluno (a) levando em consideração que ficar bem informado (a) “[...] envolve reconhecer os elementos objetivos de cada informação, e dessa forma, é importante pesquisar a informação em diferentes textos, ou contextos, para separar os fatos das opiniões” (São Paulo, 2019g, p. 8). Depois de analisar a confecção de acordo com o título, o que aconteceu, onde aconteceu o fato, com quem, como, porque, quem são os (as) envolvidos (as), por exemplo, sugere-se que seja escrita a própria notícia sobre o levantamento de informações em questão, mas antes da mesma ser publicada, feita revisão, conforme já mencionado, articulada ao questionamento inicial desta atividade prática (São Paulo, 2019g).

Sobre a avaliação da notícia, pensando no item da revisão, espera-se que os (as) alunos (as) e as alunas compreendam, e analisem a notícia, e indiquem se “[...] manchete ou título”

(São Paulo, 2019g, p. 9), “A linguagem é adequada?” (São Paulo, 2019g, p. 10) e, também o que aconteceu, onde aconteceu o fato, com quem, como, porque, quem são os (as) envolvidos (as) quando ocorreu (São Paulo, 2019g).

Em sequência, a próxima atividade está relacionada ao “[...] conto *Idéias do Canário*, escrito por Machado de Assis” (São Paulo, 2019g, p. 10). Antes da leitura orientada, é questionado, em roda de conversa, “a) O que sugere o título *Ideias de canário?*” (São Paulo, 2019g, p. 10), “b) É possível um canário ter ideias?” (São Paulo, 2019g, p. 10), “c) Quais ideias um canário poderia ter?” (São Paulo, 2019g, p. 10). Posteriormente a leitura do conto em destaque, novos questionamentos são propostos: “a) Quais são os personagens presentes no texto?” (São Paulo, 2019g p. 11), “b) Que fato surpreende o personagem Macedo?” (São Paulo, 2019g, p. 11) e “c) Localize no texto o fragmento que apresenta a ideia inicial de mundo do canário. Grife-o” (São Paulo, 2019g, p. 11). Posteriormente explicadas, e aplicadas as atividades, é destacado o que significa o conceito de conto, onde: “O conto é uma narrativa ficcional que apresenta os elementos gerais da narrativa: personagens, enredo, narrador, tempo, espaço, ação, clímax e desfecho” (São Paulo, 2019g, p. 15). Vale ressaltar que “[...] Ele se distingue dos demais textos narrativos porque geralmente é curto, possui apenas um clímax e um conflito gerador” (São Paulo, 2019g, p. 15).

Na sequência de atividade prática é abordado um poema selecionado (São Paulo, 2019g). O “[...] título do Poema “O Tejo é mais belo” de autoria de Alberto Caeiro (São Paulo, 2019g, p. 15) foi o selecionado para leitura, e análise, onde, por sua vez, pede-se que os alunos e as alunas respondam, posteriormente: “a) Qual o significado da palavra Tejo?” (São Paulo, 2019g, p. 15) e “b) O que o título “**O Tejo é mais belo**” sugere?” (São Paulo, 2019g, p. 16). Também são questionadas se há repetições de palavras no texto, qual o efeito de sentido provocado pelas palavras repetidas no texto e, se, nos primeiros versos é possível identificar uma aparente contradição. Se positivo, qual seria, e também, qual a característica de comparação entre os dois rios: Tejo e Rio da Aderia assim como, qual o efeito de sentido possível de ser notado, por esta comparação (São Paulo, 2019g).

A última atividade ainda está articulada ao poema, e pede-se que os alunos e as alunas, reflitam sobre as “[...] expansões ultramarinas na Europa” (São Paulo, 2019g, p. 19) as quais “[...] iniciaram no século XV, transformando profundamente a História mundial” (São Paulo, 2019g, p. 19). Questiona-se, dentro deste contexto, e relacionado ao excerto sobre este tema, “O que originou a necessidade dessas expansões?” (São Paulo, 2019g, p. 19), e outras questões relacionadas ao mesmo contexto, quanto a compreensão, e interpretação do texto (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 5-10)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, duas figuras confeccionadas por alunas da segunda série do Ensino Médio e, ao redor das imagens, estão escritas as palavras leitura, escrita, oralidade, e análise linguística (São Paulo, 2019h). Posteriormente, informa-se que os (as) estudantes poderão observar nas atividades a seguir “as características do gênero” (São Paulo, 2019h, p. 5), “A análise dos sentidos do texto” (São Paulo, 2019h p. 5), “A crítica a valores sociais, procedimentos de convencimento” (São Paulo, 2019h, p. 5), “A elaboração de projeto para a produção de texto (questão polemica e tese)” (São Paulo, 2019h, p. 5) e “Trabalhar com atividades sobre os conteúdos” (São Paulo, 2019h, p. 5).

Na sequência, é apresentada a primeira atividade prática relacionada a peça teatral brasileira, “O Noviço” (São Paulo, 2019h, p. 6), escrita por “Martins Pena” (São Paulo, 2019h, p. 6). Antes de iniciar a primeira questão, é destacado que “[...] Martins Pena foi um teatrólogo do Romantismo brasileiro, que satirizou a sociedade da época, seus costumes e suas relações sociais, através do gênero comédia de costumes, do qual foi pioneiro e principal representante” (São Paulo, 2019h, p. 8). Ainda complementa que o gênero aborda, “[...] de maneira cômica e sarcástica, o comportamento humano e seus tipos característicos, demonstrando com frequência as atitudes inadequadas quanto as normas de conduta da sociedade, amores ilícitos e atitudes morais” (São Paulo, 2019h, p. 8).

Outro fator relevante é que “A linguagem é, geralmente, simples, aproximando-se do cotidiano, com diálogos dinâmicos, cheios de ironia e humor” (São Paulo, 2019h, p. 8). Explicadas estas questões, as perguntas da atividade prática estão relacionadas as cenas da obra acima mencionada e, envolvendo o contexto da “[...] ausência de valores sociais, éticos e morais” (São Paulo, 2019h, p. 8) e, também a “[...] marcas textuais” (São Paulo, 2019h, p. 8) relacionadas ao uso característico de linguagem daquela época “[...] século XIX” (São Paulo, 2019h, p. 8) envolvendo reflexões quanto a tolerância, valores sociais e éticos esperados, leis e valores em benefício próprio como, por exemplo, ocorre com o personagem principal, Ambrósio, um homem malandro, que se casa com Florência por ser viúva rica “[...] recorrentes, nos dias de hoje” (São Paulo, 2019h, p. 8). O personagem tinha certa influência sobre a esposa, pois que ela concordava com tudo o que dizia, e sugeria (São Paulo, 2019h).

Como retomada ao conteúdo teórico, e reforçando a atividade anterior, propõe-se, que, os alunos e as alunas, pesquisem sobre Martins Pena e o “[...] contexto histórico-social em

que a obra está inserida: como eram os costumes, o que estava acontecendo na sociedade naquela época, a importância e influência de tais acontecimentos na produção literária” (São Paulo, 2019h, p. 9) e, em momento posterior, confeccionem um estudo “[...] do gênero artigo de opinião” (São Paulo, 2019h, p. 9), partindo de uma questão polêmica, partindo de uma tese onde “Ela expressa a opinião do autor e, em alguns casos, já aparece na introdução, com o objetivo de explicitar, logo no início, seu posicionamento” (São Paulo, 2019h, p. 9).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 5-21)

A primeira atividade prática está relacionada ao tema gênero artigo de opinião relacionado “[...] a questão polêmica, a tese e argumentos” (São Paulo, 2019i, p. 6). Diante deste contexto, a figura do (a) professor (a), propõe aos alunos e as alunas, leituras de diferentes gêneros textuais, e entrega a turma, que deverá estar dividida em grupos, e além de ler os textos recebidos, deverão responder aos questionamentos relacionados aos textos recebidos como, por exemplo: “ Qual o provável objetivo do autor ao escrevê-lo (Possíveis objetivos: contar uma história, relatar um fato ocorrido, defender um ponto de vista, etc), a que gênero textual pertence? ” (São Paulo, 2019i, p. 6), “Qual dos textos é o artigo de opinião? ” (São Paulo, 2019i, p. 6)., “Qual é a questão polêmica discutida no artigo de opinião identificado e qual o posicionamento do autor? ” (São Paulo, 2019i, p. 6).

As duas atividades seguintes abordam, especificamente, elementos específicos que compõem a estrutura do artigo de opinião (São Paulo, 2019i). O primeiro elemento está relacionado à questão controversa, ou polêmica, onde, “Questão polêmica é aquela para a qual há mais de uma resposta, ou mais de um posicionamento” (São Paulo, 2019i, p. 6). Já o segundo elemento está relacionado à tese (São Paulo, 2019i), sendo que “Tese é o posicionamento crítico do autor sobre determinado assunto. É um elemento essencial na escrita de texto argumentativo. Deve ser apresentada já no início, ou seja, na introdução” (São Paulo, 2019i, p. 7). Esclarecidas estas questões, os alunos e as alunas, devem identificar os argumentos, e as teses, de cada artigo, já trazido na aula anterior, segundo sugestão do (a) professor (a), mediador/ a (São Paulo, 2019i).

Na etapa III da atividade prática, ainda sobre o reconhecimento de alguns elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião, é apresentado no material de apoio ao aluno e

as alunas, um artigo de opinião intitulado “Os adolescentes e a perigosa dependência do mundo virtual” (São Paulo, 2019i, p. 8) promove reflexão sobre benefícios, e malefícios, quanto ao uso da tecnologia sob alguns aspectos é favorável, mas ao mesmo tempo, expõe, envolve riscos, e precisa ser utilizada com ética, responsabilidade, e de forma segura; para tanto, o diálogo com os (as) adolescentes, em questão, é essencial (São Paulo, 2019i). Relacionado a este contexto, as questões norteadoras são: (1) “Qual o provável objetivo do autor ao escrevê-lo?” (São Paulo, 2019i, p. 8), (2) “Busque identificar a questão polemica subjacente” (São Paulo, 2019i, p. 8), (3) “Qual é a tese do texto?” (São Paulo, 2019i, p. 8) e (4) “Identifique os argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista” (São Paulo, 2019i, p. 8).

A etapa IV da atividade prática relacionada com as anteriores, traz o tema coesão textual, iniciando a explicação de que a partir do momento serão estudados os articuladores textuais que são compreendidos por “[...] palavras ou expressões que tem a função de estabelecer as relações entre as partes do texto, promovendo a **conexão sequencial**” (São Paulo, 2019i, p. 9). Tais elementos articuladores estão relacionados as suas funções, sendo, portanto, relacionados a coesão textual, que consiste “[...] no uso correto das articulações gramaticais e conectivos, que permitem a ligação harmoniosa entre as frases, orações, termos, períodos e parágrafos de um texto” (São Paulo, 2019i, p. 9); outra ressalva é que “[...] Ela é essencial para a construção de uma boa redação, pois permite o sequenciamento das ideias de modo lógico, facilitando a leitura do texto” (São Paulo, 2019i, p. 9). A atividade prática ainda está articulada ao contexto internet, e universo jovem, quanto ao uso deste recurso, muitas vezes, e objeto de dependência, correlacionado a preocupação familiar por conta da formação da identidade, experiências fantasiosas, consistindo num espaço de um possível debate de um projeto voltado para conscientização sobre o uso responsável do veículo internet (São Paulo, 2019i).

Na sequência são trabalhados os operadores argumentativos, em atividade prática posterior, com exemplos ilustrativos (São Paulo, 2019i). Os operadores argumentativos são “[...] estruturas linguísticas responsáveis pela ligação/ coesão entre as sentenças. Eles têm por função também ressaltar a força argumentativa dos enunciados e o sentido” (São Paulo, 2019i, p. 9). Existem diversos tipos os quais atribuem diversos sentidos aos textos como, por exemplo, alguns citados no manual do (a) estudante: “Juliana irá ao mercado, **pois** precisa comprar batatas. (**explicação/ causa**)” (São Paulo, 2019i, p. 10), “Pedro guardou dinheiro, **portanto** poderá viajar conosco. (**conclusão**)” (São Paulo, 2019i, p. 10), “Preciso comprar um computador melhor, **mas** não tenho dinheiro para isso agora” (**oposição**) (São Paulo,

2019i, p. 10). Após abordado o conteúdo sobre o tema em questão, pede-se que os alunos e as alunas, identifiquem no texto “[...] “Os adolescentes e a perigosa dependência do mundo virtual” os operadores argumentativos e o que eles indicam” (São Paulo, 2019i, p. 10).

Em sequência, a atividade prática relacionada ao mesmo tema, pede aos alunos e as alunas, que redijam um texto “[...] dissertativo-argumentativo sobre o tema “Maus tratos a cachorros de rua no Brasil” a partir de leitura de dois enxertos de textos considerados motivadores, relacionados a este tema (São Paulo, 2019i, p. 11).

A nomeada etapa I da próxima atividade está relacionada ao tema modernidade (São Paulo, 2019i, p. 10). Pede-se aos alunos e as alunas, que reflitam sobre o conceito de moderno, relacionado ao seguinte questionamento: “[...] será que podemos restringir o conceito de moderno, a ideia de modernidade a tudo aquilo que não é antigo, ultrapassado ou fora de moda ...? ” (São Paulo, 2019i, p. 12). A partir deste contexto, sugere-se que seja organizado por escrito, o pensamento diante deste questionamento e, em momento posterior, responda a questão (São Paulo, 2019i).

Após, mas ainda sobre o mesmo tema, a atividade propõe que os (as) estudantes analisem quatro poemas e, ainda, “[...] discutam as diferenças e semelhanças entre os textos procurando definir o que significa a palavra “modernidade” no contexto literário” (São Paulo, 2019i, p. 12).

A próxima atividade propõe que sejam pesquisados poemas considerados modernos, e selecionado um, de preferência, que leve em consideração “a estrutura formal, a (s) temática (s), as escolhas lexicais e morfosintáticas presentes, a época em que foi escrito” (São Paulo, 2019i, p. 14), a ser compartilhado junto a figura do (a) professor (a) mediador (a), e a turma, para, que em seguimentos, seja desenvolvida a próxima atividade, articulada a esta; nomeada de “Atividade C – A modernidade na Literatura (II)” (São Paulo, 2019i, p. 14) onde, em pequenos grupos, os alunos e as alunas deverão organizar “[...] os textos trazidos, registrando nome do poema, autor, obra de que o poema foi retirado, ano de publicação” (São Paulo, 2019i, p. 14) e, por último, é indicada que seja feita a leitura compartilhada do poema selecionado (São Paulo, 2019i).

Outra atividade é indicada, nomeada “Atividade D – Caracterização gênero do Poema” (São Paulo, 2019i, p. 16) onde, vale ressalva o destaque no material do (a) aluno (a), com base no seguinte questionamento “O primeiro questionamento sobre esses textos é: POEMA e POESIA são a mesma coisa? ” (São Paulo, 2019i, p. 16). Posteriormente a esta indagação, pede-se que seja refletido sobre, e organizadas as ideias, por escrito, do que seja o conceito de poema e poesia, e, na sequência, que seja analisada os poemas apresentados no material de

apoio e, com a figura do (a) professor (a) mediador (a), correlacionando o conteúdo temático com “[...] a relação entre a produção artística estrangeira com a realizada no Brasil” (São Paulo, 2019i, p. 19).

A última etapa de atividades está associada ao tema “A cultura nacional” (São Paulo, 2019i, p. 19). A primeira atividade envolve o questionamento acerca do que vem a ser a cultura brasileira (São Paulo, 2019i). Os questionamentos propostos vêm de encontro com a temática e, de forma geral, estão relacionados a compreensão sobre o termo, cultura erudita, em contraponto a cultura popular, e, também, a chamada cultura das mídias (São Paulo, 2019i).

Na sequência, a outra atividade está atrelada a anterior, mas com foco sobre as relações existentes entre literatura, e sociedade, dando ênfase em questionamentos relacionados a cultura brasileira, e quais brasileiros, os textos indicados pelo material de apoio pretendem retratar, assim como, quais realidades são apresentadas, e como é possível de serem caracterizadas (São Paulo, 2019i, p. 10).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Em Língua Portuguesa, a palavra gênero engloba muitos sentidos como, por exemplo gênero textual e ou linguístico, e também, que é mais voltado para o foco destas análises e articulado ao estudo em questão, o estudo da cultura do reconhecimento de homens e mulheres visto que a categoria gênero, quando relacionada ao sexo feminino e/ou ao masculino, é uma construção histórica e social dependente de histórico, cultural, pois a sociedade impõe valores sociais, e as pessoas aprendem, apreendem, ou não, com tais valores impostos, mas o fato é que, eles existem e, de alguma forma, servem de modelo.

O tema submissão da mulher é trabalhado na peça teatral, O Noviço, escrita por Martins Pena; o contexto do tema está relacionado ao personagem principal, chamado Ambrósio que é descrito como um homem malandro, que se casa com Florência por ser viúva de posse de muito dinheiro; além do que, o personagem tinha certa influência sobre a esposa pois que ela concordava com tudo; segundo o material de apoio aos estudantes, o que vem de encontro, possivelmente, com os valores sociais, e morais, impostos e/ ou, reproduzidos pela sociedade da época, já que, fazendo uma análise crítica da peça com os dias atuais, a mesma, representava (na época, século XIX), uma crítica social quanto as normas de conduta, por exemplo, conforme já citadas.

Outra questão relacionada a abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal, está relacionada ao artigo de opinião intitulado **“Os adolescentes e a perigosa dependência do mundo virtual”** onde destaca-se que jovens, tendem a ouvir mais os (as) amigos (as), mas, que, o diálogo com a família, dentro deste contexto, é fundamental.

2º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 3-23)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa, inicia-se, apresentando aos alunos e as alunas um panorama do que será abordado, em termos de tema conteúdo (São Paulo, 2019g). Esclarece que os alunos e as alunas desenvolverão habilidades, as quais os (as) auxiliarão “[...] a compreender a relação entre literatura brasileira, a modernidade e o modernismo no Brasil, a reconhecer as variações linguísticas presentes em uma língua, assim como produzir um artigo de opinião” (São Paulo, 2019g, p. 3).

Na sequência, inicia-se a primeira atividade prática onde pede-se que seja lido o poema “Quem conta um conto, aumenta um conto” (São Paulo, 2019g, p. 3) e, posteriormente, seja respondido o questionamento “[...] Poemas abordam apenas questões sentimentais ou há possibilidade de apresentar outros temas? ” (São Paulo, 2019g, p. 3) e “O enunciado do poema faz você lembrar de qual ditado popular? Escreva o que ele significa de acordo com a sua interpretação” (São Paulo, 2019g, p. 3).

Posteriormente, a atividade está relacionada ao poema já citado, como forma de incentivo à prática da oralidade, mas, desta vez, também ao debate reflexivo, com base em questionamentos, focados no tema conteúdo abordado no poema, como, por exemplo, “Qual reflexão filosófica este provérbio convoca? ” (São Paulo, 2019g, p. 3), “Ele pode causar dano à vida em sociedade? Por que e em quais situações? ” (São Paulo, 2019g, p. 3) “Você concorda ou discorda deste provérbio? Por quê? ” (São Paulo, 2019g, p. 3).

A atividade três, relacionada as anteriores, traz novamente o poema, e incorpora a afirmação de Leonardo Boff “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (São Paulo, 2019g, p. 6) assim como, um provérbio Chinês “Todos os fatos tem três versões: a sua, a minha e a

verdadeira” (São Paulo, 2019g, p. 6), para, que, os alunos e as alunas, articulem os três, e sinalizem o que os conceitos tem em comum (São Paulo, 2019g) assim como, “[...] de que forma estes conhecimentos podem auxiliá-lo em sua convivência social” (São Paulo, 2019g, p. 7).

A próxima atividade, está relacionada a abordagem do tema conteúdo poema, mais especificamente voltada para o uso, interpretação e localização de rimas, estrofes, e versos selecionados, e apresentados no material de apoio, compreendendo que “**Rimas** são repetições de sons no final de dois, ou mais versos. Sons que podem ser iguais, idênticos ou parecidos (São Paulo, 2019g, p. 7), “**Estrofe** é o conjunto de dois ou mais versos que apresentam, geralmente, sentido completo” (São Paulo, 2019g, p. 7) e “**Verso** é cada linha do poema” (São Paulo, 2019g, p. 7). Também é abordado o conceito de polissemia, que “[...] é a propriedade que uma mesma palavra tem de apresentar mais de um significado, nos múltiplos contextos em que aparece” (São Paulo, 2019g, p. 8).

A atividade quatro está relacionada à “Prática de Leitura, Escrita e Análise Linguística” (São Paulo, 2019g, p. 8) com base em quadros considerados textos curtos, expositivos, e também, enfocando um texto base um pouco mais longo, cujo título “Comunicação Pós-Moderna” (São Paulo, 2019g, p. 12) escrito por “Daniel Carvalho Nhani” (São Paulo, 2019g, p. 12) ambos, voltados para os personagens, trazendo questões do seu dia a dia, focados na rotina, no contexto da pós-modernidade, comunicação entre o personagem, e a personagem da narrativa do texto, cujo título se denomina “Comunicação Pós-Moderna” (São Paulo, 2019g, p. 12).

A atividade cinco está relacionada ao tema “Folheto” (São Paulo, 2019g, p. 15) onde explica-se que, “Folhetos são impressos que tem por finalidade dar informação ao público, geralmente, sobre eventos, e podem indicar data, local, horário etc” (São Paulo, 2019g, p. 15). Com base netas questões, é apresentado um folheto, sendo representado no contexto de uma possível festa virtual, tendo como regras “Não xingar ou brigar com os membros, não escrever ou falar palavras de baixo calão, áudio liberado, nudes proibido, chamar no pv liberado” (São Paulo, 2019g, p. 15). Posteriormente, questiona-se sobre elementos relacionados a interpretação, quanto ao conteúdo apresentado no folheto, para que, os alunos e as alunas pensem a respeito e, possivelmente, correlacionem aos seus contextos de vida, caso se identifiquem com o constante no folheto, o qual está direcionado a quem usa o celular com frequência, sem descanso (São Paulo, 2019g).

A atividade próxima está relacionada à Fábula (São Paulo, 2019g). Compreendendo que “Fábula é uma composição literária em que personagens são animais que apresentam

características humanas, tais como a fala, os costumes, etc” (São Paulo, 2019g, p. 17). O material de apoio também destaca que “Estas histórias são geralmente feitas para crianças e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo” (São Paulo, 2019g, p. 17). O texto apresentando é “A Dona Conceição e o Senhor Joaquim” (São Paulo, 2019g, p. 18-20), o qual possui “[...] diversas características de tipos e gêneros textuais” (São Paulo, 2019g, p. 18-20). Diante deste contexto, as questões a serem respondidas são relacionadas à presença ou não da moral da história, tipos de argumentos utilizados no texto, características ou não do texto dramático, se é ou não possível saber, pela leitura e interpretação do texto, onde ocorrem os fatos, quais são as características, e os tipos de gêneros textuais e, por fim, se há palavras, expressões e/ou marcas linguísticas “[...] no texto que remetem ao português falado em Portugal” (São Paulo, 2019g, p. 21).

A última atividade está relacionada à prática de escrita (São Paulo, 2019g). Pede-se aos alunos e as alunas que seja feito um resumo do texto “A Dona Conceição e o Senhor Joaquim” (São Paulo, 2019g, p. 18-20), onde, é destacado que “**Resumo** é um texto redigido de forma clara e objetiva, que apresenta as ideias principais do autor do texto” (São Paulo, 2019g, p. 21).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 24-39)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se perguntando aos alunos e as alunas, o que compreendem por poema, tema já abordado no ano anterior (São Paulo, 2019h). Também é questionado, se recordam-se de algum poema, se acreditam que poemas tratam somente de amor e, posteriormente, é solicitado que “[...] realizem uma leitura silenciosa do fragmento intitulado “A Canção do Africano”, procurando identificar a ideia central” (São Paulo, 2019h, p. 24), onde, por sua vez, o tema central do poema é o (a) africano (a) que procura demonstrar a solidão de um povo oprimido, em uma terra estranha (terras brasileiras) onde, para não perder sua identidade cultural, o africano (a) faz canções, para lembrar suas raízes (São Paulo, 2019h), enquanto está preso (a) dentro de uma senzala. A Canção do Africano foi escrita por Castro Alves, e o autor representa, por meio de seus escritos, o repúdio a escravidão (São Paulo, 2019h). Vale destaque que “Castro Alves é um representante da 3ª geração do Romantismo [...]” (São Paulo, 2019h, p. 26). Posteriormente a leitura, é questionado se o tema é “[...] de denuncia social” (São Paulo, 2019letra, p. 27), “[...] sentimento expresso pelo escravo” (São Paulo, 2019h, p. 27), dentre outras questões, além de fazer “[...] referência ao trabalho escravo” (São Paulo, 2019h, p. 27), de modo reflexivo. Ao

final de atividade, são indicados *links* de acesso voltados para a temática do trabalho escravo nos dias atuais (São Paulo, 2019h).

A atividade seguinte, será “Introdução ao Romantismo” (São Paulo, 2019h, p. 29), tendo como destaque que:

O Romantismo iniciou-se em 1836, logo após a independência política do Brasil, sendo influenciado pelas ideias da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos, contrapondo-se ao colonialismo português, buscando uma identidade nacional. Este movimento literário foi dividido em três diferentes gerações, sendo a primeira conhecida como Nacionalista/ Indianista, a segunda como Ultrarromântica e a terceira, Condoreira (São Paulo, 2019h, p. 29).

Posteriormente a este enxerto, sugere-se que os alunos e as alunas, pesquisem sobre o Romantismo brasileiro, englobando “[...] as personagens femininas presentes nas obras românticas, no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, seu papel social” (São Paulo, 2019h, p. 30). Também pede-se que destaquem “[...] trechos em que eles se evidenciam, para comparar o perfil feminino do século XIX representado nas obras da época, com o perfil das mulheres do século XXI” (São Paulo, 2019h, p. 30)

A seguir, são apresentados dois trechos de obras do século XIX (São Paulo, 2019h) sendo o primeiro, retirado da obra “Senhora, de José de Alencar” (São Paulo, 2019h, p. 30) e a seguir, o retirado da obra “Iracema, de José de Alencar” (São Paulo, 2019h, p. 30). Sobre o autor, destaca-se que “José de Alencar foi jornalista, dramaturgo, advogado, político, e escritor brasileiro. Representou, com maestria, o romantismo brasileiro, produzindo romances indianistas, regionalistas e urbanos” (São Paulo, 2019h, p. 30). Posteriormente, é solicitado que consultem no dicionário, o significado das palavras desconhecidas, para que as hipóteses levantadas sejam checadas em momento posterior (São Paulo, 2019h).

A terceira atividade está relacionada a produção escrita (São Paulo, 2019h). Com base na leitura dos textos de apoio “Casamento é negócio. Amor é supérfluo” (São Paulo, 2019h, p. 36) e “Artigo – Casamento por interesse financeiro” (São Paulo, 2019h, p. 36) e, articulando os assuntos tratados com o contexto do século XIX, onde “[...] os casamentos por interesse e aqueles arranjos pela família eram muito comuns” (São Paulo, 2019h, 36), pede-se que os alunos e as alunas reflitam sobre este tema, e respondam se somente existe amor, se houver dinheiro (São Paulo, 2019h) e, posteriormente, que redijam um artigo de opinião,

contendo uma questão polêmica, o posicionamento sobre o assunto (tese), defesa da posição (com base em argumentos), e, finalizando, a conclusão (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 40-73)

O tema conteúdo inicia-se abordando “A modernidade e o modernismo no Brasil” (São Paulo, 2019i, p. 40), tendo como subtema, “O modernismo e o movimento modernista” (São Paulo, 2019i, p. 40). A primeira atividade prática está relacionada a leitura de um poema escrito por Mário de Andrade, onde o autor, “[...] apresenta uma reflexão sobre a criação de uma expressão literária brasileira, envolvendo questões que passam pela busca e imitação de modelos estrangeiros, pelo desconhecimento da Língua Estrangeira utilizada no Brasil e pela construção da identidade nacional” (São Paulo, 2019i, p. 40).

O poema é nomeado “Lundu do escritor difícil” (São Paulo, 2019i, p. 40) e as questões relacionadas ao mesmo, estão associadas à voz poética que manifesta as expressões, e sentimentos, por meio do chamado eu lírico, esquema de rimas, por exemplo (São Paulo, 2019i).

O próximo subtema nomeado “O Movimento Modernista: das influências a sua divulgação” (São Paulo, 2019i, p. 43), incentiva os alunos e as alunas, a pesquisarem sobre “[...] os movimentos de vanguarda e a maneira como influenciaram o Modernismo no Brasil” (São Paulo, 2019i p. 43), assim como, “[...] o que foi a “Semana de Arte Moderna” ocorrida entre 11 e 18 de fevereiro de 1922 [...]” (São Paulo, 2019i, p. 43) e “[...] O que ela representou em se tratando de busca pela identidade nacional” (São Paulo, 2019i, p. 43), lembrando, que ela foi uma manifestação artístico-cultural (São Paulo, 2019i). A atividade prática traz o texto “ Abre-alas” (São Paulo, 2019i, p. 44), escrito pelo autor “Antônio de Alcântara Machado” (São Paulo, 2019i, p. 44) e, após, leitura, e questionamentos reflexivos sobre o texto (São Paulo, 2019i).

Na sequência, outro subtema é tratado: “A poesia modernista” (São Paulo, 2019i, p. 47) trazendo como proposta de leitura dois poemas, sendo “Texto A Ode ao burguês” (São Paulo, 2019i, p. 47), e “Texto B Indiferença” (São Paulo, 2019i, p. 47). Posteriormente a leitura, pede-se que os alunos e as alunas, indiquem “[...] quais são as marcas que os caracterizam como pertencentes ao modernismo” (São Paulo, 2019i, p. 47). Na sequência, pede-se que seja escolhido, e analisado, um poema cujo nome de autores e autoras, são destacados (as) a serem pesquisados (as), de acordo com suas escolhas (São Paulo, 2019i).

O subtema seguinte nomeado “ A prosa modernista” (São Paulo, 2019i, p. 50), aborda conflitos vividos pelo personagem Juca e a personagem Maria, principais do desfecho. Conflitos estes, os quais são vivenciados em um primeiro momento, na infância, e, posteriormente, revividos na adolescência (São Paulo, 2019i).

A representação feminina, na literatura, no conto “Vestido de Preto” (São Paulo, 2019i, p. 50), autoria de “Mário de Andrade” (São Paulo, 2019i, p. 57), focando na personagem Maria, e presença da religiosidade e do pecado como, por exemplo na parte “[...] o travesseiro cresceu como um danado dentro de mim e virou crime. Crime não, “pecado” que é como se dizia naqueles tempos cristãos” (São Paulo, 2019i, p. 51), abordam os temas sexualidade, e gênero, de forma transversal. Ainda alinhado ao recorte, quando a tia abre a porta e vê o beijo inocente que Juca dá em Maria, o menino de 9 ou 12 anos, na época, é reprimido, e, de acordo com o trecho “[...] Percebi, muito bem, pelos olhos dela, que o que estávamos fazendo, era completamente feio” (São Paulo, 2019i, p. 52), julgado; pois que a “[...] Tia Velha” (São Paulo, 2019i, p. 53), assim nomeada pelo autor, após abrir a porta do quarto em que Juca e Maria estavam deitados, disse “Levantem!... Vou contar pra sua mãe, Juca!” (São Paulo, 2019i, p.53). Neste momento, quando o personagem Juca diz “[...] nunca eu gostei de Tia Velha” (São Paulo, 2019i, p. 52) passa a ideia subentendendo, que a tia tendia a atrapalhar as aventuras das crianças (São Paulo, 2019i). Quando o personagem cresce, passa a compreender suas consideradas aventuras da infância, da perspectiva dos adultos e não mais com o olhar da criança (São Paulo, 2019i); pois que, o que a Tia Velha recriminou, um beijo inocente no pescoço, no mundo dos adultos, é considerado algo erótico, ou mais, de acordo com os valores religiosos, muitas vezes e, dependendo da cultura, como pecado (São Paulo, 2019i). Maria é representada por uma figura impura e, ao mesmo tempo, erótica; e Juca, por sua vez, personagem dominado pela consciência religiosa envolto de censura, que leva a sua autocondenação pelos seus atos como, por exemplo, quando sente vontade de abraçar Maria, não o faz, por pensar que o simples ato, possa ser errado, impuro (São Paulo, 2019i).

Diante deste contexto, vale refletir que, de certa forma, a sociedade, e a família, exercem certo controle sobre os comportamentos, e as vivências relacionadas as experiências de vida, muitas vezes, trazendo embutido formas de vigilância, e censuras enraizadas, em valores morais, políticos, sociais, dentre outros, relacionados as representações sexuais, e eróticas na forma como são vistas, e compreendidas (São Paulo, 2019i).

Após leitura, os alunos e as alunas, são convidados (as) a refletir sobre o conto, e a responderem aos seguintes questionamentos: “Qual o tipo de narrador utilizado por Mário de Andrade para contar a história? ” (São Paulo, 2019i, p. 57), “O que essa escolha pode implicar

junto a nós, leitores, na construção dos sentidos do texto? ” (São Paulo, 2019i, p. 58), “Qual o período narrado pelo texto? ” (São Paulo, 2019i, p. 58), “Tendo como base o penúltimo parágrafo, estabeleça uma relação entre “tempo físico” e “tempo psicológico” (São Paulo, 2019i, p. 58), “Sabemos que, em uma narrativa, os verbos assumem uma importante função. No conto, temos a predominância de qual tempo verbal? O que o autor pretende com esse tipo de escolha? ” (São Paulo, 2019i, p. 58), “Diante do que nos é contado pelo narrador, de que forma podemos entender a oração: “Percebi tudo num tiro de canhão”? ” (São Paulo, 2019i, p. 58) e, por fim, “Qual relação podemos estabelecer entre o conto e o poema “Boa noite”, de Castro Alves? Que sentidos podemos agregar ao que Juca nos conta? ” (São Paulo, 2019i, p. 59).

Na sequência, o próximo subtema é abordado: “Variações linguísticas” (São Paulo, 2019i, p. 59).

A “variação linguística” é um fenômeno natural, que ocorre devido às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe). Ela existe porque as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis a fatores como a região, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação. Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes (São Paulo, 2019i, p. 59).

Esclarecidas estas questões, são apresentados trechos, os quais, retratam falas de jovens “[...] sobre sua própria linguagem” (São Paulo, 2019i, p. 59) como, por exemplo “A gíria é um meio muito legal de se comunicar, é da hora falar de um jeito que os professores e os meus pais não entendem. (Thiago, 14 anos) ” (São Paulo, 2019i, p. 59), “A gente usa tipo assim pra pensar as palavras que vai dizer. (Renato, 15 anos) ” (São Paulo, 2019i, p. 59), dentre outras, para que os alunos e as alunas, possam refletir sobre o uso da linguagem formal, e/ou informal (São Paulo, 2019i). No mesmo contexto, são trazidos outros textos, também importantes, mas, em que, as questões também giram em torno da mesma temática: variações linguísticas, sejam elas históricas, socioculturais, geográficas, ou regionais, ou, até mesmo, situacionais (São Paulo, 2019i).

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 124-142)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas. São elas: “ler e comparar textos, inferir informações, identificar elementos que estruturam textos diversos, estudar recursos estilísticos, e semânticos” (São Paulo, 2019g, p. 124) e, por fim, “pesquisar e planejar a escrita e apresentação de trabalhos” (São Paulo, 2019g, p. 124). A primeira atividade prática está relacionada ao tema “Literatura: versos cantados” (São Paulo, 2019g, p. 125).

De acordo com a História, a Idade Média se posiciona entre os séculos V e XV. Foi nesse período que o Trovadorismo (movimento literário), se desenvolveu. Nesse contexto, é comum nos depararmos com termos como: música, instrumentos musicais (viola, lira, flauta e harpa), vassalagem, cavalaria, feudalismo, subjetividade, cristianismo, cancioneiros. Além desses termos, a literatura trovadoresca nos apresenta as cantigas, que se classificam em: cantigas de amor, de amigo, de escárnio, e de maldizer.

Depois das explicações acima, é apresentado um poema enfocando a literatura trovadoresca. O nome do poema, versão original, é “Ai dona fea, fostes-vos queixar” (São Paulo, 2019g, p. 125) de autoria “Joan Garcia de Guilhade” (São Paulo, 2019g, p. 125). Na sequência, é pedido que seja analisada a versão traduzida do mesmo poema e, por conseguinte, solicitado que respondam se o poema original, é compreendido da mesma forma que a tradução para o português. Em geral, Dona Fea era uma mulher que se sentia desprezada, e compôs uma canção para expor suas angustias, onde o autor usa a ironia, para satirizar os elementos relacionados ao sentimento de Dona Fea (São Paulo, 2019g).

A atividade seguinte está relacionada a “Prática de leitura, escrita e oralidade: cantigas” (São Paulo, 2019g, p. 130). Pede-se que seja produzido, em grupo, para quem desejar, uma cantiga “[...] respeitando as características do gênero (tema, ritmo, rimas, métrica, entre outras)” (São Paulo, 2019g, p. 130).

Na sequência, solicita-se que a cantiga de Guilhade seja retomada a leitura, e respondidos aos seguintes questionamentos: “Você considera que este texto, hoje, seria caracterizado como *Bullying*? ” (São Paulo, 2019letra, p. 130) e “Por quê? ” (São Paulo, 2019g, p. 130) compreendendo por *bullying* qualquer ato que envolva tipos de violência, ou dano, sejam quais forem, como, por exemplo: física, psicológica, dentre outras formas (São Paulo, 2019g).

Posteriormente é iniciada a próxima atividade, com tema voltado para “Prática de leitura, escrita e oralidade” (São Paulo, 2019g, p. 130), onde pede-se aos alunos e as alunas que produzam “[...] um tipo de Cantiga (de Amigo, de Amor, de Escárnio ou de Maldizer), respeitando as características do gênero (tema, ritmo, rimas, métrica, entre outras) ” (São Paulo, 2019g, p. 130) e, em momento posterior, que retomem a cantiga já trabalhada, no texto de Guilhade (São Paulo, 2019g, p. 125) e respondam, ao seguinte questionamento: “Você considera que esse texto, hoje, seria caracterizado como *Bullying*? Por que? ” (São Paulo, 2019g, p. 130).

A próxima atividade apresenta um texto enxerto da Declaração dos Direitos da Mulher, texto “[...] adaptado por Daniel Carvalho Nhani” (São Paulo, 2019g,132) onde, por sua vez, assegura

“[...] o exercício dos direitos sociais e individuais das mulheres, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (São Paulo, 2019g, p. 131).

Em seguida, é questionada a forma como a mulher é tratada no texto apresentado, em comparação ao texto de Guilhade (São Paulo, 2019g).

A atividade seguinte nomeada “Prática de leitura, escrita e oralidade: sarau, apresentação de vídeos, de entrevistas, etc” (São Paulo, 2019g, p. 133) como tema conteúdo a ser trabalhado junto aos alunos e as alunas (São Paulo, 2019g) envolve dois conceitos: o repente e o *slam*, onde:

O **repente**, muito comum na região Nordeste, é reconhecido como uma **batalha de versos**, um desafio cantado. Tem esse nome devido ao processo de criação dos versos, que ocorre “de repente”. Um movimento parecido ocorre nas periferias, o chamado *slam*, no qual jovens recitam versos de forma teatral, em batalhas. Tanto o repente como o *slam* são presenças comuns em saraus que se dão em vários lugares, inclusive em São Paulo (São Paulo, 2019g, p. 133).

Explicadas as questões acima, pede-se aos alunos e as alunas que pesquisem sobre o assunto e, ainda relacionado a temática, a próxima atividade envolve a interpretação oral e o teatro com base na leitura de peça teatral nomeada “O Rio de Janeiro em 1877” (São Paulo, 2019g, p. 136), escrita por “Artur Azevedo” (São Paulo, 2019g, p. 136) e, ao final, são feitos questionamentos, relacionados ao conteúdo da mesma (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 123-143)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos e as alunas que as sequencias de atividades a serem apresentadas, e propostas para este bimestre, as quais serão abordadas “[...] práticas de leituras, escrita, oralidade e análise linguística, a partir do estudo de diferentes gêneros textuais” (São Paulo, 2019h, p. 123).

As habilidades a seguir apresentadas são as esperadas para o currículo, quanto ao favorecimento da aprendizagem, no sentido de se obter “às estratégias para ler textos literários e não literários, conforme objetivos de leitura estabelecidos” (São Paulo, 2019h, p. 123), “aos procedimentos para produção, análise e revisão de texto” (São Paulo, 2019h, p. 123), “ao emprego de elementos gramaticais, bem como seus efeitos de sentido no texto” (São Paulo, 2019h, p. 123), “à participação em atividades orais em diferentes contextos, considerando a intencionalidade comunicativa” (São Paulo, 2019h, p. 123), “à relação de intertextualidade entre os textos e refletir sobre o modo como tal relação acontece em diferentes gêneros” (São Paulo, 2019h, p. 123) e, por fim, “à ampliação de repertório cultural por meio do contato com obras literárias, considerando seu contexto de produção e sua relação com a atualidade (São Paulo, 2019h, p. 123).

O início das atividades práticas está relacionado a visualização, e interpretação a partir de imagens de jornais apresentadas no tema conteúdo do bimestre, com foco no subtema reportagem, e imagem, para ilustrar a notícia (São Paulo, 2019h), compreendendo que:

A **reportagem** é um gênero textual que, geralmente, circula nos jornais e revistas impressos e digitais. Esse gênero nasce de uma **notícia** de relevância, aprofunda os fatos de interesse público e apresenta variadas versões a respeito de tais fatos. O relato dos fatos é ampliado por meio de depoimentos, entrevistas, citações, resumos etc.

Embora não possua estrutura fixa, na maioria das vezes, inicia-se com um título e apresenta um *lead* que anuncia um fato central. A linguagem utilizada nesse gênero é marcada pela objetividade e clareza, com predomínio do uso formal da língua, podendo variar para o informal de acordo com o público –alvo (São Paulo, 2019h, p. 126).

Posteriormente apresentados os conceitos de reportagem e notícias, é sugerido que os alunos e as alunas, façam uma “[...] simulação de reportagem com base na imagem estudada” (São Paulo, 2019h, p. 128), onde, por sua vez, ao escreverem o texto, deverão estar atentos (as) para “[...] o suporte, o leitor, a linguagem, a esfera de circulação, observado o tom, conforme sua intencionalidade” (São Paulo, 2019h, p. 128)¹.

Em continuidade aos estudos literários, é apresentada a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (São Paulo, 2019h, p. 135), escrita por “Machado de Assis” (São Paulo, 2019h, p. 135), referente ao realismo,

[...] publicado em 1881, marcando o início desse estilo literário no Brasil. Trata-se de um clássico significativo da literatura realista. Nessa obra, Machado de Assis muda, drasticamente, o panorama da literatura brasileira ao criar um narrador que conta sua vida após a morte e, também, expõe, de forma irônica, os privilégios da elite da época, bem como seu comportamento (São Paulo, 2019h, p. 135).

Um fato curioso, e relacionado a abordagem da sexualidade e gênero, é sinalizado quando o personagem, e narrador da história, Brás Cubas, representa a elite e quando deseja se aventurar nas paixões da juventude, aparece, na obra, o nome de Marcela, uma prostituta a qual é presenteada com joias caras, mesmo quando não tinha mais recursos financeiros, dava um jeito de consegui-los para que fosse comprada a sua obediência, e satisfeitos os seus desejos sexuais (São Paulo, 2019h). A “[...] protagonista Marcela, que tem grande interesse nos caros presentes que ele lhe dava[...].” (São Paulo, 2019h, p. 138), mas, ainda assim, “[...] Brás Cubas, afirma decididamente que ela o amou, mas é possível perceber que, nesse relacionamento, amor e interesse financeiro estão intimamente ligados” (São Paulo, 2019h, p. 138). Um enxerto representando a figura de linguagem, neste contexto, pode estar relacionado

a: “... Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos. Meu pai, logo que teve aragem dos onze contos, sobressaltou-se deveras; achou que o caso excedia as raias de um capricho juvenil” (São Paulo, 2019h, p. 136). A partir da análise deste enxerto do texto, por sua vez, possivelmente pois que é uma metáfora (transferência de significado de uma palavra para outra), subentende-se que, o amor durou enquanto durou o dinheiro de Brás Cubas (São Paulo, 2019h).

Entrelaçado ao contexto acima, o tema “**Naturalismo**” (São Paulo, 2019h, p. 140), é abordado, onde “O **Naturalismo** é uma vertente do Realismo que representa a sociedade de forma real e objetiva, retratando os fatos fidedignamente, como eles realmente acontecem” (São Paulo, 2019h, p. 140).

Relacionado ao conceito acima abarcado, o romance

“O Cortiço”, que tem como cenário principal uma habitação coletiva com personagens que retratam o comportamento das pessoas, considerando as teses naturalistas, as quais baseiam-se na influência do meio onde vivem, na raça e no momento histórico em que são inseridos (São Paulo, 2019h, p.140).

O personagem central da história, João Romão, dono da venda e da padaria, cresce às custas do cortiço, do qual também é dono. A história aborda o erotismo feminino e a relação homoerótica entre personagens, mas estes pontos não foram destacados nos enxertos apresentados aos alunos e as alunas (São Paulo, 2019h). O recorte do enxerto, relacionado a abordagem da sexualidade, no contexto da leitura, aparece em “As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não se molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco” (São Paulo, 2019h, p. 141); já, por outro lado, “[...] os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pelo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão” (São Paulo, 2019h, p. 141).

No caso dos enxertos, a figura feminina está sendo representada como delicadas, e cuidadosas, e já, a figura masculina, é representada como viril e, que dão maior vazão aos sentidos ao mesmo tempo, relaxada com as aparências (São Paulo, 2019h). Desta forma é encerrado o tema conteúdo bimestral.

Ao iniciar a abordagem do tema conteúdo do bimestre, é esclarecido que os alunos e as alunas que desenvolverão habilidades as quais os (as) “[...] auxiliarão a compreender a relação entre a literatura brasileira e a literatura africana, a ler e escrever uma resenha crítica, gênero textual de caráter argumentativo, assim como a produzir um artigo de opinião” (São Paulo, 2019i, p. 121).

As atividades práticas estão relacionadas a análises literárias; sendo que, um texto está relacionado ao simbolismo e publicado por “Arthur Rimbaud” (São Paulo, 2019i, p. 121), nomeado “Adeus” (São Paulo, 2019i, p. 121) onde, no texto, “[...] percebe-se um certo tom de ruptura com o passado, com a tradição” (São Paulo, 2019i, p. 121); um poema, nomeado “Canção ao Mar (Mar Eterno) – Eugénio Tavares” (São Paulo, 2019i, p. 123) onde expressa o sentimento da amada, que se fora, dentre outras questões como, desejo de que a mesma retorne como sinaliza o trecho “Dá-me notícias do meu amor. Que um dia os ventos do céu, oh dor. Os seus braços furiosos, levaram. Os seus sorrisos invejosos roubaram” (São Paulo, 2019i, p. 123) e, também, o texto escrito em latim “*Surge et ambula* – Rui de Noronha” (São Paulo, 2019i, p. 126), onde o poema aborda problemas contemporâneos (São Paulo, 2019i).

Na poesia, “A saudade – Maia Ferreira” contemporâneos (São Paulo, 2019i letra), também é abordado o sentimento de saudade, e desejo de retornar à terra natal (São Paulo, 2019i), e, por fim, o poema escrito em Língua Portuguesa “Visão” de autoria de Caetano da Costa Alegre” (São Paulo, 2019i, p. 129), onde a figura da mulher africana negra, é representada como empoderada, sedutora, como demonstram os versos do poema trabalhado junto aos alunos e as alunas, conforme ilustrado abaixo:

Visão – Caetano da Costa Alegre
 Vi-te passar, longe de mim, distante,
 Como uma estátua de ébano ambulante;
 Ias de luto, doce toutinegre,
 E o teu aspecto pesaroso e triste
 Prendeu minha alma, sedutora negra;
 Depois, cativa de invisível laço,
 (O teu encanto, a que ninguém resiste)
 Foi-te seguindo o pequenino passo
 Até que o vulto gracioso e lindo
 Desapareceu longe de mim, distante,

Como uma estátua de ébano ambulante.

ALEGRE, Caetano da Costa. Visão.²

Na sequência e, em articulação às atividades anteriores, pede-se que os alunos e as alunas, com base em leituras indicadas sobre “**Literaturas Africanas** de Língua Portuguesa, tais como: Literatura Angolana, Literatura Caboverdiana, Literatura Moçambicana, Literatura Guineense, Literatura Santomense” (São Paulo, 2019i, p. 130), se preparem para o desenvolvimento da escrita e, posteriormente, leitura, confecção de uma resenha crítica, onde a resenha é considerada “[...] um texto que avalia uma produção artística ou cultural. Tem o objetivo de situar, orientar o leitor, atentando para as qualidades e/ou deficiências de um produto cultural, que pode ser um livro, um filme [...]” (São Paulo, 2019i, p. 134) entre outros. Em linhas gerais, “[...] fornece dados ao interessado, de modo que, ao ler a resenha, o leitor seja persuadido pela opinião do resenhista. Encontramos esse gênero textual em revistas, jornais, internet, livros, etc” (São Paulo, 2019i, p. 130).

Por fim, os alunos e as alunas são incentivados a escrever um artigo de opinião, onde o mesmo “[...] parte de uma questão polêmica, que envolve temas de interesse geral, que afetam um grande número de pessoas no âmbito social político, cultural, científico entre outros” (São Paulo, 2019i, p. 138). Para a realização desta atividade, o texto “És tu – João Mário Santana” (São Paulo, 2019i, p. 138), aborda alguns “[...] exemplos ligados à vivência de um estudante durante seu período de escola básica (Anos Finais e Ensino Médio) e projeta algumas ideias para o que virá depois” (São Paulo, 2019i, p. 138). Em uma das questões a serem refletidas sobre o tema conteúdo, aborda questões voltadas para a prática do exercício da cidadania como, por exemplo em: “e) Produza um Artigo de Opinião que retrate o tema: **Acesso ao Ensino Superior: mérito ou garantia de um direito?** ” (São Paulo, 2019i, p. 139).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando trabalhado o tema poema, articulado a afirmação de Leonardo Boff assim como ao provérbio chinês, já destacado: de certa forma, está sendo trabalhado também o

² ALEGRE, Caetano da Costa. Visão. Disponível em: <<http://lusofoniapoetica.com/artigos/são-tome-principe/caetano-alegre/visão-caetano-costa-alegre.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019. (adaptado) (São Paulo, 2019letra, p. 129).

conceito de diversidade, que está relacionado ao que é diverso como, por exemplo, o universo cultural, e modo de pensar individual, e coletivo; na alteridade, que está relacionada ao fato de ter empatia com o outro, ou a outra pessoa, além do reconhecimento de ser, e pensar, com ponto de vista diferente, ou não, do seu.

Quando abordado um texto, em formato de crônica, escrito por Daniel Carvalho Nhan, cujo título “Comunicação Pós-Moderna”, o autor traz o (a) personagem protagonista onde a figura feminina, Fernanda, é representada como uma pessoa multifuncional, representando, e valorizando, a mulher na pós-modernidade, empoderada, e esforçada, possivelmente, exemplificando que além de levar o seu almoço ao trabalho, carregando uma pequena sacola, também leva frutas, e ainda consegue utilizar o seu celular. Já Paulo, que sai de casa todos os dias na mesma condição da Fernanda acordando cedo, pegando o trem lotado, mas, diferente dela, ele é representado mais reservado, no trecho em que diz que ele coloca seu fone de ouvido ao usar seu celular, enquanto assiste a um vídeo, e ela, em contraponto, parece estar conversando com alguém, representando a figura feminina, possivelmente, como mais aberta a comunicação, de acordo com a interpretação baseada neste texto. Ele é estagiário na área de telecomunicação, e ela executiva na área de finanças. O homem mais autossuficiente, e a mulher mais carente de trocas de contatos.

Quando tratadas as produções literárias *Iracema*, e *Senhora*, do autor José de Alencar, também são abordados os conceitos sexualidade, e gênero. Na obra *Iracema*, por exemplo, quando relacionada ao imaginário indígena da figura feminina, de beleza natural, representando a índia nativa do povo ameríndio e, também, quando abordado o tema da identidade cultural, formada pela mistura das culturas, como, por exemplo, a partir da análise e interpretação, da leitura do texto, quando a índia se envolve amorosamente com o português do século XVI e, deste encontro de raças, é gerado o povo brasileiro.

Já, por outro lado, na obra *Senhora*, do mesmo autor, é abordado o tema casamento por interesse, a figura feminina como sendo responsável por ser educadora, mãe, e mulher disponível, e dedicada sempre; relegando afetos, e anseios próprios, a um segundo plano, ou sequer considerados.

Outro ponto é quando, no conto “Vestido de Preto”, de autoria “Mário de Andrade”, é abordada a questão do desejo, do erotismo, e do pecado da perspectiva do (a) adulto (a) malicioso (a) como no caso, a figura feminina, representada por uma tia, que censura o beijo inocente, no pescoço, que Juca dá em Maria, quando estão sozinhos no quarto, e são surpreendidos pela tia, ao abrir a porta, que censura a cena verbalmente.

Na obra “O Cortiço, de “Aluísio de Azevedo”, dentro do contexto da obra e, com base nas análises dos enxertos apresentados aos alunos e as alunas, pode-se observar que a articulação possível entre o tema da sexualidade e gênero, se destacam quando a figura feminina é relacionada à delicadeza, a sutileza, e a masculina, à virilidade sendo expressa por meio de gestos representativos de força, grosseria, indiferença.

No poema “Visão” de autoria de Caetano da Costa Alegre”, é abordado de forma transversal sexualidade e gênero, quando o texto sinaliza a figura da mulher africana negra de maneira empoderada/ sedutora, como sendo esta sua característica marcante, ignorando outras possíveis.

O último poema, nomeado “És tu – João Mário Santana”, também aborda as temáticas da sexualidade, e gênero; pois que estão relacionados as vivências dos (as) estudantes em seu período escolar, e algumas ideias futuras, são projetadas, e, associadas à reflexão acerca da prática do exercício da cidadania, de direito, no quesito processo contínuo, ininterrupto e coletivo.

4º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 125-143)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos (as), em que as atividades auxiliarão, como por exemplo, “localizar informações nos textos; desenvolver estratégias de leitura, para compreender textos de épocas distintas, reconhecer algumas figuras de linguagem na construção de sentido do texto, perceber o efeito de sentido decorrente do uso de pronomes, conhecer, e analisar textos fundamentais da Literatura em Língua Portuguesa” (São Paulo, 2019g, p. 125).

Na sequência, é apresentada a atividade primeira, associada ao tema “Prática de Leitura e Escrita”, (São Paulo, 2019g, p. 126) relacionada à carta escrita por “Pero Vaz de Caminha” (São Paulo, 2019g, p. 126), que “[...] foi escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral e, enviou a carta para o rei D. Manuel I, para comunicar-lhe o descobrimento de novas terras. Datada de Porto Seguro, no 01/05/1500, foi levada a Portugal por Gaspar de Lemos. A carta, é o primeiro documento escrito da história do Brasil” (São Paulo, 2019g, p. 126). Os questionamentos práticos, estão relacionados a compreensão, e interpretação, da carta em destaque.

Na sequência, a atividade prática é relacionada ao texto “Os Lusíadas (Luís de Camões)” (São Paulo, 2019g, p. 128), onde “[...] Camões narra um trecho da história do povo português”, (São Paulo, 2019g, p. 130) e os questionamentos a serem respondidos pelos alunos e as alunas, deverão estar voltados para a compreensão, e interpretação do mencionado texto.

Na sequência, é apresentado “[...] um trecho do cordel Barão do Rio Branco de Crispiano Neto” (São Paulo, 2019g, p. 131), onde:

Literatura de cordel também conhecida no Brasil como folheto, literatura popular em verso, ou simplesmente cordel, é um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas, cordéis ou barbantes em Portugal (São Paulo, 2019g, p. 132).

Explicadas estas questões, os questionamentos a serem respondidos pelos alunos (as), deverão ter seus objetivos voltados para a compreensão, e interpretação do mencionado texto, e, também, a compreensão da “[...] expressão em sentido figurado” assim como, “significado no contexto” (São Paulo, 2019g, p. 133) quanto a alguns enxertos do texto como, por exemplo, “As musas do mundo inteiro” (São Paulo, 2019g, p. 133) referindo-se a expressão em sentido figurado e, ou, por outro lado, a compreensão do significado no contexto “Todas as musas que eu puder encontrar” (São Paulo, 2019g, p. 133).

As próximas atividades estão relacionadas ainda a carta escrita por Pero Vaz de Caminha. No “[...] Fragmento II” (São Paulo, 2019g, p. 137), um enxerto está relacionado à abordagem da sexualidade quando descreve admirando a nudez indígena; pois que não era considerada normal tal nudez, em sua cultura, e cotidiano cultural:

[...] E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhes tais afeições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela (São Paulo, 2019g, p. 137).

O trecho acima compara as índias, as mulheres portuguesas. Abaixo outro trecho relacionado ao mesmo contexto:

[...] Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma coxa, do joelho até o quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo de sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia nenhuma vergonha (São Paulo, 2019g, p. 137).

O enxerto acima ilustra um texto descritivo; pois que está descrevendo a forma como as índias, e os índios, foram encontrados, e retoma as análises anteriores sobre a percepção das mulheres indígenas nuas, em comparação as mulheres portuguesas.

A atividade seguinte está relacionada a “Prática de Oralidade” (São Paulo, 2019g, p. 139) e, na sequência, a “Prática de Produção Escrita” (São Paulo, 2019g, p. 139), a “partir dos fragmentos lidos da Carta de Pero Vaz de Caminha, de Os Lusíadas e do debate realizado a respeito do texto” (São Paulo, 2019g, p. 140), pede-se que os alunos e as alunas, escrevam um artigo de opinião, dando ênfase na seguinte afirmação: “No Brasil de hoje há diferenças na forma como o índio é tratado e considerado, comparando com a visão dos portugueses na época das navegações?” (São Paulo, 2019g, p. 140).

A última atividade aborda o contexto atual, voltado para a era digital (São Paulo, 2019g). Pede-se que sejam lidas as estrofes, retiradas “[...] do Canto IV: Episódio do Velho do Restelo e o texto “A Fama na Era Digital” (São Paulo, 2019g, p. 142), e, respondam, aos questionamentos relacionados aos temas fama, internet, e redes sociais; refletindo, desta forma, sobre os aspectos positivos, e também negativos relacionados a este contexto, assim como, limites para alcançá-la (São Paulo, 2019g, p. 137). Um dos trechos, em destaque, auxiliar nas reflexões, diz respeito a: “[...] quanto mais curtidas em suas publicações e fotos, mais seguidores a pessoa adquire a sua “fama” conseqüentemente aumenta, tornando-se assim, os “famosinhos” ou “famosinhas” do momento” (São Paulo, 2019g, p. 142).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 118-140)

O tema conteúdo de Língua Portuguesa inicia-se apresentando aos alunos (as), no que as atividades, lhes auxiliarão; como, por exemplo: “antecipar e checar hipóteses de leitura” (São Paulo, 2019h, p. 118), “reconhecer relações de intertextualidade, subjetividade e objetividade presentes no texto poético” (São Paulo, 2019h, p. 118), “conhecer gêneros das esferas literária, publicitária e jornalística” (São Paulo, 2019h, p. 118), “ler e compreender o conto “A Carteira”, de Machado de Assis” (São Paulo, 2019h, p. 118)., “relacionar linguagem verbal e linguagem não verbal” (São Paulo, 2019h, p. 118), “reconhecer o efeito e sentido do uso de conectivos (coordenação e subordinação)” (São Paulo, 2019h, p. 118) e, por fim, “elaborar projeto de texto para a produção de uma entrevista” (São Paulo, 2019h, p. 118).

O tema “Discussão Oral” (São Paulo, 2019h, p. 122) traz o conto do autor “Machado de Assis, intitulado A Carteira” (São Paulo, 2019h, p. 122). O conto está relacionado ao tema conflito moral, pois o personagem principal, Honório, advogado endividado, encontra uma carteira recheada de dinheiro, cartões, e bilhetes, mas não o usa, e, sim, entrega ao dono, seu amigo Gustavo, que a pega preocupado, e retira bilhetes de amor, que Honório não chegou a lê-los, mas que, os dizeres, estavam relacionados aos amantes, o dono da carteira, e D. Amélia, personagem considerada solitária, e que não sabia da condição financeira do esposo, Honório (São Paulo, 2019h).

A atividade seguinte diz respeito a uma “[...] reprodução de uma entrevista realizada entre Thalita, Professora de Língua Portuguesa, que está participando da edição de 2019 do Programa Mediação e Linguagem” (São Paulo, 2019h, p. 133) e, também, “[...] Patrícia, Professora Coordenadora (PC), para publicação no *Blog* da Sala de Leitura” (São Paulo, 2019h, p. 133), onde ressalta-se que:

A **entrevista** realizada possui três elementos primordiais: quem entrevista, que é entrevistado e um assunto a ser tratado para atender ao interesse de um determinado público. Além disso, é um texto marcado pela oralidade, na qual a linguagem pode ter um tom mis formal, dependendo do veículo em que ela circula (São Paulo, 2019h, p. 135).

Posteriormente a estas explicações, pede-se, aos alunos e as alunas, que colem entrevistas “[...] em jornais, revistas, televisão e *youtube*” (São Paulo, 2019h, p. 135), com intenção de apontar elementos que as compõem, tipo de linguagem utilizada, por exemplo (São Paulo, 2019h).

A última atividade está relacionada a compreensão, interpretação a partir da análise “[...] estilística do período simples e composto do texto” (São Paulo, 2019h, p. 136) sendo narrado o dia a dia, de um homem, considerado simples (São Paulo, 2019h). Também são estudadas, e, analisadas, as classificações das orações subordinadas, “[...]de acordo com a função que desempenham nesses períodos” (São Paulo, 2019h, p. 140); podendo ser: (1) “oração subordinada substantiva objetiva direta: “**que** poderia fazer os mesmos serviços para outras pessoas” (São Paulo, 2019h, p. 140), (2) “oração subordinada adjetiva restritiva: “**que** traziam e levavam os serviços” (São Paulo, 2019h, p. 140) e/ou (3) “oração subordinada adverbial final: “**para** ler seu jornal” (São Paulo, 2019h, p. 140). Desta forma, é finalizado o tema, relacionado ao conteúdo, descrito até o momento.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 125-142)

O tema conteúdo inicia-se apresentando aos alunos (as) o que os auxiliarão como, por exemplo: “localizar informações nos textos” (São Paulo, 2019i, p. 125), “desenvolver estratégias de leitura para compreender textos de épocas distintas” (São Paulo, 2019i, p. 125), “ reconhecer elementos coesivos em uso no texto” (São Paulo, 2019i, p. 125), “perceber o efeito de sentido decorrente do uso de pronomes” (São Paulo, 2019i, p. 125), “elaborar currículo e estabelecer relações com textos referentes ao mundo do trabalho” (São Paulo, 2019i, p. 125) bem como, “desenvolver práticas de oralidade na elaboração de discurso de formatura” (São Paulo, 2019i, p. 125).

Expostas as sinalizações acima, é iniciada a primeira atividade prática, cuja temática envolve a “Prática de Leitura e Escrita” (São Paulo, 2019i, p. 126), a partir da leitura de “Primeiro de Maio” (São Paulo, 2019i, p. 126), um texto adaptado, escrito por Mário de Andrade (São Paulo, 2019i, p.131). Este conto, nomeado “Primeiro de Maio”, escrito por Mário de Andrade entre os anos de 1934 e 1942, está inserido num regime político brasileiro chamado “Estado Novo” ou “Terceira República Brasileira”, instituída por Getúlio Vargas em 1937” (São Paulo, 2019i, p. 132). A partir desta leitura, pede-se que os (as) alunos (as), analisem o texto, e respondam aos questionamentos, relacionados ao mesmo.

A atividade seguinte correlaciona o texto abordado na atividade anterior, com o tema mercado de trabalho; visto que, “[...] nos faz refletir não apenas sobre as comemorações do “Dia do Trabalho”, mas também sobre profissões, relações de trabalho perspectivas quanto aos caminhos a seguir” (São Paulo, 2019i, p. 132). Assim sendo, os questionamentos

reflexivos, giram a partir deste entorno, e, por sua vez, possíveis conhecimentos, e saberes, pensando na perspectiva futura, de imersão no mundo de trabalho (São Paulo, 2019i).

Na sequência, o texto “A importância de se preparar para o mercado de trabalho” (São Paulo, 2019i, p. 132) parte da perspectiva, de que o “[...] trabalho está em constante transformação” (São Paulo, 2019i, p. 132). Para tanto, abordagens reflexivas sobre a necessidade de aprimoramento técnico, prático e social, são apresentadas, diante deste contexto temático (São Paulo, 2019i).

Posteriormente, é trabalhada a temática “O papel dos elementos coesivos” (São Paulo, 2019i, p. 135), que diz respeito a “[...] todas as palavras ou expressões que servem para estabelecer elos, para criar relações entre segmentos do discurso, tais como: **então, portanto, já que, com efeito, porque, ora, mas, assim, dessa forma, isto é, embora** e tantas outras” (São Paulo, 2019i, p. 135). Outro ponto de destaque relacionado a esta temática, é que “o que se coloca como mais importante no uso desses elementos de coesão é que cada um deles tem um valor típico” (São Paulo, 2019i, p. 135). Ou seja, além “[...] de ligarem partes do discurso, estabelecem entre eles certo tipo de relação semântica: **causa, finalidade, conclusão, contradição, condição, etc**” (São Paulo, 2019i, p. 135).

Articulado a atividade anterior, a atividade atual, aborda o tema “Currículo” (São Paulo, 2019i, p. 136), levando em consideração, os direcionamentos e questionamentos abordados anteriormente, voltados para o ingresso no mercado de trabalho; importância do preparo, assim como, a elaboração de um currículo profissional, no qual “[...] encontramos o percurso formativo e as experiências do candidato, além de qualificações, habilidades e competências” (São Paulo, 2019i, p. 136). Propõem-se que os alunos e as alunas, elaborem o seu currículo, com base nas dicas para tal finalidade, a partir de um modelo ilustrativo (São Paulo, 2019i).

As últimas atividades, são relacionadas a prática de leitura e escrita, (São Paulo, 2019i); sendo que a primeira, aborda o tema “Discurso de Formatura” (São Paulo, 2019i, p. 137), e a segunda, ainda relacionada ao tema anterior, mas agora voltado para o contexto da “Produção Textual” (São Paulo, 2019i, p. 140) da redação de um discurso de formatura (São Paulo, 2019i). Com esta atividade o bimestre é encerrado.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Os pontos em destaque, no que diz respeito a abordagem da sexualidade, e gênero, de forma transversal no currículo, foram: quando abordado o texto sobre a carta escrita por Pero Vaz de Caminha, onde, um trecho está relacionado a nudez indígena.

Outro ponto, mais atual, quando é abordado conteúdo voltado para a era digital, no contexto da fama, muitas vezes, almejada por homens e mulheres, a qualquer custo.

No conto de Machado de Assis, intitulado A Carteira, relacionado ao tema central conflito moral, entre ser honesto, e quitar suas dívidas, ou não; também traz elementos de sexualidade e gênero, pois que a esposa do personagem principal, tem um relacionamento amoroso com outro homem – o dono da carteira perdida, e achada pelo esposo.

O texto Primeiro de Maio, um texto enxerto adaptado, sendo o original escrito por Mário de Andrade, também aborda questões de gênero, por trazer elementos voltados para ambos os sexos como, por exemplo, a abordagem das profissões assim como, as relações de trabalho.

9.6.2 Arte

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 21-29)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “Arte, Cidade e Patrimônio Cultural: Artes Visuais” (São Paulo, 2019g, p. 21) a partir do questionamento reflexivo voltado para a maneira como a arte “[...] transita pelo cotidiano da Cidade” (São Paulo, 2019g, p. 21), e a forma como as pessoas se relacionam com ela. Vale ressaltar também, que a “[...] cidade é um espaço onde convivem diferentes culturas e existem diferentes formas de produção artística: Arte urbana, Arte pública, Arte na rua e Arte de rua” (São Paulo, 2019g, p. 21). Assim sendo, pertinente destacar a importância do entrelaçamento entre a arte “[...] como patrimônio cultural da cidade” (São Paulo, 2019g, p. 21).

As primeiras atividades práticas estão relacionadas a leitura “[...] da Obra de Nuno Ramos “Morte das casas, 2004. Instalação” (São Paulo, 2019g, p. 21) e leitura compartilhada, “[...] do poema “Morte das Casas de Ouro Preto” de Carlos Drummond de Andrade” (São Paulo, 2019g, p. 21); de modo que, os (as) alunos (as), deverão fazer uma correlação entre ambas onde, propõe-se um diálogo, assim como, escrita de um artigo de opinião a respeito, dentro do mesmo contexto afim de “[...] ampliar seu repertório estético e artístico” (São Paulo, 2019g, p. 21).

A pesquisa de campo, é entrelaçada ao contexto temático, abordando as leituras anteriores, “[...] preservação... tragédias...” (São Paulo, 2019g, p. 22), sugere que o entorno seja analisado de forma sensitiva: o que, e como vê, e o que se percebe quanto as ações naturais, e modificações ocorridas, pela ação do ser humano (São Paulo, 2019g). Na citação: “É tempo de fatigar-se a matéria por muito servir ao homem, e de o barro dissolver-se”, escreveu Carlos Drummond de Andrade no poema “Morte das Casas em Ouro Preto”, publicado no livro “Claro Enigma”, de 1951” (São Paulo, 2019g, p. 22). O autor usou como metáfora, a destruição “[...] das casas coloniais da cidade histórica mineira pelas chuvas” (São Paulo, 2019g, p. 22); sendo que, a “[...] imagem serviu de inspiração para o artista Nuno Ramos usar as contínuas passagens de sua própria vida para criar a instalação site *specific* “Ai pareciam Eternas (3 Lamas)” (São Paulo, 2019g, p. 22) onde o artista paulista recria três casas onde viveu sendo a primeira onde viveu os primeiros anos, a segunda, relacionada a casa da avó, onde montou seu primeiro ateliê e, por fim, a última casa, relacionada ao nascimento dos filhos e tempos mais recentes (São Paulo, 2019g, p. 22). Segundo tema conteúdo, todas sendo representadas imersas em lama (São Paulo, 2019g).

A atividade seguinte pede aos alunos e as alunas que reflitam sobre as questões abordadas até o momento, e, posteriormente, que expressem “[...] seus pensamentos e sentimentos através das linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais ou dança)” (São Paulo, 2019g, p. 22). Num momento seguinte, ainda articulado as questões anteriores, pede-se que seja feito um trabalho artístico, com tema “Vamos cuidar de nosso entorno” (São Paulo, 2019g, p. 22) objetivando, com os resultados, “[...] mobilizar a comunidade para a “preservação” de lugares, cidades, espaços, bens materiais ou imateriais” (São Paulo, 2019g, p. 22) e, também, refletir sobre este tipo de trabalho, com base no seguinte questionamento: “Estes trabalhos artísticos vão de fato mobilizar a comunidade? – Através desse projeto podemos continuar gerando outros projetos de preservação e de educação patrimonial?” (São Paulo, 2019g, p. 22).

A atividade seguinte está relacionada ao vídeo da “Performance da coreógrafa Wanda Moretti, realizada pela Companhia italiana “Il Posto” registrado no prédio do *Shopping Center Raffles City*, para o Festival de Arte de Singapura em 2007: *VERTICAL DANCE SINGAPORE Art Festival*” (São Paulo, 2019g, p. 23). Vale ressalva que a Cia de dança passou a ser especialista em performances urbanas “[...]a partir de um projeto idealizado pela coreógrafa Wanda Moretti em 1994. As performances dos bailarinos, além de desafiar a gravidade, se utilizam das formas arquitetônicas como palcos e cenários para seus movimentos” (São Paulo, 2019g, p. 23).

Em atividade posterior, pede-se que aos alunos (as), que pesquisem sobre estilos de dança, e, na sequência, que planejem um projeto de dança para, em momento posterior, ser apresentado (São Paulo, 2019g).

Na sequência, o próximo tema é abordado: “Paisagem Sonora e a Música enquanto Patrimônio Cultural” (São Paulo, 2019g, p. 24), a partir do questionamento: “Já pensaram como os sons levam nossa imaginação a uma paisagem?” (São Paulo, 2019g, p. 24). O termo paisagem sonora, “[...] é uma interpretação da expressão em inglês *landscape* (paisagem visual) para o que seria o seu equivalente sonoro (*soundscape*)” (São Paulo, 2019g, p. 24). A partir destas questões e, diante deste contexto temático, propõe-se aos alunos e as alunas, uma atividade sonora onde, por sua vez, devem observar os sons do cotidiano agradáveis, e/ou desagradáveis, e elencar propostas de transformação sonora, seja no ambiente do lar, na escola, na rua, trabalho, dentre outros (São Paulo, 2019g).

O momento seguinte, relacionado ao anterior, propõe que seja feita uma criação musical a partir dos sons coletados na atividade anterior; sendo que, a atividade poderá “[...] ser realizada utilizando os objetos disponibilizados em sala de aula (as carteiras, o conteúdo do estojo, os cadernos, a voz, o próprio corpo ou outros objetos), conforme a orientação de seu professor” (São Paulo, 2019g, p. 25).

A atividade seguinte está relacionada ao contexto da paisagem sonora, pensando no Brasil. Assim sendo, “[...] a produção artística brasileira vem se transformando com as modificações sociais que aconteceram nas últimas décadas. Na década de 80, alguns acontecimentos favoreceram a transformação musical do país” (São Paulo, 2019g, p. 26). Complementando a informação, com o término “[...] do Regime Militar, da Censura e a Promulgação da Constituição Federal de 1988, os artistas e compositores passaram a ter uma maior liberdade para compor seus trabalhos” (São Paulo, 2019g, p. 26). Um dado curioso, por exemplo, é que “[...] Hip Hop (*Happers e Mcs*), por exemplo, passaram a denunciar nas letras das músicas de RAP (*Rhyme And Poetry* – tradução: rima e poesia) o contexto de violência e marginalização da população afrodescendente, no Brasil” (São Paulo, 2019g, p. 26).

Outro ponto curioso, e histórico, abordado no tema conteúdo do bimestre, é voltado para a transformação musical tecnológica; pois que, “[...] com o avanço da tecnologia na produção e divulgação musical, além dos instrumentos convencionais nas músicas atuais, é muito utilizado recursos digitais para a mixagem e composição” (São Paulo, 2019g, p. 26). Desta forma, o avanço tecnológico favoreceu também, outros ramos de trabalho e lazer, mas agora mais especificamente, o musical (São Paulo, 2019g). A atividade posterior apresentada as informações acima, está relacionada ao mesmo contexto tema conteúdo explanado.

A próxima atividade aborda o tema teatro, “[...] a especificidade estética do espetáculo circense como patrimônio cultural e sobre a especificidade da arte do palhaço, tanto nos picadeiros como nos palcos ou na rua” (São Paulo, 2019letra, p. 27). Para a realização da atividade proposta relacionada a este tema, pede-se aos alunos e as alunas, que revivam suas memórias, na tentativa de lembrar momentos relacionados ao contexto do estudo: lembranças sobre circo, envolvendo profissionais, elementos, memórias afetivas, e, posteriormente anotadas as lembranças, em grupo, é proposta uma roda de conversa para exposição destas memórias a serem registadas (São Paulo, 2019g). Assim sendo, a “[...] relação entre Arte, Cidade e Patrimônio Cultural”, é o objeto de estudo, articulado a esta atividade (São Paulo, 2019g, p. 28), mas vale ressaltar também, que, “[...] **o circo tradicional** é: aquele formado por grupos familiares; A transmissão do saber circense faz desse mundo particular uma escola única e permanente” (São Paulo, 2019g, p. 28). Por outro lado, “[...] no **circo contemporâneo**, a aprendizagem não acontece pela dinastia familiar, mas pelas escolas de circo, que ganham espaço na cultura urbana” (São Paulo, 2019g, p. 28).

A atividade prática relacionada ao que foi descrito anteriormente, é voltada para uma proposta de “Seminários sobre a linguagem contemporânea do circo” (São Paulo, 2019g, p. 29) onde, por sua vez, os (as) alunos (as), devem pesquisar sobre companhias contemporâneas de circo, escolas de circo, circo de tradição familiar, e, posteriormente, para finalizar a atividade, e concluir o conteúdo bimestral, pede-se que seja confeccionado um artigo de opinião, enfocando as informações coletadas sobre o circo (São Paulo, 2019g, p. 29).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 12-15)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “O Encontro entre Arte e Público” (São Paulo, 2019h, p. 12) a partir das artes visuais.

A primeira atividade prática está relacionada a observação de uma imagem associada a uma obra de arte contemporânea e, a partir da análise; é incentivado o questionamento acerca do pensamento, sentimento, e percepções provocados, relacionados a visualização posterior da imagem (São Paulo, 2019h). A obra em questão é de “[...] Marcel Duchamp. Fonte, 1917. Ready-made. Porcelana, 23,5 x 18 x 60 cm.” (São Paulo, 2019h, p. 12). A imagem representa “[...] um urinol de porcelana branco, considerada uma das obras mais representativas do dadaísmo na França, criada em 1917” (Wikipédia, 2021). O dadaísmo diz respeito a um movimento artístico onde propunha-se “[...] arte de protesto que chocasse e provocasse a sociedade burguesa da época. Suas obras visuais e literárias baseavam-se no acaso, no caos,

na desordem e em objetos e elementos de pouco valor, desconstruindo conceitos da arte tradicional” (Wikipédia, 2021). Explicadas estas questões, abaixo a imagem citada:

FIGURA 1 – Fonte (Duchamp)



³Fonte: Wikipédia. Fonte (Duchamp)

O artista apresenta sua arte e é criticado, mas mudou o rumo da arte pois fez artistas homens e mulheres, pensarem, e (re) pensarem nas representações e valorizações das mesmas, com as quais utilizam os materiais prontos, sem interferência do artista por exemplo, o mictório em questão (São Paulo, 2019h). A inversão física do objeto possui várias interpretações, de acordo com todos os detalhes, e assinaturas, mas um fato curioso, dentro do contexto deste estudo, é que, estimulou o pensamento criativo da sociedade, na época, denotando interpretação visual, possivelmente, de conotação sexual, e também pelo fato de sua falta de estética, o que possibilita vários significados ocultos de interpretação visual (São Paulo, 2019h).

O segundo momento relacionado à atividade prática, diz respeito a pesquisa grupal relacionada a história da arte, quanto ao que a cidade dos (as) alunos (as), produziam a respeito (São Paulo, 2019h). Posteriormente, é proposta uma atividade baseada no escritor e crítico da arte, “André Malraux” (São Paulo, 2019h, p. 13), que “[...] concebeu a ideia de um

³ Fonte: Wikipédia. Fonte (Duchamp). In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikipédia, 2021. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_\(Duchamp\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_(Duchamp))>. Acesso em: 21 nov. 2021.

museu imaginário” (São Paulo, 2019h, p. 13). É proposto que seja criada mentalmente a situação onde os (as) alunos (as), tenham “[...] a possibilidade de criar uma pequena exposição do acervo de seu museu imaginário particular” (São Paulo, 2019h, p. 13). Desta forma, deverão elaborar um convite da exposição contendo: título, texto de apresentação (introdutório), e lista de obras, as quais irão compor, a exposição (São Paulo, 2019h, p. 13).

As próximas duas atividades seguintes, são relacionadas a expressão artística musical e a dança, como ações expressivas da arte, e, por fim, a última atividade, aborda o teatro, onde une-se as atividades anteriormente abordadas, no contexto interpretativo de expressão corporal (São Paulo, 2019h)

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 23-27)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas. o primeiro tema: “Projeto” (São Paulo, 2019letra, p. 23). Diante deste contexto, a atividade prática está relacionada a pesquisa de profissões engajadas com a temática arte (São Paulo, 2019i), visto que, “muitas profissões contemporâneas dialogam com a Arte, além de usar a tecnologia, exigem habilidades que envolvem a empatia, ética, solidariedade, resolução de problemas e autonomia” (São Paulo, 2019letra, p. 23). Outro ponto relevante citado, é que essas “[...] habilidades essas que estão diretamente ligadas à Base Nacional Comum Curricular, contemplada na nova proposta de Currículo para o Ensino Médio” (São Paulo, 2019letra, p. 23).

A atividade seguinte, está relacionada a pesquisa e observação de imagens, focadas em obras de artes, as quais, utilizam-se de tecnologia eletrônica, e digital, para suas projeções. Diante destas questões, é proposta uma atividade aos alunos e alunas, onde os (as) mesmos (as), devem criar um projeto artístico, para exposição, envolvendo o uso de tecnologia, e que seja, algo interativo registrando todos os momentos da criação, ao projeto versão final, para num momento posterior, ser apresentado ao (à) professor (a), colegas de sala e, se possível a comunidade escolar (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Na Obra de Nuno Ramos: Morte das casas, 2004. Instalação e também na leitura compartilhada do poema Morte das Casas de Ouro Preto, de Carlos Drummond de Andrade, também são trazidos elementos relacionados a sexualidade, e gênero, visto que as memórias das pessoas, sejam homens ou mulheres envolvidos nas tragédias, relacionadas ao desastre natural citado nos enxertos dos textos já abarcados e, também, lembranças e sentimentos pessoais, como no caso da obra de Nuno Ramos, que revive sua história de sua própria vida, quando cria sua obra artística em forma de escultura, em: Ai pareciam Eternas (3 Lamas).

A atividade relacionada a arte em movimento, como no caso onde formas arquitetônicas as quais são utilizadas como palcos, e cenários para seus movimentos, também abordou estas questões, visto que, embora na atividade tenha aparecido apenas bailarinas mulheres, na companhia de dança, existem também bailarinos do sexo masculino e também, as performances, cenários, podem ser sugestivos do tema em questão.

Os pontos em destaque, no que diz respeito a abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, é trazido à tona no ramo da música, por exemplo, quando artistas sejam pessoas do gênero masculino, ou feminino, abordam temas de relevância social.

Por fim, o tema circo, é relacionado a abordagem de sexualidade e gênero, visto que os ensinamentos e as habilidades trabalham o movimento corporal nas atividades circenses, que vão além das expressões de gênero; seja masculino e/ou feminino; pois que a pessoa manifesta, possivelmente, muitas vezes sentimentos verdadeiros ou não, mas também, vale ressaltar, que se transforma em um (uma) personagem para encenar sua performance artística, representam papéis.

A obra artística de Marcel Duchamp (1917), também sinaliza elementos relativos a abordagem da temática sexualidade, destacando a observação de que a inversão física do objeto possibilita uma variedade de modos de analisa-lo, percebe-lo, e interpretá-lo, tendendo, dentre outras interpretações, e formas, de analisa-lo, para o pensamento imaginativo de conotação sexual, visto que o objeto se assemelha a imagem física da louça do mictório, se assemelha a vulva, e o cano onde transpassará a água, pode se relacionar a vagina e/ou ao pênis assim como pode-se associar aos dejetos eliminados pelo corpo humano, enfim, se presta a inúmeras interpretações. Vale lembrar que o objeto simples, o mictório, fez diferença para a história da arte, e desconstruir o pensamento burguês de que para criar um movimento artístico e/ou escultura é necessário investir muito dinheiro ou somente se utilizar de recursos, considerados visualmente belos ou nobres.

Quando trabalhados projetos artísticos visuais, com utilização articulada da tecnologia eletrônica, de certa forma, também é possível de ser abordada a sexualidade, visto que, a

pessoa que cria a obra, seja homem ou mulher, projeta sentimentos e/ou inquietações subjetivas a serem expostas externamente, por meio da escultura, por exemplo.

2º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 21-29)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema: “In(ter)venção em arte: projetos poéticos na escola” (São Paulo, 2019g, p. 48). A atividade prática está articulada ao conteúdo abordado no bimestre anterior. Para tanto, retoma-se que para pensar em intervenção em arte, é preciso “[...] fortalecer o conceito Patrimônio Cultural” (São Paulo, 2019g, p. 48). Uma informação relevante, dentro deste contexto, é que para o “[...] acesso da Unesco, Hugues de Varine-Boham, o patrimônio cultural está dividido em três grandes categorias de elementos” (São Paulo, 2019g, p. 49), sendo “A natureza e o meio ambiente; O conhecimento, as técnicas, o saber e o saber fazer”;

Os bens culturais (objetos, artefatos e construções)” (São Paulo, 2019g, p. 49).

A atividade posterior está relacionada a reflexão, dentro do contexto sobre acidentes naturais, acidentes, tragédias, relacionadas a intervenções objetivando, a sensibilização da população como, por exemplo, a citada no tema conteúdo, onde no “[...] mês de março de 2019 ocorreu um protesto de crianças jovens em diferentes lugares do mundo para o alerta sobre a necessidade urgente de preservação do meio ambiente” (São Paulo, 2019g, p. 49). A líder deste movimento, “[...] é uma menina sueca Greta Thunberg” (São Paulo, 2019g, p. 49). Ela foi “[...] indicada ao prêmio Nobel da Paz” (São Paulo, 2019g, p. 49).

A seguir, a atividade propõe aos alunos e alunas, que pesquisem sobre a intervenção urbana (São Paulo, 2019g). Em grupo, deverão pesquisar sobre técnicas artísticas como “Pintura nas grutas da pré-história; Murais da Antiguidade ao século XX; *Graffiti*, Reverse *Graffiti*; *Cow Parade*; *Land art*; *Lambe-lambe*” (São Paulo, 2019g, p. 50). Em momento posterior, são explicadas as técnicas acima sinalizadas utilizadas nas suas obras.

Na sequência, é abordado o tema teatro-dança, e movimento de coral, trazendo, desta forma, elementos voltados para a ação expressiva focada na dança (São Paulo, 2019g). Uma informação curiosa contida no conteúdo do bimestre, é quando citado que, “[...] vendo o corpo a partir de uma perspectiva sociocultural, percebeu que ele expressa a relação do indivíduo com o seu meio” (São Paulo, 2019g, p. 53). Desta forma, “[...] Sendo o corpo o veículo e conteúdo do indivíduo nas relações que estabelece no trabalho, lazer, nas ações

orgânicas, o ser humano possui um repertório gestual que significa o seu elo social” (São Paulo, 2019g, p. 53). Quem sinalizou estas questões foi o “[...] húngaro Rudolf von Laban” (São Paulo, 2019g, p. 53).

O momento seguinte aborda o tema música estética onde propõe-se que os alunos e as alunas, pesquisem sobre a música, enquanto patrimônio imaterial, compreendendo que as canções contam, muitas vezes, histórias passadas de gerações familiares, povos, culturas, dentre outras questões relacionadas a diferentes contextos; e épocas (São Paulo, 2019g). Para que esta atividade aconteça, pede-se aos alunos e as alunas, que reflitam sobre questões como: “ O que é um Patrimônio Histórico Cultural Imaterial? ” (São Paulo, 2019g, p. 55)”, “Por que essa manifestação é considerada um Patrimônio Cultural da humanidade? ” (São Paulo, 2019g, p. 55) e “Em quais regiões brasileiras essa manifestação artística é mais tradicional? ” (São Paulo, 2019g, p. 55). Pós coletarem as informações, é proposto que sejam apresentados os achados diante de tais buscas, em forma de apresentações em seminários.

A atividade seguinte está relacionada ao vídeo “Moteto em ré menor – Beba Coca Cola”, versão musicada do Poeta Décio Pignatari que está no álbum de Gilberto Mendes anos 90 (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo - 2011) ” (São Paulo, 2019g, p. 55). Está relacionado a uma “[...] poesia concreta que tem conexão com a música” (São Paulo, 2019g, p. 55) e, também, ao consumo de refrigerante: Coca-Cola. Os (as) alunos (as), são instigados a refletir a respeito trazendo à tona, de certa forma o contexto cultural no qual estão inseridos (São Paulo, 2019g).

Posteriormente, as atividades são relacionadas as anteriores, mas envolvendo também, poesia, música, rap, e teatro, e, mais especificamente, interligada a “[...] apreciação sobre o personagem palhaço” (São Paulo, 2019g, p. 57).

A atividade seguinte está relacionada a apreciação “[...] de uma cena do filme “O Palhaço” (2011) – Direção de Selton Mello” (São Paulo, 2019g, p. 58).

Sinopse: Benjamin e Valdemar formam a fabulosa dupla de palhaços Pangaré e Puro Sangue. Benjamin é um palhaço sem identidade, CPF e comprovante de residência. Ele vive pelas estradas na companhia da divertida trupe do Circo Esperança. Mas Benjamin acredita que perdeu a graça e parte em uma aventura atrás de um sonho (São Paulo, 2019g, p. 49).

O ponto principal temático abordado no filme é que o palhaço filho, um dos personagens principais (palhaço Benjamin), não era feliz em razão da sociedade que desvalorizava o cidadão, e valorizava o consumismo. Assim sendo, passa por uma crise existencial, pois estava sentindo a necessidade de buscar sua identidade por conta própria, na tentativa de descobrir quem era de verdade, se permitindo viver (São Paulo, 2019g). Este contexto, e os elementos são relacionados a temática da sexualidade, visto que a identidade está relacionada a forma como nos identificamos, nos comunicamos diante da diversidade, incluindo assim a sexualidade (São Paulo, 2019g).

Ao final, são propostas duas atividades: dança da cadeira, e criação do andar de um personagem cômico (São Paulo, 2019g), para descontração, momento de brincadeira e, também, tentativa de refletir sobre surpreender, e ser surpreendido; pelo inesperado (São Paulo, 2019g). Concluindo, é sugerido que pesquisem sobre “[...] o trabalho do grupo performático Fuerza Bruta” (São Paulo, 2019g, p. 62) onde “[...] o público se desloca, em meio a diferentes espaços, ao som de uma boa música eletrônica; há também a rejeição de um palco convencional, performances atléticas; e, sobretudo, o desafio à gravidade” (São Paulo, 2019g, p. 62). Desconstrói a forma tradicional de teatro (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 62-73)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “Poéticas pessoais e/ou de processos colaborativos” (São Paulo, 2019h, p. 62). Explica que a “[...] poética pessoal é uma das formas que usamos para nos comunicar através da Arte” (São Paulo, 2019h, p. 62). A partir de então, a primeira atividade prática está relacionada a observação de uma fotografia nomeada “O fio”, 2016. “Projeto Gira o Sol de Borges e alumia a flor de Vicent”. Fotografia. Arquivo particular de Renata Santos” (São Paulo, 2019h, p. 63). Na imagem aparece uma pessoa segurando um botão amarelo em uma das mãos e na outra mão, um fio, analisando a imagem, subentende-se que a pessoa está pretendendo aplicar o botão sobre o miolo da flor azul com tons escuros e claros com partes brancas, estampa de um tecido. O miolo da flor é amarelado com pontos azuis, ao fundo, da imagem em destaque: as mãos e o fio (São Paulo, 2019h). Pedese aos alunos e as alunas, que analisem a imagem, e registrem suas observações a respeito, ao passo que, devem estar relacionados a possível intenção do fotógrafo (a) ter registrado o momento (São Paulo, 2019h).

O segundo momento, está relacionado ao uso de objetos pessoais, para a confecção de um diagrama, sendo que: “Um diagrama é a representação gráfica usada para demonstrar um

esquema simplificado” (São Paulo, 2019h, p. 62). Está relacionado ao tema fotografia, e intervenções e, a partir destas confecções, deverão analisar as marcas pessoais de cada aluno (a) utilizadas para compor seus diagramas.

As próximas atividades, ainda estão relacionadas ao mesmo tema, e estão atreladas à dança, gesto dançado, articulados a ação expressiva, e, também, à “[...] criação de colagens musicais privilegiando melodias e ritmos que fazem parte da história, pois paisagens sonoras compõem nossa memória, nossos repertórios, pessoal e cultural” (São Paulo, 2019h, p. 69).

A penúltima atividade prática está relacionada a uma proposta de reflexão sobre criação coletiva de teatro em grupo, voltada para “[...] uma experimentação inventiva de criação coletiva ou processo colaborativo de um universo ficcional” (São Paulo, 2019h, p. 70). Por fim, a última atividade propõe a escrita de “[...] um pré-projeto de poética pessoal, coletiva ou colaborativa” (São Paulo, 2019h, p. 73) onde, por sua vez, os (as) alunos (as), deverão justificar suas escolhas, e utilizar os caminhos percorridos, e trabalhados até o momento (São Paulo, 2019h). Desta forma é encerrado o tema conteúdo do bimestre.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 73-86)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema: “Experimentação” (São Paulo, 2019i, p. 73), envolvendo o contexto da dança. O conteúdo pontua que a “[...]dança envolve e recria as tecnologias disponíveis, tanto quanto propõe novas, caracterizando-se como uma dança hibridizada por processos tecnológicos e corpóreos” (São Paulo, 2019i, p. 74).

As atividades iniciais são relacionadas ao contexto acima abarcado onde, por sua vez, incitam a experimentação da arte, em movimento, e, também, um desafio grupal, onde os membros deverão expressar seus sentimentos, e pensamentos, sobre o tema escolhido (São Paulo, 2019i), voltado para a “[...] linguagem específica da arte, envolvendo o corpo, as imagens, os sons, a tecnologia, e o espaço num processo criativo no qual esses elementos criem um diálogo” (São Paulo, 2019i, p. 76).

É lançado o desafio de criação de um projeto, a partir da análise de um vídeo, “Rua do encontro” de Ivaldo Bertazzo” (São Paulo, 2019i, p. 80), dançarino e coreógrafo brasileiro, onde é representada a mescla entre as culturas indiana, e brasileira (São Paulo, 2019i) abordando também, a ação expressiva. Em momento posterior, é solicitado que conversem sobre suas experiências, e possibilidades de aprimoramento, ou não, da apresentação (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

No filme indicado, O Palhaço, são abordados os temas identidade, e sentimentos (autoestima), ambos assuntos relacionados a maneira de ambos os sexos serem e comportarem-se individualmente, e socialmente. O palhaço popularmente é significativo, pois que tanto pode ser do gênero feminino, como masculino, em sua representação e estereótipo não é tão enfatizado.

A democratização da arte é explorada quando a mesma sai do contexto tradicional, onde é exposta em locais privados, é deslocada para o espaço urbano, por exemplo para que toda a população tenha acesso dessa forma, a cultura da arte.

3º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 113-123)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas o primeiro tema: “In(ter)venção na escola: arte e ação” (São Paulo, 2019g, p. 113). A atividade prática retoma que “[...] nos bimestres anteriores, os assuntos abordados foram a cidade, a cultura e as práticas culturais” (São Paulo, 2019g, p. 113) e, no atual bimestre, o foco passará a ser “[...] intervenção na escola, promovendo criações e recriações, do que já foi trabalhado, como possibilidades de novas experimentações para formatar um projeto de intervenção” (São Paulo, 2019g, p. 113). A pesquisa de campo está articulada a pesquisa sobre intervenções urbanas, dentro do contexto arte e, também, a um momento seguinte ainda relacionado a pesquisa, mas agora envolvendo a exposição de imagens, e dos vídeos sobre o que foi pesquisado (São Paulo, 2019g).

A tema seguinte aborda a dança iniciando o tema conteúdo, com a explicação do termo *Flash Moob* (São Paulo, 2019g).

O termo *flash mob* é usado para se referir a um grande grupo de pessoas que se juntam repentinamente em um local público para fazer

alguma ação e rapidamente saírem do local (*flash*=instantâneo e *Mob*=grupo de pessoas). Geralmente, esse tipo de ação é organizado, combinado e coordenado por meio de redes sociais, e-mails ou outros meios. Quem participa de um evento desse é chamado de *flash mobber*. Quando nos referimos à ação como um todo, usamos o termo *flash mobbing* (São Paulo, 2019g, p. 116).

Explicadas estas questões, é apresentado o histórico do flash mob, que foi “[...] organizado por e-mail, pelo jornalista Bill Wasik, em Manhattan. Mandando o e-mail para 40 ou 50 amigos (de maneira que eles não soubessem que o evento fora planejado pelo próprio jornalista)” (São Paulo, 2019g, p. 116), com intuito de que as pessoas fossem as estrelas – o show. A atividade proposta, relacionada a este contexto, diz respeito a explorar os movimentos do corpo, com intenção de criar um projeto artístico, de modo que, são orientados a utilizarem objetos como tecidos, papéis, dentre outros, mas os mesmos não podem cair no chão (São Paulo, 2019g).

O próximo tema aborda a música, articulada a poesia (São Paulo, 2019g). Na sequência, é tratado o tema teatro, enfocando “[...] o que diferencia o corpo do cotidiano do corpo em um estado cênico” (São Paulo, 2019g, p. 120). Corpo cênico é compreendido como o momento em que o corpo do ator ou atriz, está encenando; ou seja, realizando uma ação representativa do (a) personagem.

Em grupo, de forma colaborativa, a atividade prática relacionada ao tema, propõe aos alunos e alunas, que os (as) mesmos (as), produzam cenas a partir de músicas indicadas pelo (a) professor (a), de forma colaborativa e, em momento posterior, apresentem suas criações e, também que reflitam sobre os caminhos percorridos do início do projeto de construção, até o resultado final, assim como, a diferença entre corpo do ator, ou atriz, e/ou, corpo público (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 113-122)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “Tempo de fazer, gerando o mostrar” (São Paulo, 2019h, p. 113). A atividade prática, envolve o contexto das artes visuais, voltadas para as animações, no contexto dos cenários cinematográficos (São Paulo, 2019h). Articulada a esta atividade, a seguinte envolve imagens, que de certa forma, enganam a visão (ilusão de ótica). Que está relacionada a animação, onde:

Anima vem do grego *anemon*, que significa “alma”, “movimento” e “vento”. “Animar” significa “dar alma”, “dar vida”, “dar movimento”. Meios técnicos oferecem possibilidades para a construção de imagens em movimento pelo cinema, pelo vídeo e pelo computador, aparatos que foram desenvolvidos a partir de invenções simples, como o flip-book (São Paulo, 2019h, p. 115).

Posteriormente a estas explicações, é solicitado que os alunos e as alunas, realizem uma atividade de animação e criação, de imagens estáticas, conforme modelo indicado no tema conteúdo (São Paulo, 2019h). Após o que, solicita-se que, a partir da história nomeada “Deu a louca na chapeuzinho – 2005” (São Paulo, 2019h, p. 114), indicada para assistirem por meio de *link* de acesso ao *youtube*, onde “[...] a chapeuzinho deixou de ser a protagonista da história” (São Paulo, 2019h, p. 116) sirva de exemplo para a próxima atividade: construção coletiva, de uma história conhecida, mas, de modo que, os (as) protagonistas, e a conclusão sejam modificadas (São Paulo, 2019h) e, em momento posterior, dividam as produções artísticas expressivas, com a turma (São Paulo, 2019h).

O próximo tema a ser abordado diz respeito a dança (São Paulo, 2019h). O (a) professor (a), irá exibir algumas cenas de filmes relacionadas a este tema e, a partir das mesmas, os alunos (as), são convidados a recriar uma cena “[...] adaptando ou modificando alguns elementos da cena, ou da coreografia original” (São Paulo, 2019h, p. 118).

Ao final das atividades, um recorte curioso, apresentado na última atividade prática, é relacionado aos grupos teatrais “Barbixas”, e “Jogando no Quintal” (São Paulo, 2019h, p. 122), nos quais “[...] as cenas são criadas a partir de temas sugeridos pela plateia” (São Paulo, 2019h, p. 122), um exemplo de improvisação democrática.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 113-122)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “Produção” (São Paulo, 2019i, p. 113). Adentrando no contexto da música, “[...] o compositor e maestro carioca Heitor Villa-Lobos” (São Paulo, 2019i, p. 113) é apresentando, sendo que “[...] Ele é considerado um representante ilustre da música erudita no Brasil” (São Paulo, 2019i, p. 113).

Villa-Lobos compôs, em 1931, uma música chamada “O Trenzinho do Caipira”, que faz parte da peça musical “Bachianas Brasileiras nº 2”. Ele se inspirou ao viajar por 54 cidades do interior paulista, de trem. A música tem como tema principal característica imitar o som do trem, desde a partida da estação até a chegada em outra, utilizando somente os instrumentos da orquestra (São Paulo, 2019i, p. 113).

Nos dias atuais, com “[...] o desenvolvimento de instrumentos eletrônicos e digitais, principalmente sintetizadores de som, os músicos contemporâneos passaram a conseguir reproduzir sons do cotidiano com maior fidelidade” (São Paulo, 2019i, p. 113). Posteriormente, a estas afirmações, e explicações, pede-se aos alunos (as), que reflitam sobre; e façam suas anotações sobre o que compreenderam a respeito (São Paulo, 2019i).

As atividades finais, se assemelham ao que é proposto: a partir de observação de sons cotidianos, criem uma composição musical, eletrônica, a ser apresentada, em momento posterior, vídeo, e edição de imagens, se preciso (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Quando abordada a música articulada a poesia, e a expressão corporal, é uma forma de abordar a temática da sexualidade, e o patrimônio imaterial, envolvendo a diversidade cultural.

Quando abordado o tema teatro, mais especificamente os grupos teatrais citados no tema conteúdo, quando a ênfase dada, é que algumas cenas criadas, são a partir de temas sugeridos pela plateia, pode-se dizer que, o contexto está relacionado a uma tentativa de democratização do teatro, pois que, a ação expressiva passa a ser uma coprodução artística. Ou seja, uma criação colaborativa, questões e valores articulados a prática do exercício de cidadania do (a) cidadão (ã).

4º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 113-124)

O tema conteúdo de Arte inicia-se, apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “In(ter)venção: instantâneos poéticos na escola” (São Paulo, 2019g, p. 113), trazendo elementos das artes visuais, e da dança. Quando abordada a dança, um dado curioso analisado é que “O Breakdance, um estilo de dança que faz parte do movimento Hip Hop e foi um dos pontos de partida da cultura Hip Hop no Brasil” (São Paulo, 2019g, p. 115), sendo uma “[...] manifestação corporal influenciada por várias culturas, que surgiu também como uma dança de luta contra a desigualdade social, e como meio de refúgio, sobretudo para os jovens, que passaram a ser mais unidos e comunicativos” (São Paulo, 2019g, p. 115) pela familiaridade dos interesses como, por exemplo, a dança. Relacionado a este tema, é sugerida, na atividade prática, que criem um projeto de mapa, localizando as possíveis propostas de movimentações corporais (São Paulo, 2019g).

A atividade a seguir, está articulada a apreciação do vídeo “Deusa do amor” de Caetano Veloso e Moreno Veloso” (São Paulo, 2019g, p. 117), onde a música é “Alexandrino” (de Caetano Veloso 2018), a apresentação do vídeo foi realizada no Circo Voador” (São Paulo, 2019g, p. 117), e “[...] Este projeto leva o nome do patriarca, e seus filhos: “Caetano, Moreno, Zeca e Tom Veloso”. Caetano construiu uma obra musical marcada pela releitura e renovação com grande valor intelectual e poético” (São Paulo, 2019g, p. 117). Um dado curioso, é que na música nomeada Alexandrino, batidas e ritmos relacionados ao *funk* carioca, são articulados a obra musical. Outro dado relevante, e contido no tema conteúdo do bimestre, é que Caetano “[...] liderou o movimento chamado Tropicalismo e é uma das figuras mais importantes da música popular brasileira” (São Paulo, 2019g, p. 117).

A partir da contextualização acima, pede-se aos alunos (as), que elenquem um poema, e componham um poema musicalizado, similar a produção artística de Caetano Veloso (São Paulo, 2019g).

Adentrando no conteúdo do teatro, a atividade prática solicita que os (as) alunos (as), documentem “[...] intervenções cênicas na escola” (São Paulo, 2019g, p. 118).

Posteriormente, pede-se que sejam apreciadas as “[...] cenas do espetáculo Namíbia, Não!” (São Paulo, 2019g, p. 119), com o intuito, de promover reflexão acerca do “[...] corpo criador cênico e a proposta de criação de uma comédia para discutir um tema polêmico e sério, como as questões raciais (afro ou indígena) no Brasil” (São Paulo, 2019g, p. 119).

Dirigida por Lázaro Ramos, a peça Namíbia, Não! Recorre ao teatro do Absurdo para discutir uma provocação (que é fictícia): Na peça teatral, em 2016, o governo brasileiro decreta uma Medida Provisória

determinando que todos os que tiverem “melanina acentuada” (como o dramaturgo se refere os negros no texto) sejam capturados e enviados imediatamente à África, provocando, em pleno século XXI, o revés da diáspora vivida pelo povo africano na época do tráfico de escravos (São Paulo, 2019g, p. 119).

Posteriormente assistirem ao filme, são sugeridas reflexões sobre o mesmo, envolvendo questões a serem pensadas como: possibilidade ou não, de perceber a ironia das falas dos (as) personagens, ações cômicas (que suscitam o riso), abordagem dos temas sociais relacionados as questões raciais, por exemplo (São Paulo, 2019g). Em momento posterior, mas ainda relacionado a peça teatral, é solicitado que os (as) alunos (as), façam uma leitura dramática do enxerto de um dos trechos do texto “[...]da peça Namíbia, Não! do ator e dramaturgo brasileiro Aldri Anunciação” (São Paulo, 2019g, p. 120). A leitura dramática constitui-se “[...] na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos” (São Paulo, 2019g, p. 122).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 113-117)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “O mostrar anunciado: a produção poética na escola” (São Paulo, 2019h, 113).

Para o encerramento do bimestre é proposto aos alunos e as alunas, que organizem seus projetos relacionados aos temas conteúdos trabalhados nos bimestres anteriores, e, por sua vez, planejem uma exposição cultural nomeada “Mostra dos Trabalhos” dos (as) mesmos (as) (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 113-124)

O tema conteúdo de Arte inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, o primeiro tema: “Apresentação” (São Paulo, 2019i, 113). A primeira atividade prática, propõe que os (as) alunos pesquisem, sobre peças teatrais relacionadas a cidade onde vivem, ou região vizinha, criadas a partir de processos colaborativos (São Paulo, 2019i).

O segundo momento da atividade, nomeado de jogos teatrais, consiste em um momento de relaxamento do tipo quebra gelo, onde, por sua vez, por meio de um objeto é contada uma história improvisada e a mesma é dada sequência, por outra pessoa, conforme os

objetos vão sendo trocados (São Paulo, 2019i). A proposta final, ainda relacionada à esta atividade, “[...] consiste num grupo produzir um vídeo que permita a interação dos atores com o que está sendo projetado ao fundo” (São Paulo, 2019i, p. 116) destacando que “[...] o espaço para a apresentação deverá ser inusitado, ou seja, em locais dentro da própria escola, tanto para ensaios quanto para a apresentação final deve ser encaminhado aos gestores para que sejam aprovados e agendados” (São Paulo, 2019i, p. 120). O tema deverá envolver questões importantes, e de relevância social, para as pessoas envolvidas, e também, para o público, o qual receberá um convite para assistir à peça (São Paulo, 2019i). Desta forma é encerrado o bimestre.

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

A peça teatral *Namíbia, Não!*, do ator e dramaturgo brasileiro, Aldri Anunciação, aborda o tema preconceito racial, com o uso do humor.

9.6.3 Educação Física

1º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes, iniciando pela explicação de que ao longo dos anos anteriores, os alunos e as alunas, tiveram a oportunidade de experimentar diferentes experiências motoras, as quais puderam contribuir no processo de ensino-aprendizado, sobre os temas propostos na disciplina Educação Física (São Paulo, 2019d). A partir desta sinalização, é que o conteúdo começa a ser destrinchado, nas páginas posteriores, por séries, do Ensino Médio.

Tema/ Conteúdo Geral - 1ª a 3ª série do Ensino Médio (páginas 30 a 43)

O tema/conteúdo deste bimestre, é subdividido em unidades temáticas. Inicialmente, é explicado o termo da seguinte forma:

Unidade temática é um conjunto de saberes que compreendem objetos de conhecimento da Educação Física, ou seja, temas que

pertencem ao componente. Pode parecer a princípio confuso, contudo ao longo das atividades você assimilará mais facilmente. Vamos começar? (São Paulo, 2019g, p. 17).

Na sequência, são apresentadas as unidades temáticas, a serem abordadas no bimestre, acompanhadas de sugestões de atividades propostas aos alunos e alunas: UNIDADE TEMÁTICA: Ginástica. Dentro do conteúdo desta unidade temática, aborda-se ginástica em academia – ginástica e condicionamento físico (São Paulo, 2019g).

A atividade proposta articulada a esta unidade temática, está atrelada a conversar com um familiar mais velho, com intenção de investigar como ele, ou ela, se exercitava quando adolescente, com o intuito de comparar as práticas esportivas atuais, com as do passado. Pós entrevista, é proposto que os alunos e as alunas, apresentem os resultados coletados apresentando as informações ao grupo, e ao (a) professor (a) (São Paulo, 2019g). Também é proposto que estudem e pesquisem, sobre as capacidades que estão relacionadas as qualidades físicas e motoras passíveis de treinamento, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Exemplos de capacidades físicas (atributos), que podem ser treinadas: força, resistência, velocidade, dentre outras, e as razões pelas quais elas são procuradas (São Paulo, 2019g).

UNIDADE TEMÁTICA: Mídias. Esta unidade promove reflexões sobre a associação promovida pelas mídias, entre ginástica, e o padrão de beleza. O conteúdo aborda o foco para o mercado do corpo, chamado desta forma na unidade, se referindo aos aspectos relacionados ao mesmo como, por exemplo, academias, roupas, suplementos, alimentos *fitness*, *personals* (professores de atividades físicas, com atividades individuais personalizadas), dentre outros. O intuito é fazer com que os (as) jovens reflitam, sobre as imagens idealizadas e se elas têm, ou não, tendências a influenciar na formação da opinião do (a) leitor (a), e/ou telespectador (a), e também, se os personagens e os (as) influenciadores (as) digitais, que aparecem nas matérias, e propagandas, possuem características físicas que refletem o padrão de beleza da nossa sociedade (São Paulo, 2019g).

O tema/conteúdo também é subdividido em duas unidades temáticas. São elas: UNIDADE TEMÁTICA 1: Esportes e UNIDADE TEMÁTICA 2: Ginástica. A explicação do termo unidade temática, é retomada, conforme já descrito anteriormente, no guia aos estudantes e as estudantes, do tema/conteúdo geral (São Paulo, 2019d). Dentro do contexto da unidade temática 1, voltada para esportes, o conteúdo teórico e prático trabalhado, é voltado para o basquetebol. Espera-se que os alunos e as alunas, analisem, do ponto de vista técnico, e

tático, esta modalidade esportiva, de acordo com os objetivos propostos em cada atividade, articulados com a unidade temática (São Paulo, 2019g).

A unidade temática seguinte, relacionada a ginástica, espera do (a) aluno (a), o reconhecimento, e análise crítica, sobre os impactos dos padrões e estereótipos de beleza corporal, sobre si, e seus pares (São Paulo, 2019g). Também se espera que reflitam sobre contribuições de alimentação, e práticas de exercícios, no desenvolvimento, e controle da obesidade, assim como, estimar valores calóricos relacionados a consumo de alimentos, e ao gasto com exercícios (São Paulo, 2019g). Propõe-se aos alunos e alunas, refletir sobre os transtornos alimentares, como a bulimia, onde, normalmente as pessoas que sofrem deste transtorno, sentem a necessidade de ganhar peso; alimentando-se por compulsão, e, num determinado momento, sentem-se culpadas (os), e forçam vômitos, anorexia, relacionada a visão distorcida do próprio corpo, onde, por sua vez, a pessoa possui atitudes de risco relacionadas a dietas restritivas, abuso de exercícios físicos, indução ao vômito, e/ou uso de laxantes, por exemplo, e, por fim, a compulsão alimentar que é um distúrbio de alimentação possivelmente gerado por conta de crises de ansiedade, insegurança, perdas significativas (falecimento de pessoa querida, emprego), ou até mesmo problemas hormonais, por exemplo, que fazem com que a pessoa coma exageradamente (São Paulo, 2019g). Algumas características são apresentadas nas pessoas que sofrem com estes transtornos, como, por exemplo

“Distorção da imagem corporal; Episódios repetidos de grande ingestão de alimentos e depois induzem o vomito, uso de laxantes, diuréticos ou na prática exagerada e obsessiva de exercícios físicos. Sente a necessidade de comer, mesmo quando não está com fome, não consegue parar de comer” (São Paulo, 2019g, p. 38).

O Guia do (a) aluno (a), esclarece que, “Embora os transtornos alimentares sejam mais comuns entre as mulheres, cresce o número de casos de homens com esse diagnóstico” (São Paulo, 2019g, p.38). Ao final, o (a) professor (a) mediador (a), propõe atividades aos estudantes e as estudantes, com intenção de revisitar o conteúdo teórico, por meio de atividades práticas relacionadas ainda aos temas/conteúdos abordados, até o momento. Na sequência, é estimulada a questão envolvendo a aceitação social, e a auto aceitação. Questões estas articuladas aos padrões de beleza impostos pela mídia, e sociedade, versus realidade. Por

fim, o tema/ conteúdo também ensina a base para que seja realizado o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) por meio de fórmula, tabelas, e gráficos comparativos, entre os pesos de alunos e alunas de cada turma, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Este cálculo permite avaliar se a pessoa está ou não, com o peso ideal, acima ou abaixo do peso, ainda que de forma proximal, aproximadamente (São Paulo, 2019g). Para finalizar o tema/contéudo do bimestre, é estimulado que os (as) alunos (as), façam um diário de bordo, que é uma forma de anotarem a rotina diária, e de alimentação para, posteriormente, conversarem com a turma e o (a) professor (a) mediador (a), sobre ingestão de alimentos, gastos calóricos, e prática de atividades físicas (São Paulo, 2019g).

De uma maneira geral, o tema/contéudo do bimestre oportunizou reflexões acerca da saúde individual, versus coletiva, ao passo que, saúde individual se faz através de práticas saudáveis, do desenvolvimento de um estilo de vida, que contribuem para um ambiente saudável, e de bem-estar; para a pessoa, e aqueles que o (a) circundam (São Paulo, 2019g).

Saúde coletiva, constitui-se a implementação de políticas públicas, que contribuam para a qualidade de vida, não desenvolvimento de doenças, tais como a epidemia que ora vivenciamos desde o ano passado (2020), coronavírus, estimula a pesquisas benéficas, como a criação de vacinas, e remédios, conservação do meio ambiente, produção de alimentos, saudáveis, e acessíveis a todos, enfim, propiciar condições que permitam aos indivíduos da coletividade, vivenciar condições saudáveis, e não danosas, ou nocivas a saúde, e bem estar (São Paulo, 2019g).

Os alunos e as alunas poderão fazer pesquisas nesse sentido, na sua própria comunidade, através de questionário elaborado por eles (as) mesmos (as), com o apoio do (a) professor (a), quanto a práticas esportivas, e disponibilidade pública para tais práticas, e/ou vivencias (São Paulo, 2019g).

Nesse sentido a mídia (jornal, televisão, internet, influenciadores digitais), também representam um importante fator a ser considerado, observado, pois que, é um elemento de comunicação, e influenciador nas ideais pré-concebidas quando as questões relacionadas ao tema (saúde, beleza, condição de vida), projetando idealizações, e expectativas que nem sempre condizem com a realidade, e influenciando dessa forma negativamente, as vezes, a formação da personalidade dos indivíduos, a autoestima e expectativas, gerando mal estar e dissabores, ao contrário do que se propõe o conceito saúde (São Paulo, 2019g).

Sob as perspectivas do Psicólogo e estudioso Lev S. Vigotislí, (1896-1934), de forma geral, resumidamente, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado

adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento, vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer (Vigotiski, 1998). Portanto os processos de desenvolvimento, (para aspectos mais voluntários de escolha, por exemplo;) (consciência), caminham de forma mais lenta, atrás do processo do aprendizado, necessitando da mediação, de um outro, professor (a), para superarem essa zona proximal, pois que não ocorrem paralelamente, (aprendizado e desenvolvimento), para o melhor desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, culturalmente organizadas, e especificamente humanas (Vigotiski, 1998).

Para Vigotiski, o mecanismo de mudança individual, ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade, e na cultura; e é fundamentalmente de natureza mediada (Vigotiski, 1998).

Essa mediação seria realizada através de símbolos, produzidos pela cultura, o que vem de encontro, as observações deste estudo, sobre autoconceito, e autoimagem, intrinsecamente ligados ao desenvolvimento, aprendizado, e ao elo entre ambos; dessa forma possível (Vigotiski, 1998).

2º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 50-59)

Antes de iniciar a abordagem do tema/conteúdo deste bimestre, o guia traz uma carta aos (as) estudantes, onde divide os assuntos, em unidades temáticas, da seguinte forma: Unidade Temática 1: Dança – atividade Rítmica (Manifestações rítmicas no esporte, na luta, na ginástica, e na dança, Unidade temática 2: Esporte Técnico – Combinatório- Ginástica Rítmica e, por fim, Tema corpo, saúde e beleza (São Paulo, 2019g).

Na sequência, os temas/ conteúdos, são abordados iniciando pelo termo ritmo, pensando nos movimentos rítmicos gerais (instrumentos, ou música, televisão), e também corporais (batimento cardíaco, respiração, caminhar, dentre outros), como forma de expressão, e comunicação (São Paulo, 2019g), qualidade existente em todo o ser humano, sendo que, cada sujeito possui o seu próprio ritmo.

Na unidade temática ginástica é proposta uma atividade prática sobre ginástica rítmica, com o intuito de retomar o conteúdo teórico, e observação de detalhes práticos, na execução;

incentivando a experimentação de movimentos, enquanto praticam as técnicas nos aparelhos simulados, onde as apresentações são propostas a serem feitas sem aparelhos, através de exercícios, por meio de cordas ou arcos, ou ainda bolas (São Paulo, 2019g). Dentro deste contexto, o conteúdo da unidade temática aborda que, “Apesar de ser uma das modalidades ainda disputadas oficialmente por mulheres, há muitas competições masculinas ocorrendo em vários países[...]” (São Paulo, 2019g, p. 55). Ainda retoma que “[...] a modalidade é praticada por homens no Japão, na Rússia, no Canadá, nos EUA, na Coreia do Sul, na Malásia e no México” (São Paulo, 2019g, p. 55).

Na Europa, por exemplo, o tema/contéudo aborda que “[...] os homens realizam os exercícios com a corda, o bastão, a bola, as maçãs e dois arcos, menores, com composições mais próximas da GR feminina” (São Paulo, 2019g, p. 55), havendo também apresentação tanto individual, quanto em grupos (São Paulo, 2019g, p. 55). Questões estas fazem com que os alunos e as alunas possam refletir que, embora certas modalidades esportivas sejam praticas predominantemente por homens, e/ou mulheres, ambos os sexos possuem o direito e/ou o desejo de praticar e/ou exercitar-se, como bem desejar, sem preconceito, e livre de estereótipos. As Olimpíadas, recentemente ocorridas, vista pela televisão, pode fornecer material para reflexão.

Na última unidade, como tema/ contéudo, é abordada a questão dos estereótipos, e padrões de beleza, nos diferentes contextos históricos, e culturais (São Paulo, 2019g). É incentivada uma pesquisa sobre o assunto, e, na sequência, proposta apresentação em grupo com base nas informações coletadas.

Em continuidade, é proposta outra pesquisa, mas, desta vez, a ideia é pesquisar sobre as vestimentas dos (as) atletas de uma modalidade esportiva no decorrer dos tempos. Analisar a transformação dos atletas: vestimentas, e físico (São Paulo, 2019g). No caso se a vestimenta interfere e/ou prejudica os movimentos, ou se o físico bem trabalhado, fortalecido, promove maior equilíbrio, por exemplo, na execução dos movimentos, dentre outros (São Paulo, 2019d). Na natação, ginástica, corrida.

Também é incentivada pesquisa voltada para a prática alimentar correlacionada ao físico, riscos, e benefícios; e a importância da orientação de especialista, para uma melhor qualidade de vida (São Paulo, 2019g).

Todas as atividades propostas aos alunos e as alunas, em grupo, são incentivadas a serem refletidas em conjunto, como forma de retomar os conteúdos teóricos, e também explicar os dados coletados no compartilhamento das informações (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 60-70)

As unidades temáticas tratadas neste bimestre são: Unidade temática 1: esporte de rede/ quadra dividida, ou parede de rebote: Tênis e Tênis de Mesa; Tema 2: Corpo, Saúde e Beleza – efeitos fisiológicos, morfológicos, e psicossociais do treinamento físico e Tema 3: Corpo, saúde e beleza: exercícios de resistência (musculação) benefícios, e riscos à saúde para as várias faixas etárias (São Paulo, 2019h).

Espera-se que os alunos e as alunas, identifiquem princípios técnicos, e táticos na prática da modalidade individual, e reconheçam semelhanças entre as técnicas, e táticas de modalidades esportivas abordadas no bimestre, como, por exemplo, *Ping Pong*, Tênis adaptado, Paredão e Futevôlei, citados no tema/conteúdo do guia do/da estudante deste bimestre (São Paulo, 2019h).

Na sequência, o próximo tema está relacionado aos efeitos fisiológicos, morfológicos e psicossociais do treinamento físico, sendo tema/ conteúdo, corpo, saúde, e beleza onde espera-se que os alunos e as alunas, aprendam a identificar, e a reconhecer, os efeitos do treinamento físico, e relacionar os tipos, e as características de atividades físicas, assim como o conceito de saúde adotado pela Organização Mundial de Saúde (São Paulo, 2019h).

O assunto seguinte aborda o tema/conteúdo, saúde, corpo, e beleza com ênfase nas atividades de musculação (exercícios de resistência). O conteúdo instiga reflexões sobre os riscos, os benefícios, e as recomendações, quanto as práticas da musculação no período da infância, e também da adolescência, por conta da busca pelo corpo perfeito, cada vez mais ansiado por jovens, segundo informações contidas no conteúdo deste bimestre (São Paulo, 2019h)

A ressalva sobre este ponto específico, é a busca sem refletir sobre o que esta prática pode acarretar (São Paulo, 2019h), quando não assistida por profissional da área (São Paulo, 2019h) valendo-se da informação de que a prática não é proibida para esta faixa etária, mas precisa ser acompanhada, pois é mais indicado quando o processo de crescimento já está bem estabelecido pois que poderão acarretar danos físicos ou psicológicos, senão adequadamente conduzidas (São Paulo, 2019h). Dependerá das necessidades específicas de cada adolescente, assim como o tipo de exercício, e quantidade, que deve ser criteriosamente recomendado.

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 71-76)

O tema/conteúdo tratado neste bimestre está voltado para as seguintes Unidades Temáticas: **Unidade Temática 1:** Dança – Atividade Rítmica, **Tema:** Lazer e Trabalho, e **Unidade Temática 2:** Práticas Corporais de Aventura, onde, propõe-se que, por meio destes assuntos, sejam criados diálogos, e trocas de aprendizados, por meio das atividades propostas com base no estudo teórico do tema/conteúdo, e atividades práticas (São Paulo, 2019i).

Como aporte teórico, os estilos de dança como o *Hip hop*, *Street Dance*, são apresentados aos (as) estudantes e são propostas nas atividades, a observação de características, e movimentos do estilo e movimento de cada dança (São Paulo, 2019i). Tais estilos são correlacionados com o bem-estar, e dança como forma de expressão sociocultural. Também é enfatizada a importância, quando possível, de ginástica antes, e depois do trabalho (ginástica laboral), prevenindo, desta forma doenças relativas ao trabalho, como má postura, lesões por esforços repetitivos, por exemplo, dentre outras (São Paulo, 2019i).

Por fim, a unidade conclui com o tema/conteúdo, voltado para os esportes radicais onde, por sua vez, promove reflexões acerca de características específicas de esportes radicais, correlacionadas com estilo de vida dos (as) participantes destes esportes, riscos envolvidos, fatores emocionais correlatos à prática (São Paulo, 2019i). Ao final, propõe-se atividades práticas, como de praxe ao término de cada tema/conteúdo, e, na sequência, as atividades são apresentadas ao grupo para debate, e troca de experiências, com a figura do (a) professor (a) como mediador (a), das discussões relacionadas a este processo, de ensino aprendizagem.

3º bimestre

Antes de serem abordados os temas/conteúdo do bimestre, este caderno traz uma carta aos estudantes e as estudantes, iniciando pela explicação de que o tema/ conteúdo do bimestre está articulado ao que já foi abordado nos bimestres anteriores, conforme cada novo caderno de atividades.

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 151-159)

O tema/ conteúdo do bimestre é voltado para a unidade temática esportes, tomando como ponto de partida, o objeto de conhecimento: esporte de invasão – *Rugbi* e Futebol Americano, abordando os temas corpo, saúde, e beleza (São Paulo, 2019g). Espera-se que os alunos e as alunas, compreendam e identifiquem os sistemas ofensivos, e defensivos das

modalidades esportivas, reconheçam aspectos táticos, identifiquem mapas, croquis, por exemplo (São Paulo, 2019g).

Os dois esportes “[...] que possuem regras e dinâmicas de jogo bastante diferenciadas, se comparadas com esporte como basquete, o vôlei e até mesmo o futebol” (São Paulo, 2019g, p. 151). As figuras apresentadas articuladas ao conteúdo teórico dos mencionados esportes, representam imagens de pessoas de ambos os sexos (São Paulo, 2019g).

Na sequência, o próximo tema a ser abordado é voltado para a unidade temática corpo, saúde e beleza, onde pretende-se que os alunos e as alunas, identifiquem, e diferenciem, atividade física, e exercício; assim como saúde individual, de coletiva, relação entre as condições socioeconômicas, e acesso a programas, e espaços para a prática de atividades físicas, dentre outros (São Paulo, 2019g).

Antes de iniciar a parte teórica/ prática, desta unidade temática, o tema/ conteúdo apresenta o conceito de saúde, adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), onde afirma que “é um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, e não somente a ausência de doenças ou enfermidades” (São Paulo, 2019g, p. 157). Assim sendo, as atividades práticas propostas, devem estar voltadas para a reflexão deste conceito; e também para analisar criticamente a realidade e “[...] promover a transformação positiva dos fatores determinantes da condição de saúde” (São Paulo, 2019g, p. 159). Alguns exemplos: alimentação, moradia, saneamento básico, o meio ambiente, a renda, o trabalho, a renda familiar, a educação, o transporte, lazer, acesso a serviços, dentre outros (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 151-160)

O tema/ conteúdo do bimestre, é voltado para a unidade temática esporte tomando como ponto de partida o objeto de conhecimento: *Tchoukball*, tendo como tema: corpo, saúde e beleza. Dentro deste contexto de estudo, espera-se que os alunos e as alunas reconheçam a importância básica da modalidade esportiva, identifiquem e vivenciem possibilidades do sistema do jogo, assim como, táticas da modalidade (São Paulo, 2019h). Antes de iniciar a abordagem do tema, é explicado o funcionamento do jogo, onde, por sua vez,

O jogo de Tchoukball tem como objetivo marcar mais pontos que o adversário, fazendo um arremesso para um dos quadros e depois da bola rebater nele, cair no chão, fora da área restritiva, dentro da área de jogo sem que seja apanhada pela equipe adversária. Se depois do

rebote a bola cair na quadra antes que o adversário a agarre, o ponto é a favor. Senão, o jogo continua e o papel das equipes alterna (São Paulo, 2019h, p. 151).

Na sequência é proposta atividade prática sobre esta modalidade esportiva, e iniciado outro tema-conteúdo (São Paulo, 2019h).

O tema conteúdo seguinte é relacionado aos temas corpo, saúde, e beleza, onde espera-se dos alunos e alunas, que aprendam sobre seus próprios hábitos de vida, fatores de risco, e as relações de baixos níveis de atividades físicas relacionados as doenças hipocinéticas, que são classificadas como alterações que atingem a saúde humana por meio de hábitos inapropriados (São Paulo, 2019h). Alguns exemplos citados no tema conteúdo do guia do (a) estudante, são relacionados ao sedentarismo, diabetes tipo 2, osteoporose, hipertensão, dentre outros (São Paulo, 2019h), onde, por sua vez, com a prática da atividade física, tais doenças tendem a melhorar e/ou amenizar os sintomas, para que o sujeito tenha uma melhor qualidade de vida (São Paulo, 2019h).

Para finalizar o conteúdo, é proposto aos (as) estudantes, que respondam um questionário internacional de atividade de versão curta, o qual possibilita identificar o nível de atividade física praticada pelos alunos e pelas alunas e comparem os resultados fornecidos, posteriormente, com a tabela classificatória contida no mesmo. (São Paulo, 2019h). Esta atividade sinaliza como objetivo a autorreflexão sobre os hábitos diários, e as práticas de atividades físicas, realizadas pelos alunos, e pelas alunas (São Paulo, 2019h).

Em conclusão, o uso do álcool e drogas, na adolescência, também são temas abordados no tema conteúdo do bimestre; exemplificando situações envolvendo pessoas de ambos os sexos, e consequências do uso, assim como; associações com doenças respiratórias, pulmonares, cardiovascular, infertilidade masculina, danos à saúde mental, dentre outras (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 149-159)

A unidade temática deste terceiro bimestre voltou-se para a dança sendo que, como objeto do conhecimento, tem-se o samba, e, como tema: lazer e trabalho assim como, a contemporaneidade (São Paulo, 2019i). As habilidades do currículo esperam que os alunos e as alunas, reconheçam as etapas do processo histórico do desenvolvimento do samba, com “[...] destaque para as diferentes regiões brasileiras” (São Paulo, 2019i, p. 149), identifiquem,

também, as características do samba de roda, e movimentos, assim como, os diferentes instrumentos característicos do samba de roda, manifestação rítmica de cultura, e expressiva; também do samba (São Paulo, 2019i).

Na sequência, foi apresentada a unidade temática lazer relacionado a cultura do movimento, e trabalho, tomando como ponto de partida a importância de se usufruir de algum lazer, para relaxamento, e descontração, sem deixar de lado o trabalho profissional, e/ou familiar (São Paulo, 2019i).

O último tema conteúdo a ser abordado está relacionado aos dias atuais sendo nomeado de contemporaneidade: jogos virtuais, e o uso da tecnologia (São Paulo, 2019i). O componente curricular deste bimestre espera que os alunos e as alunas, identifiquem a influência das mídias (jogos virtuais) na vida cotidiana, e também elaborem, mentalmente, e, se possível, em simulação de atividade prática, estratégias cooperativas, e competitivas, para os jogos virtuais, e também reflitam se há ou não, a possibilidade de cooperação (colaboração, prestação de ajuda), nos jogos virtuais (São Paulo, 2019i). Na sequência das atividades práticas reflexivas propostas, é sugerido que o grupo apresente suas análises e argumentos sobre a temática, e resultados encontrados em suas pesquisas, assim como nas vivências, sempre tendo a figura do (a) professor (a), como mediador (a), deste processo de ensino, e aprendizagem (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Dentro da unidade temática ginástica, aborda-se os impactos dos padrões e estereótipos de beleza corporal sobre si, e seus pares. Outro ponto relevante, é a abordagem do controle da alimentação, e a reflexão acerca dos Transtornos Alimentares, como a bulimia.

Pessoas que sofrem deste transtorno, sentem a necessidade, de ganhar peso, alimentando-se por compulsão, e, num determinado momento, sentem-se culpadas (os) e forçam o vômito.

A anorexia, também é sinalizada, e, relacionada à visão distorcida do próprio corpo, onde, a pessoa possui atitudes de risco relacionadas a dietas restritivas, abuso de exercícios físicos, indução ao vômito, e/ou uso de laxantes.

Por fim, a compulsão alimentar, também foi citada. Trata-se de um distúrbio de alimentação possivelmente gerado por conta de crises de ansiedade, insegurança, perdas significativas (falecimento de pessoa querida, emprego), ou até mesmo problemas hormonais,

que fazem com que a pessoa coma exageradamente. Tais transtornos, estão relacionados à Distorção da Imagem Corporal. O currículo ressalva que, embora os Transtornos Alimentares sejam mais comuns entre as mulheres, cresce o número de casos de homens com esse diagnóstico.

Se abordou o tema auto aceitação social e pessoal; podendo, esta última, possivelmente, estar relacionada, a autoestima do sujeito.

Na modalidade ginástica rítmica, os exemplos ilustraram, a realização de exercícios, por homens, e mulheres, desmistificando estereótipos; valorizando, subliminarmente, que ambos os sexos possuem o direito, e/ou desejo, de praticar as atividades esportivas, sem preconceito e livre de estereótipos.

2.6.4 Línguas Estrangeiras Modernas

1º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 45-53)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se mostrando aos alunos e as alunas, uma apresentação do que o currículo propõe (São Paulo, 2019g). Enfatiza as habilidades esperadas para o currículo, sendo: “Identificar os países que utilizam o inglês como língua materna, e influencia dessa língua no Brasil” (São Paulo, 2019g, p. 46), “Identificar informações sobre os países cuja língua oficial é o inglês e compara-las com as de países de expressão em língua portuguesa” (São Paulo, 2019g, p. 46) e “Compreender os conceitos de língua estrangeira e de língua franca e refletir sobre o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo” (São Paulo, 2019g, p. 46).

Dentro deste contexto, são propostas atividades prática reflexivas voltadas para o tema Línguas ao redor do mundo (São Paulo, 2019g).

Novas habilidades são apresentadas, e relacionadas as próximas atividades práticas. São elas: “Ler, compreender, analisar e interpretar: páginas da internet sobre programas de intercâmbio, depoimentos, e-mails, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais” (São Paulo, 2019g, p. 47). Na sequência, a atividade prática é direcionada à reflexão quanto ao uso do humor, por meio de gravuras, para a abordagem de temas como, por exemplo, política (São Paulo, 2019g).

A habilidade “Contribuir em momentos coletivos de tomada de decisão e de produção escrita” (São Paulo, 2019g, p. 49) é incorporada no conteúdo, antes de iniciar a proposta da atividade seguinte: criação de uma biografia fictícia, ou real baseada em um (a) personagem que represente a escola, e/ou comunidade, contanto que resolva, ou mude os problemas do dia a dia (São Paulo, 2019g). Em momento posterior, é orientado que os (as) alunos (as), apresentem seus trabalhos, em grupos (São Paulo, 2019g).

Um texto sobre o tema violência, no contexto da escola, é apresentado, e, aborda, com humor, questões de gênero, e sexualidade, visto que a violência se manifesta de diversas formas tanto por homens, quanto mulheres (São Paulo, 2019g). Em momento posterior, os (as) alunos (as), são convidados a refletir sobre estas questões, envolvendo o tema geral violência, e, também, a importância de restaurar a paz, ao invés de violência – contexto abordado no texto apresentado aos alunos e alunas (São Paulo, 2019g). Assim é encerrado o conteúdo bimestral.

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 28-36)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas, inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas para o currículo: “Reconhecer estereótipos sociais e preconceitos em textos” (São Paulo, 2019h, p. 29), “Inserir o significado de palavras por meio da análise de sua estrutura e de comparação com a língua portuguesa” (São Paulo, 2019h, p. 29), e “Identificar conjunções (contraste, adição, conclusão e concessão) e marcadores sequenciais” (São Paulo, 2019h, p. 29).

A primeira atividade está relacionada a análise de um gráfico, abordando o tema a imigração para os Estados Unidos por volta de 1600 (São Paulo, 2019h). Um dado curioso, citado no texto, é que os imigrantes, às vezes pagavam o custo do transporte transoceânico tornando-se contratados, após sua chegada ao novo mundo (São Paulo, 2019h).

O texto seguinte aborda calamidades causada pelo ser humano, desastres naturais, dentre outras questões, envolvendo, também, o contexto de mudanças climáticas, que, muitas vezes, pode forçar a mudança de pessoas, para outros países. É solicitado que os (as) alunos (as), reflitam sobre estas questões (São Paulo, 2019h).

As atividades seguintes abordam o tema xenofobia voltado para o contexto da imigração, que é quando a pessoa se desloca de um país para outro por razões diversas (São Paulo, 2019h). Em inglês: “*Definition of xenophobia: fear and hatred of strangers or foreigners for of anything tha is strang or foreign*” (São Paulo, 2019h, p. 33). Em língua

portuguesa, a compreensão do termo, diz respeito a aversão, e/ou sentimento de desprezo, aos estrangeiros (as) (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 28-49)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas, inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as primeiras habilidades esperadas para o currículo envolvendo: “Localizar e interpretar informações em um texto para apresentar uma opinião e construir argumentação” (São Paulo, 2019i, p. 41), “Reconhecer estereótipos sociais e preconceitos em textos” (São Paulo, 2019i, p. 41) e, por fim, “Inferir o significado de palavras por meio de análise de estrutura e de comparação com a língua portuguesa” (São Paulo, 2019i, p. 41).

As primeiras atividades reflexivas, com base em imagens, e textos relacionados às mesmas, abordam, e propõem reflexão, acerca da importância da mídia social, avanços tecnológicos, e o que o futuro presumidamente reserva, no contexto brasileiro (São Paulo, 2019i). Propõe-se que sejam analisadas, e anotadas as vantagens, e as desvantagens, das redes sociais hoje em dia (São Paulo, 2019i).

A atividade seguinte aborda o contexto de situações, onde as pessoas sentem-se constrangidas, intimidadas e/ou humilhadas (assédio moral), ainda relacionado ao tema mídia (São Paulo, 2019i). Ainda interligado à esta atividade, pede-se aos alunos e alunas, que pensem, e pesquisem, a respeito de diferentes formas de práticas de violência, relacionadas à mídia social (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Em Línguas Estrangeiras Modernas, quando abordado o tema violência, está relacionada ao contexto do assédio onde a vítima, muitas vezes, passa por situações difíceis que lhe trazem mal-estar, as quais poderão trazer danos à saúde física, mental, e/ou degradar o ambiente de convívio, que pode tornar-se nocivo, não saudável e de conturbação.

Quando abordados estereótipos sociais e preconceitos, o repúdio aos imigrantes (conceito de xenofobia), é um exemplo a ser destacado porque a sexualidade está intrinsecamente ligada ao comportamento humano relacionado as formas de agir, e sentir, dentre outras questões, como, por exemplo a atitude de aversão (preconceito) em relação aos imigrantes, que vindo de outras culturas, acabam conseqüentemente trazendo suas representações. Havendo ainda que se lembrar do caso do tráfico humano, muitas vezes, envolvendo a sexualidade.

2º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 3-9)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas, sendo: “Reconhecer o uso do Presente e o Passado Simples em textos autobiográfico” (São Paulo, 2019g, p. 3), e, “Reconhecer e utilizar os pronomes interrogativos (*Wh-questions*)” (São Paulo, 2019g, p. 3). A partir da leitura de um texto base, autobiográfico, sobre “Hanna Lee Silva” (São Paulo, 2019g, p. 3), pede-se aos alunos (as), que analisem e respondam, aos questionamentos voltados para o contexto do texto: quem é a autora, de onde é, se ela fez graduação, o que estudou, dentre outras questões (São Paulo, 2019g, p. 3).

Em momento posterior, mas articulado ao conteúdo acima, pede-se a cada estudante, que responda questionamentos escritos na língua inglesa, que, em tradução para a língua portuguesa, dizem qual o nome, onde nasceu, de onde veio, onde mora, quantos irmãos, ou irmãs, tem, se tem muitos amigos (as), e ainda, faça a própria autobiografia, com base nas respostas (São Paulo, 2019g, p. 3).

Na sequência, as próximas habilidades são apresentadas: “Ler, compreender, analisar, interpretar textos, inferindo suas finalidades e usos sociais” (São Paulo, 2019g, p. 4) e “Reconhecer o uso dos verbos no imperativo” (São Paulo, 2019g, p. 4).

O tema da atividade seguinte está articulado a construção de redes de comunicação, e afinidades ” (São Paulo, 2019g, p. 4), em língua inglesa, o termo utilizado é “*Networking*” (São Paulo, 2019g, p. 5). Assim sendo, a atividade propõe que os (as) alunos (as), façam um comparativo, baseado na atividade anterior, entre coisas em comum com a pessoa (aluno ou aluna), e os (as) amigos (as), anotando as informações, em um quadro comparativo, com o nome do (a) amigo (a), e o que possuem em comum, dentro do contexto, redes de

comunicação. Também são tratadas questões voltadas para o trabalho geral assim como, voluntário (São Paulo, 2019g).

As próximas habilidades são: “Ler, compreender, analisar, interpretar: pesquisas em páginas da internet, inferindo suas finalidades e usos sociais” (São Paulo, 2019g, p. 6), “Reconhecer mensagens implícitas (linguagem verbal, e não verbal)” (São Paulo, 2019g, p. 6), “Reconhecer o uso do verbo modal “*can*”” (São Paulo, 2019g, p. 6) e “Reconhecer o uso dos verbos no imperativo”” (São Paulo, 2019g, p. 6).

A partir das habilidades, a atividade prática sugere, a partir de imagem ilustrativa, que os (as) alunos (as), analisem, e respondam, aos questionamentos acerca da mesma; a imagem representa uma pessoa segurando uma bengala (indicando uma pessoa idosa), também contém uma pessoa cadeirante, criança engatinhando, e duas pessoas em movimento (São Paulo, 2019g). Com base na análise das imagens, e inspirado no movimento a favor da caridade, pede-se que seja refletido a respeito, e propostas situações de intervenção, envolvendo campanhas, dentro deste contexto, e, posteriormente, divulguem no entorno escolar, as propostas (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 10-21)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas, sendo: “Reconhecer estereótipos sociais e preconceitos em textos” (São Paulo, 2019h, p. 10), e “Comparar gêneros de textos distintos, identificando suas características” (São Paulo, 2019h, p. 10).

Explicadas as habilidades, a primeira atividade prática está voltada para a reflexão acerca dos estereótipos, e preconceito, partindo do princípio de ideia formada pela percepção das características que limitam a pessoa, pela aparência física, criando rótulos – julgamentos (São Paulo, 2019h).

Dentro deste contexto, a partir da imagem de uma propaganda representando duas pessoas do sexo feminino, mas com características físicas diferentes, sendo uma mulher utilizando roupas mais delineadas, ao corpo, marcando as silhuetas finas, seios pequenos, e resguardados, óculos de sol, colares, e brinco, e a outra, utilizando um guarda-chuva, sem óculos, vestido antigo, longo, também delineando o corpo, mas, esteticamente, esta figura feminina não é tão magra quanto a imagem descrita anteriormente. Seu corpo é mais avantajado, assim como os seios, mais fartos (São Paulo, 2019h). A partir do questionamento,

novo ou antigo modelo, pede-se que os alunos e as alunas, reflitam sobre as duas figuras, e o contexto abordado até o momento: estereótipos, e preconceito (São Paulo, 2019h).

Posteriormente, as habilidades “Reconhecer e usar os graus do adjetivo” (São Paulo, 2019h, p. 12) e “Identificar as situações de uso de diferentes tempos verbais” (São Paulo, 2019h, p. 12), são apresentadas. A partir de então, a atividade propõe, que os (as) alunos (as), pensem, e respondam sobre qual é o estilo deles (as) como, por exemplo, romântico, clássico, esportivo, dentre outros; e, relatem, as escolhas (São Paulo, 2019h). A partir desta atividade, são trabalhados os tempos verbais presente, passado, e futuro, na língua inglesa e, em momento posterior, solicitado que preencham um quadro datado de 1950 até o ano atual, envolvendo a mesma temática, mas, mais especificamente, silhuetas de cada época (São Paulo, 2019h). Conforme os padrões vigentes em cada época referida.

Próximas habilidades esperadas para o currículo são destacadas: “Reconhecer estereótipos sociais em textos” (São Paulo, 2019h, p. 15), “Comparar gêneros de textos distintos, identificando suas características” (São Paulo, 2019h, p. 15) e “Identificar conjunções (contraste, adição, conclusão, e concessão), e marcadores sequenciais” (São Paulo, 2019h, p. 15) e, ainda articuladas à atividade seguinte, na qual pede-se aos alunos (as), que, a partir da análise de dois enxertos textos, sobre a beleza física, e o gasto excessivo com os itens e procedimentos, envolvendo a beleza bem como, também, a partir de uma imagem ilustrativa onde tem-se duas bonecas, sendo uma mais alta e magra “*Fat Girl*” (São Paulo, 2019h, p. 16), e a outra mais baixa, não tão magra, e utilizando roupa mais larga “*Thin Girl*” (São Paulo, 2019h, p. 16), que reflitam, sobre estas questões, e assinale V, para as afirmações verdadeiras e F, para as falsas, de acordo com o contexto do conteúdo analisado anteriormente (São Paulo, 2019h).

A última atividade está relacionada a percepção, e interpretação implícita, e explícita, de um texto verbal e não verbal (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 22-33)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas, sendo: “Interpretar textos, orais e escritos e de tipologia variada, mostrando capacidade para captar a sequência de fatos, os argumentos principais e as eventuais nuances de sentido” (São Paulo, 2019i, p. 22) e “Redigir textos com clareza e a estruturação que permitam expressar, com consistência, pontos de vista e argumentação” (São Paulo, 2019i, p. 24).

Diante do que foi expresso, as atividades práticas reflexivas, com base em enxertos de textos, e imagens, estão relacionadas ao tema trabalho, e preparo para o futuro não tão distante, ainda relacionado a este mesmo contexto (São Paulo, 2019i). Também orienta os (as) alunos (as), a organizarem um currículo, de forma que o mesmo contenha as informações mais relevantes sobre o sujeito, segundo modelo de “Curriculum Vitae” (São Paulo, 2019i, p. 26), ilustrado no conteúdo do bimestre (São Paulo, 2019i).

O tema seguinte aborda adversidades, relacionada a propagandas de anúncios de empregos, onde, por sua vez, deverão ser analisadas e interpretadas, seguindo as informações a que se pede como, por exemplo, qual a ocupação, a qualificação solicitada no anúncio, o salário, e expediente (São Paulo, 2019i).

Na sequência, “Redigir textos com clareza e a estruturação que permitam expressar, com consistência, pontos de vista e argumentação” e “Intervir, adequadamente em diálogos, de forma espontânea e ativa, expondo juízos de valor, pontos de vista, opiniões e argumentos”, estando relacionadas a atividade envolvendo a entrevista de emprego (São Paulo, 2019i). Diante deste contexto, os alunos e as alunas, são instigados (as) a confeccionarem um roteiro simulado de entrevista de emprego, contendo, desta forma, questões avaliativas da parte dos (as) empregadores (as), e, por outro lado, candidatos (as) á vaga (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Em Línguas Estrangeiras Modernas, quando abordado o tema estereótipos e preconceitos, envolvendo o subtema beleza, e associação aos excessos de cuidados e gastos relacionados aos estereótipos de beleza, muitas vezes tão idealizados, e, influenciados pela cultura midiática, são abordados no currículo, e possíveis de serem articulados com a abordagem da sexualidade, em educação, por ser destacado este tema, e trazido à tona os termos magreza e gordura, como pontos a serem debatidos pois que interligados ao novo e atual padrão de beleza.

3º Bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 143-150)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas, inicia-se, apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas pelo currículo: “Reconhecer o uso do Presente Simples em textos informativos” (São Paulo, 2019g, p. 143), “Usar formas verbais do Presente Simples e do Passado Simples em um texto informativo” (São Paulo, 2019g, p. 143), “Utilizar os conhecimentos de língua e gênero para participar de projeto de montagem de portfólio”(São Paulo, 2019g, p. 144) e “Inferir o significado de expressões, apoiando-se em pistas presentes no texto” (São Paulo, 2019g, p. 144).

A partir das habilidades, a primeira atividade é a interpretação de texto, e a segunda, relacionada aos órgãos dos sentidos: visão, audição, tato, olfato, e paladar, onde é questionada a importância, de cada um deles (São Paulo, 2019g).

As habilidades “Reconhecer personagens e utilizar instrumentos interrogativos” (São Paulo, 2019g, p. 146), e “Identificar um dos elementos que estruturam o texto narrativo: personagem, adjetivação na caracterização de personagem”, também são apresentadas, e articuladas, a atividade seguinte, envolvendo um excerto de texto de um livro, retirado do livro “*Invisible Man*” (São Paulo, 2019g, p. 146), de “Ralph Ellison” (São Paulo, 2019g, p. 146).

O texto reporta que o ser humano, muitas vezes, se depara com situações que envolvem a invisibilidade, seja por conta de sua cor de pele, cabelo, condição financeiras, dentre outras questões citadas no conteúdo e, também, o fato de uma pessoa nascer mulher ter um corpo, ossos, líquidos, fibras, dentre outras composições do ser, enquanto sujeito, da mesma forma que o corpo masculino, assim como, um cérebro pensante (São Paulo, 2019g, p. 143). Outro ponto analisado, é que o excerto também enfatiza a não aceitação da diferença, chamada no texto de área invisível aos preconceitos, que é quando a pessoa se recusa a olhar, e aceitar, a diversidade (São Paulo, 2019g). Questões desta natureza são trazidas à tona, de forma reflexiva, envolvendo o tema estereótipo, e preconceito (São Paulo, 2019g).

A atividade seguinte, aborda o contexto das características físicas, e também, introspectivas, voltadas para valores como, por exemplo sedutor (a), perigoso (a), dentre outras, relacionadas à personagens fictícios (São Paulo, 2019g).

Posteriormente, são apresentadas as últimas habilidades, sendo: “Reconhecer o uso de formas comparativas dos adjetivos” (São Paulo, 2019g, p. 148) e “Reconhecer e usar os graus do adjetivo” (São Paulo, 2019g, p. 148). Na sequência, “Reconhecer e utiliza os pronomes interrogativos” (São Paulo, 2019g, p. 150), “Utilizar os conhecimentos de língua e de gênero, para participar de projeto de montagem de texto” (São Paulo, 2019g, p. 150), também são

apresentadas. As questões abarcadas, dentro deste contexto, estão relacionadas a interpretação, e análise textual (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 144-150)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas pelo currículo: “Reconhecer estereótipos sociais e preconceitos em textos” (São Paulo, 2019h, p. 144) e “Inferir o significado de palavras por meio a análise de sua estrutura, e de comparação com a língua portuguesa” (São Paulo, 2019h, p. 144).

Dentro deste contexto, os temas abordados são: sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, classicismo, nacionalismo, preconceito religioso, e, por fim, preconceito relacionado a idade (São Paulo, 2019h). Os (as) alunos (as), são convidados (as) a refletir sobre estas questões, e anotarem suas percepções, no sentido de, se, os temas abordados são relacionados à prejuízos, e/ ou estereótipos sociais (São Paulo, 2019h).

As próximas habilidades estão relacionadas à “Identificar conjunções (contraste, adição, conclusão, e concessão), e marcadores sequenciais” São Paulo, 2019h, p. 145) e “Reconhecer o processo de formação de palavras: prefixação e sufixação” (São Paulo, 2019h, p. 145).

A primeira atividade aborda o tema depressão, onde abordam-se os possíveis estereótipos relacionados ao distúrbio afetivo, a depressão. Alguns exemplos citados no conteúdo: pessoa egoísta, preguiçosa, ingrata, depressiva, desmotivada. Características as quais diminuem o sujeito; portanto, negativas, como se a pessoa deprimida não pudesse ser forte, e esforçada – capaz (São Paulo, 2019h).

Posteriormente, são apresentadas as habilidades: “Comparar gêneros de textos distintos, identificando suas características” (São Paulo, 2019h, p. 148) e “Localizar e interpretar informações em um texto, para apresentar uma opinião, e construir argumentação” (São Paulo, 2019h, p. 148).

Dentro deste contexto, as discussões e reflexões, estão em torno da comunidade da favela, e seus estereótipos; muitas vezes, apresentados de forma negativa; aborda também, de forma reflexiva, estigmas, discriminação, e tendências (São Paulo, 2019h).

Em uma próxima atividade, os alunos e as alunas, são convidados (as), a refletirem sobre os próprios preconceitos, afim de reavaliá-los e, em momento posterior, compartilhados em grupo (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 141-148)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se apresentando aos alunos e as alunas, as habilidades esperadas pelo currículo: “Localizar e interpretar informações em um texto para apresentar uma opinião e construir argumentação” (São Paulo, 2019i, p. 141), “Identificar o significado de verbos característicos de anúncios de emprego, categoriza-los e usa-los em contexto” (São Paulo, 2019i, p. 141), e, “Reconhecer e usar verbos que indicam diferentes habilidades” (São Paulo, 2019i, p. 141).

As primeiras atividades estão relacionadas a habilidades comunicativas, competências dos (as) alunos (as), pensando num futuro próximo: no mercado de trabalho (São Paulo, 2019i).

Por fim, “Produzir um depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração” (São Paulo, 2019i, p. 147), e “Trocar informações pessoais” (São Paulo, 2019i, p. 147).

A primeira atividade aborda o contexto reflexivo, parte da vida, envolvendo crescimento, lazer, dinheiro, saúde, amigos (as), e família (São Paulo, 2019i). Estes elementos procurando fazer com que os (as) alunos (as), pensem a respeito destes aspectos, em sua vida pessoal, e social; e, ao final, pede que seja feito um plano final, do tipo projeto de vida, visando alcançar os objetivos futuros, nesta mesma perspectiva de sonho, a ser almejado (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Em Línguas Estrangeiras Modernas, novamente, quando abordado o tema estereótipos e preconceitos.

4º Bimestre**Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 144-148)**

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se com o tema games, adentrando a reflexão proposta sobre o uso dos mesmos, onde é solicitado que os (as) alunos (as), pensem em vantagens, e desvantagens, ao utilizá-los, e considerem situações como: leitura, vocabulário, revisitação do conteúdo, por meio de jogos, com embasamento no texto indicado, no currículo (São Paulo, 2019g). Todas as questões reflexivas são voltadas para este entorno, cada qual questionando, e instigando reflexão, sob um ponto de vista, mas em torno da mesma temática (São Paulo, 2019g).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 141-150)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se com o tema desastres mundiais, enfocando questões relacionadas, dentro deste contexto, as cidades, e aos países (São Paulo, 2019h). As primeiras atividades práticas apresentam imagens de desastres envolvendo tempestades, vulcões, abalos sísmicos, tsunamis, por exemplo, para que os (as) alunos (as), analisem, e pensem criticamente, sobre estas questões, e proponham alternativas para evitar o problema (São Paulo, 2019h). Também é aberto o questionamento e feita a proposição a ser refletida o contexto de desastres no Brasil, e, com este tema, é encerrado o conteúdo (São Paulo, 2019h).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 143-148)

O tema conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas inicia-se com o tema vamos celebrar a evolução, tratando-se da evolução como mitos e equívocos, quanto a origem das espécies, na tentativa de compreender e/ou refletir, sobre de onde viemos, e para onde vamos, com embasamento científico, nos estudos da teoria da evolução de “Darwin” (São Paulo, 2019i, p. 144) e “Lamarck” (São Paulo, 2019i, p. 144).

A última atividade temática articula o conteúdo à matemática, trabalhando com probabilidade, envolvendo moedas (São Paulo, 2019i).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Em Línguas Estrangeiras Modernas, neste bimestre, nenhum conteúdo analisado foi identificada a abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal.

9.7 Análise do componente curricular Área de Matemática: GUIA estudantes

Matemática

1º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 2-22)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Progressões aritméticas e geométricas” (São Paulo, 2019j, p. 2), onde define-se “ [...] Progressão Aritmética – P. A. uma sequência numérica que apresenta razão constante na sua formação, isto é, o valor adicionado a cada termo é sempre o mesmo” (São Paulo, 2019j, p. 14) e “[...] Progressão Geométrica - P. G. uma sequência numérica que apresenta razão constante em sua formação, isto é, o valor multiplicado a cada termo é sempre o mesmo” (São Paulo, 2019j, p. 18).

Todas as atividades abordam sequências de palavras, figuras, e números (São Paulo, 2019j). São apresentadas situações-problema, a serem refletidas, e resolvidas, e, também, cálculos, por meio de sentenças, e/ou expressões matemáticas (São Paulo, 2019j).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 2-35)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “O reconhecimento da periodicidade – Amplitude e período” (São Paulo, 2019k, p. 2). As atividades envolvem análise de gráfico “[...] em formato de onda, obtido pela observação de um fenômeno periódico” (São Paulo, 2019k, p. 2).

O segundo tema abordado é: “A periodicidade e o modelo da circunferência trigonométrica” (São Paulo, 2019k, p. 2), e, na sequência, “Gráficos de funções periódicas

envolvendo senos e cossenos” (São Paulo, 2019k, p. 21), abordando o contexto da “Construção do gráfico a partir da tabela de valores” (São Paulo, 2019k, p. 21).

Também é abordado o tema “Construção de gráficos com o auxílio de um aplicativo de geometria dinâmica” (São Paulo, 2019k, p. 28), e “Equações trigonométricas” (São Paulo, 2019k, p. 31), enfocando o contexto do “Cálculo do período de claridade de uma cidade” (São Paulo, 2019k, p. 31).

Ambas as atividades, envolvem a resolução de situações-problema, e cálculos, baseados nas mesmas (São Paulo, 2019k).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 2-33)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “A Geometria e o método das coordenadas” (São Paulo, 2019l, p. 2). As primeiras atividades trazem como propostas, o preenchimento de tabela, a partir da análise de figura apresentada no conteúdo curricular, enfocando o tema em questão (São Paulo, 2019l). As demais, ainda relacionadas a este contexto temático, envolvem a análise de situações-problema, e, em algumas situações, cálculos (São Paulo, 2019l).

O tema seguinte “Reta, a inclinação constante e a proporcionalidade” (São Paulo, 2019l, p. 9), é abordada posteriormente, iniciando as atividades a partir de situações-problema, baseada na apresentação de equações, as quais os alunos (as), deverão refletir sobre, interpretá-las, e resolvê-las por meio de cálculos, ou não (São Paulo, 2019l).

Posteriormente, é abordado o tema “Perpendicularismo entre duas retas” (São Paulo, 2019l, p. 12). As primeiras atividades envolvidas neste tema, são iniciadas a partir de situações-problema, baseadas na apresentação de equações, as quais os alunos (as) deverão refletir sobre, interpretá-las, e resolvê-las, por meio de cálculos, ou não, dentro deste contexto temático (São Paulo, 2019l).

Na sequência, “Circunferências e Cônicas: Significados e equações” (São Paulo, 2019l). Adentrando mais especificamente sobre o termo circunferência, “A propriedade característica da circunferência é a de que seus pontos são todos equidistantes de um ponto interior chamado centro [...]” (São Paulo, 2019l, p. 20). Assim sendo, “[...] a distância comum de cada um de seus pontos ao centro é o raio da circunferência” (São Paulo, 2019l). A partir destas informações explicativas, as atividades práticas são iniciadas, a partir, também, de situações-problema, baseadas na apresentação de equações, as quais os alunos (as), deverão refletir sobre, interpretá-las, e resolvê-las, por meio de cálculos ou não (São Paulo, 2019l).

O tema “Cônicas” (São Paulo, 2019l, p. 23), é abordado partindo da informação que: “As cônicas (elipses, hipérbolas e parábolas), são curvas, que podem ser representadas no plano cartesiano, e cuja propriedade obedecida pelos seus pontos pode ser descrita por meio de uma equação de duas variáveis” (São Paulo, 2019l, p. 23). O termo elipse também é explanado: “Uma propriedade fundamental para ser utilizada para caracterizar uma elipse: qualquer ponto a elipse é tal que a soma das distâncias até esses dois pontos fixados, que são os focos é constante” (São Paulo, 2019l, p. 23) e, por fim, hipérbole, onde: “Quando representamos graficamente pares (x;y) de grandezas que são inversamente proporcionais, isto é, cujo produto $x \cdot y$ é constante e não nulo, a curva obtida é uma hipérbole” (São Paulo, 2019l, p. 28).

Para finalizar as atividades, dentro deste tema, é explicado o conceito de parábola, dentro deste contexto temático: “Em geral, quando representamos graficamente pares (x; y) de grandezas tais que y é diretamente proporcional ao quadro de x ($y=kx^2$, k constante e $k \neq 0$) a curva correspondente no plano cartesiano é uma parábola” (São Paulo, 2019l, p. 32).

A partir das informações explicativas acima expostas, as atividades práticas, são iniciadas, a partir, também, de situações-problema, baseadas na apresentação de equações, as quais os alunos (as), deverão refletir sobre, interpretá-las, e resolvê-las por meio de cálculos, ou não, conforme seguida sequencia teórico-prática de todo o primeiro bimestre (São Paulo, 2019l).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Não foi localizada a abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, nos conteúdos analisados, deste bimestre.

2º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 5-29)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Proporcionalidades” (São Paulo, 2019j, p. 5), indicando que: “A proporcionalidade está presente em muitas situações as quais nos

deparamos diariamente, mas nem sempre nos damos conta de sua presença” (São Paulo, 2019j, p. 5), um exemplo, dentro deste contexto, é quando “[...] compramos, por exemplo, 100g de muçarela por R\$3,50, já temos a ideia de que se comprássemos 200g dessa mesma muçarela pagaríamos R\$7,00” (São Paulo, 2019j, p. 5).

As atividades práticas dizem respeito a situações-problema, onde os (as) alunos (as), devem refletir sobre o conteúdo das mesmas, e levantar hipóteses, analisar os gráficos, e as tabelas apresentados, e fazer cálculos, valendo-se destacar que, conforme as atividades se apresentavam, sequencialmente, o nível de conteúdos técnicos, e complexidade de questionamentos relacionados ao mesmo, exigiam mais do (a) aluno (a) (São Paulo, 2019j).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 31-55)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Matrizes: Significados” (São Paulo, 2019k, p. 31) enfatizando que “As matrizes são tabelas de números reais utilizadas em muitos ramos da ciência e engenharia” (São Paulo, 2019k, p. 31). Como complemento, “O conjunto ordenado dos números que formam a tabela é denominado matriz e cada número é chamado elemento da matriz” (São Paulo, 2019k, p. 31).

As atividades práticas dizem respeito a situações-problema, onde os (as) alunos (as), devem refletir sobre o conteúdo das mesmas, e levantar hipóteses, analisar os gráficos, e as tabelas apresentados, e fazer cálculos, valendo-se destacar que, conforme as atividades se apresentavam, sequencialmente, o nível de conteúdos técnicos, e complexidade de questionamentos relacionados ao mesmo, cobravam mais do (a) aluno (a), conforme já mencionado (São Paulo, 2019k).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 57-78)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Introdução ao conjunto dos números complexos” (São Paulo, 2019l, p. 57).

As atividades práticas dizem respeito a situações-problema, onde os (as) alunos (as), devem refletir sobre o conteúdo das mesmas, levantar hipóteses, analisar os gráficos, e as tabelas apresentados, e fazer cálculos; escrever e resolver as equações, valendo-se destacar que, conforme as atividades se apresentavam, sequencialmente, o nível de conteúdos técnicos e complexidade de questionamentos relacionados ao mesmo, cobravam mais do (a) aluno (a), conforme já mencionado (São Paulo, 2019l).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

Não foi localizada a abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, nos conteúdos analisados, deste bimestre.

3º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 161-191)

O bimestre é iniciado apresentando o tema, “Crescimento/ Decrescimento Exponencial e Função Exponencial” (São Paulo, 2019j, p. 161).

As atividades relacionadas a este tema, dizem respeito a completar tabela, cálculos, preenchimento de lacunas, por exemplo (São Paulo, 2019j, p. 5). Na atividade número “8” (São Paulo, 2019j, p. 164), é abordado o tema da sexualidade, de forma transversal, quando trazida a lenda da Vitória Régia, histórica popular, no contexto brasileiro (São Paulo, 2019j). O contexto envolve a situação onde a lua, que é simbolizada como feminina, era representada pelas índias como um guerreiro. Acreditava-se que a luz abrilhantava e beijava as índias mais belas, e as transformava em estrelas. Certa vez, uma índia chamada Naiá apaixonou-se pela Lua, e com o passar dos tempos, jogou-se nos lagos ao ver a lua refletida; pois imaginava que a lua estava lhe chamando. A mulher acabou falecendo e, diz a lenda, que é a partir da pena da índia que a Lua transformou Naiá em uma flor enorme: a Vitória Régia.

O tema seguinte diz respeito a “Logaritmos” (São Paulo, 2019j, p. 175).

As atividades relacionadas a este tema dizem respeito a situações-problema, voltados para a análise de tabelas, e cálculos (São Paulo, 2019j).

Posteriormente, os temas “Propriedades dos logaritmos – Função Logarítmica” (São Paulo, 2019j, p. 180), e, na sequência, “Equações exponenciais” (São Paulo, 2019j, p. 190), são abordados, em forma de situações-problema, também, onde é pedido que nas mesmas, sejam analisadas as tabelas, gráficos, e realizados cálculos, utilizando-se de expressões matemáticas, para a sua resolução (São Paulo, 2019j).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 161-191)

Os temas abordados, em matemática, no terceiro bimestre, junto à segunda série do Ensino Médio, foram: “Princípios Aditivos e Multiplicativos” (São Paulo, 2019k, p. 161), “Formação de filas sem e com elementos repetidos” (São Paulo, 2019k, p. 164), “Formação de grupos com elementos de uma ou mais categorias” (São Paulo, 2019k, p. 169), “Estudando as Probabilidades” (São Paulo, 2019k, p. 175), e “Distribuição binominal de probabilidades” (São Paulo, 2019k, p. 186).

As atividades, dos cinco temas, trazem situações-problema, a serem refletidos pelos (as) alunos (as), levantadas hipóteses diante dos contextos apresentados, e, posteriormente, realizados cálculos (São Paulo, 2019k).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 161-191)

Os temas abordados, em matemática, no terceiro bimestre, junto à terceira série do Ensino Médio foram: “Estudo das funções” (São Paulo, 2019l, p. 161).

O próximo tema, “Gráficos de funções” (São Paulo, 2019l, p. 169).

Na sequência, o tema “Crescimento e decrescimento de funções” (São Paulo, 2019l, p. 179) é abordado, relacionando o seu conteúdo, aos estudos em anos anteriores (São Paulo, 2019l).

As atividades envolvidas aos temas abordados, no geral, dizem respeito à: analisar, e completar tabelas, levantamento de hipóteses, interpretar, e esboçar gráficos, realizar cálculos (São Paulo, 2019l).

Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

A abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, é observada quando utilizada a situação problema envolvendo o contexto do tema probabilidade, onde, “[...]uma menina deseja vestir-se com uma saia e uma blusa, e dispõe de 4 saias diferentes e 5 blusas diferentes” (São Paulo, 2019k, p. 161).

Ainda relacionado ao mesmo tema, probabilidade, quando abordada a situação-problema:

Quando três meninas, Ana, Bia e Carla, e um menino, Dan, foram uma fila, temos 24 filas diferentes, como já vimos em problemas anteriores. Se, no entanto, o critério para a formação da fila não for a

individualidade das pessoas, mas apenas o sexo, serão apenas 4 filas diferentes formadas por três mulheres (M) e um homem (H) [...]” (São Paulo, 2019k, p. 168).

Existem outras atividades envolvendo o contexto de meninos, e meninas, homens e mulheres, relacionados (as) ao tema probabilidade, mas em diversos contextos reflexivos, por meio de situações-problemas.

4º bimestre

Tema/ Conteúdo 1ª série do Ensino Médio (p. 161-190)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Razões trigonométricas nos triângulos e retângulos ” (São Paulo, 2019j, p. 161).

A primeira atividade prática, em relação ao primeiro tema, diz respeito as rampas de acesso. Dentro deste contexto, a “Trigonometria é a área da matemática que estuda as relações entre lados e ângulos de um triângulo” (São Paulo, 2019j, p. 161).

Relaciona a aplicação e o conceito da trigonometria, à “[...] garantia de um direito constitucional, que trata da igualdade de todos perante a lei, o **direito à livre locomoção**. Para a garantia deste direito, as **rampas** tornaram-se um importante meio facilitador de acesso e a trigonometria dá o suporte para o cálculo da **inclinação adequada** a cada tipo de rampa” (São Paulo, 2019j, p. 161).

Explicadas estas questões, as atividades estão relacionadas as rampas, suas inclinações a serem analisadas, calculadas, e levantadas hipóteses, por meio de situações-problema (São Paulo, 2019j).

O próximo tema “Razões trigonométricas em triângulos não retângulos” (São Paulo, 2019j, p. 171) e, na sequência, aborda-se o tema “Polígonos regulares, circunscrição e pavimentação de superfícies” (São Paulo, 2019j, p. 177).

As atividades relacionadas aos dois últimos temas, envolvem analisar as situações-problema, levantar hipóteses, e calculá-las (São Paulo, 2019j).

Tema/ Conteúdo 2ª série do Ensino Médio (p. 161-188)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Prismas: uma forma de ocupar o espaço ” (São Paulo, 2019k, p. 161), e, na sequência, abordado tema seguinte, “Cilindros, cones e esferas” (São Paulo, 2019k, p. 167).

As atividades relacionadas aos dois últimos temas, envolvem analisar as situações-problema, levantar hipóteses, e calculá-las (São Paulo, 2019k).

Tema/ Conteúdo 3ª série do Ensino Médio (p. 161-189)

O bimestre é iniciado apresentando o tema “Medidas de tendência central: média, mediana e moda” (São Paulo, 2019l, p. 161).

As atividades envolvem a apresentação de situações-problema a serem analisadas, levantadas hipóteses, e demonstrados os resultados a partir de cálculos de informações contidas em tabelas, e gráficos (São Paulo, 2019l).

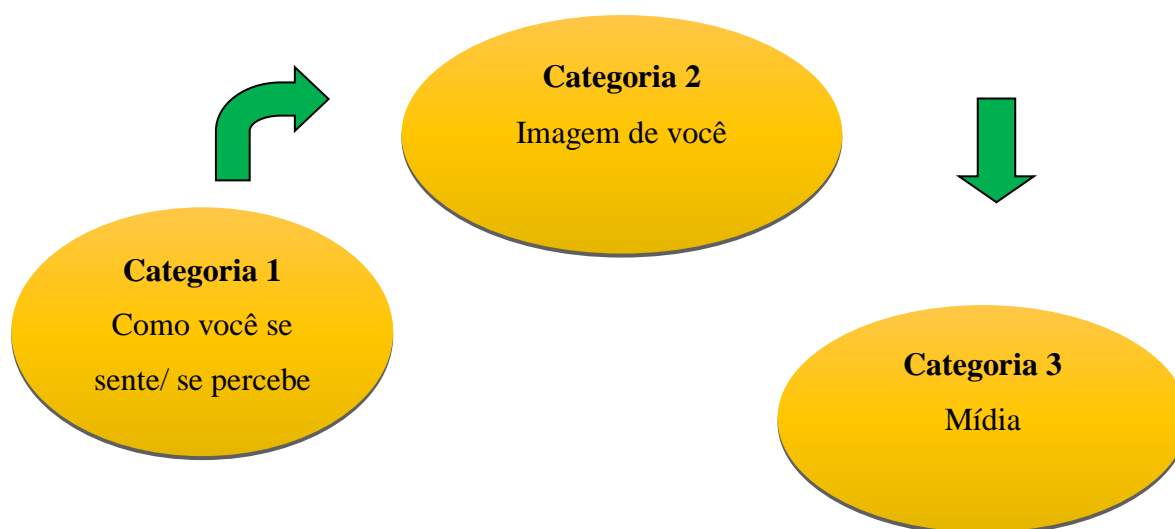
Considerações gerais sobre o conteúdo do bimestre: abordagem da sexualidade e gênero de forma transversal

A abordagem da sexualidade e gênero, de forma transversal, é observada quando utilizada a situação problema envolvendo o contexto das rampas de acessibilidade, as quais possibilitam o acesso, de forma facilitadora, à cadeirantes, idosos, por exemplo, e/ou, outras pessoas com dificuldade de subir escadas, por exemplo, componente atrelado ao direito do cidadão (ã), de locomoção.

Também é abordado na questão relacionada ao conceito à altura de atletas, todas do sexo feminino, as quais, “[...] fizeram parte da Delegação Esportiva representando o Brasil nas Olimpíadas de 2016” ” (São Paulo, 2019l, p. 170), na “Atividade 13” (São Paulo, 2019l, p. 179), quando focado hábitos de estudos, e atitudes, referentes às alunas, aos alunos, e a todos os estudantes ” (São Paulo, 2019l, p. 179) de forma geral, e na “Atividade 14” ” (São Paulo, 2019l, p. 182), quando trata do assunto “[...] Pesos (em kg) de 50 Homens e 40 Mulheres” ” (São Paulo, 2019l, p. 167).

10 Questionário: análises das respostas obtidas

Antes de iniciar as análises das respostas fornecidas pelos (as) alunos (as), torna-se pertinente mencionar que os elementos de semelhança foram agrupados por categorias, para melhor verificação dos resultados obtidos. As categorias encontram-se na Figura 1.

FIGURA 2 - Categorias.

Em um segundo momento, uma segunda análise foi voltada para a comparação de gênero nas respostas dadas pelos (as) alunos (as) procurando compreender e refletir sobre convergências e divergências de pensamento, em relação ao mesmo assunto, no que diz respeito ao gênero masculino e feminino.

Assim sendo, as informações extraídas das respostas obtidas no questionário, foram organizadas por categorias de análises, por semelhança, em conformidade com: responsabilidade, e aprendizado (questionários 1 e 3), liberdade e curtição (questionários 7, 8 e 9), conflitos (questionário 2), fase de desenvolvimento (questionários 4 e 10), auto percepção e autoconhecimento (questionário 5) e impulsividade (questionário 6). Esses dados mostram-nos como os (as) adolescentes desta pesquisa veem a adolescência.

A seguir será apresentado o Quadro 1, e na sequência serão apresentadas as análises correspondentes as respostas obtidas nos questionários, no que diz respeito a Categoria 1 intitulada Como você se sente/ se percebe. As transcrições foram fiéis as respostas escritas fornecidas pelos (as) alunos (as).

QUADRO 5 - Visão quanto ao que é ser adolescente

Legenda: 1' um apóstrofo = aluno
1" dois apóstrofos = aluna

***A transcrição das respostas foi fiel a escrita dos (as) alunos (as).**

Categoria 1		COMO VOCÊ SE SENTE / SE PERCEBE
1. O que é ser adolescente?		
Resp.	1'	Ser adolescente é começar a se preparar para seu futuro.
	2''	Uma fase difícil porém, com oportunidades grandes.
	3''	Aprender com seus erros.
	4''	Ser uma pessoa que está em fase de crescimento psicológico e percepção social.
	5''	Para mim a adolescência é uma fase para conhecer a nós mesmos.
	6''	Ser muito explosivo, opinião formada e não quer escutar os outros ou escutar de mais.
	7''	É curtir a vida mais também e complicado.
	8'	Ser adolescente é ter disposição para todos tipos de atividades físicas e etc...
	9'	Ser adolescente é ter disposição para tudo etc...DESCARTADO
	10'	Em fase de desenvolvimento.

Em relação à pergunta voltada para o que é ser adolescente, 10 (dez) estudantes responderam a esta questão, sendo que houveram 3 (três) participantes do sexo masculino e 6 (seis), do sexo feminino, porém, um questionário respondido por sujeito do sexo masculino, precisou ser descartado por não ter entregue, ao final, um dos instrumentos de coleta de dados, o que, por sua vez, poderia comprometer os resultados desta pesquisa.

As categorias foram agrupadas conforme descrito anteriormente (organização por categoria de análise). Esses dados mostram-nos como os alunos e as alunas, desta pesquisa enxergam a adolescência.

Pode-se constatar que os (as) alunos (as), veem a adolescência como um momento confuso e ao mesmo tempo agradável, envolvendo descobertas, as quais, fazem parte do amadurecimento emocional, e físico, em busca de sua identidade pessoal, e social. Ou seja, a consciência de si, advinda da origem social da consciência, onde o eu, é construída na relação com o outro e não é limitada ao biológico, mas constituída de relações sociais na exploração e reflexão de experiências, de acordo com suas vivências nos relacionamentos interpessoais, nos não recebidos, na resolução de conflitos, por exemplo, ferramentas estas base facilitadoras para um melhor discernimento de si, e também de suas emoções positivas, e/ou negativas, onde, por sua vez, o autoconhecimento é buscado, na maioria das vezes, a partir de qualidades internas (subjetivas) e externas (social/ objetivas), respectivamente (Vygotsky, 1996). No entanto também se observa que as respostas do sexo masculino, dos referidos alunos, são mais sucintas, e as fornecidas pelas alunas, sexo feminino, mais abrangentes. Talvez um dado indicando as dificuldades, em expor-se mais, no que diz respeito a aspectos mais íntimos, psíquicos (subjetivos). Embora, de forma geral, ambos os sexos, tenham trazido

questões semelhantes, as quais foram agrupadas em categorias já apresentadas. O que diverge é a expressão da percepção emocional.

QUADRO 6 - Visão quanto as vantagens e desvantagens em ser adolescente

2. Quais as vantagens e desvantagens em ser adolescente?		
Resp.	1'	Não tem muitas preocupações e a vantagem que é a melhor fase para aproveitar.
	2"	Você constroi a vida de maneira agradável, você sabe que cosequencias tera no futuro (oportunidades).
	3"	A vantagem e não trabalha e a desvantagem e não ter dinheiro.
	4"	pro Estamos em procura do conhecimento geral, adquirimos responsabilidades e perspectivas da vida. Contra Ao olhar a sociedade não temos maturidade para se encaixar.
	5"	Uma das vantagens é que você pode começar a frequentar lugares diferentes e a outra vantagem que ao mesmo tempo é uma desvantagem é que você tem que criar mais responsabilidade.
	6"	A gente tenta viver livre e desimpedido, as vezes tem bastante disposição e o ruim é que sempre algo da errado e ninguem acredita mais a escola é um grande peso para nós; não só nos estudos mas nos olhares e julgamentos, mais pessoas mais isso é horrível.
	7"	Vantagens: poucas responsabilidades várias coisas para aprender. desvantagens: ser cobrado demais não ser ouvido não ser compreendido.
	8'	As vantagens de ser adolescente é que tudo tem sua hora para aprender as coisas, e as desvantagem é que as coisas parecem se complicar mais.
	9'	Vantagem ser adolescente é que tudo uma said para aprender muitas coisas. DESCARTADO
	10'	Vantagens - Estudar mais. Desvantagem - não poder sair sozinho.

O que se verificou, no geral, foi que as vantagens em ser adolescente foram relacionadas pelos (as) alunos (as) a pouca responsabilidade (questionários 7 e 2), liberdade (questionários 1, 5 e 6), não precisar trabalhar (questionário 3), fase de aprendizado (questionários 4 e 10), pontualidade (questionário 8).

Já as desvantagens em ser adolescente, foram relacionadas a consequências de acordo com as escolhas (questionário 2), não possuir dinheiro (questionário 3), imaturidade (questionário 4), responsabilidade (questionários 5 e 8), insegurança, imprevisibilidade, julgamentos (questionário 6), cobranças, não ser ouvido (questionário 7), não ter autorização para sair sem permissão (questionário 10). O questionário número 1 não apresentou desvantagem em ser adolescente.

Observa-se claramente que as respostas indicam situações conflitantes para ambos os sexos. Mas isso de forma mais acentuada nas respostas do sexo feminino, também indicando serem mais reflexivas, pelo menos neste grupo de estudo, focando aspectos mais amplos.

QUADRO 7 - Visão quanto a como o adolescente é visto pela família, escola e sociedade

3. Como o adolescente é visto pela família, escola, sociedade, de forma geral?		
Resp.	1'	Como o futuro do amanhã.
	2''	
	3''	Um vagabundo na maioria das vezes.
	4''	Na maioria das ocasiões somos vistos como pessoas incapazes para responsabilidades, por estarmos em fase de aprendizado.
	5''	Como uma pessoa que está em uma transição entre a infância e a fase adulta.
	6''	
	7''	Como alguém preguiçoso que não faz nada, dramático não é compreendido, rebelde.
	8'	O adolescente é visto como um adolescente rebelde por agir por impulso, por agir sem pensar.
	9'	adolescente é visto como um adolescente de responsabilidade e agir por impulso. DESCARTADO
	10'	Família - companheiro do pai doente, da Tia. Escola - acolhido, querido pelos professores. Sociedade - Percebido pelas pessoas.

A maioria dos (as) estudantes identificaram-se com a visão de que o adolescente é visto pela família, escola e sociedade, de forma geral, como uma pessoa preguiçosa, rebelde, impulsiva (respondentes 7 e 8). Na sequência por similaridade nas respostas, ficou a categoria jovens adultos (respondentes 1 e 2), desocupado (respondente 3), incapaz (respondente 4) e, por fim, companheiro, querido e percebido (respondente 10).

Observa-se sentimento de insegurança de maneira geral. As respostas de maior similaridade são de 01 (um) aluno e 01 (uma) aluna. Interessante destacar que foi possível notar que praticamente todas as respostas, no geral, dos (as) alunos (as), voltaram-se para as características negativas sendo que, a única resposta que valorizou os aspectos positivos da visão de como o adolescente é visto pela família, escola e sociedade, foi de um aluno que mencionou na resposta fatos, indicativos de comportamentos socialmente valorizados.

A seguir serão apresentadas as respostas obtidas nos questionários, no que diz respeito a Categoria 2 intitulada IMAGEM DE VOCÊ. As transcrições foram fiéis as respostas

escritas fornecidas pelos (as) alunos (as). Vale lembrar que um apóstrofo (1') representa aluno, e dois (1'') apóstrofos, aluna.

QUADRO 8 - Visão quanto a parte(s) do corpo que mais apreciam em si

Categoria 2		IMAGEM DE VOCÊ
4.	Parte(s) do corpo que você mais aprecia em você:	
Resp.	1'	Rosto.
	2''	Olhos.
	3''	Não (nada).
	4''	Seios e nádegas.
	5''	Meus olhos. Gosto da cor, tamanho e formato deles.
	6''	Boca (sorriso).
	7''	Meus olhos.
	8'	Meu peitoral.
	9'	DESCARTADO
	10'	Do cabelo.

No Quadro 4, são apresentadas as respostas correspondentes aos posicionamentos coletados nos questionários, no que diz respeito a Categoria 2 intitulada Imagem de você. As transcrições foram fiéis as respostas escritas fornecidas pelos (as) alunos (as).

As respostas de maior incidência foram agrupadas, sendo que, na categoria olhos houveram 03 (três) respostas (questionários 2, 5 e 7). As demais foram relacionadas ao rosto (questionário 1), a não apreciar nada em si (questionário 3), aos seios e as nádegas (questionário 4, respondido por pessoa do sexo feminino), boca (questionário 1) e peitoral (questionário 8, respondido por pessoa do sexo masculino).

Observa-se que a maioria das respostas não indicam aspectos diretamente relacionados a componentes sexuais (físicos) do corpo, e sim a aspectos emocionais, embora também relacionados evidentemente a sexualidade.

Interessante destacar que as respostas de maior incidência foram indicadas por 03 (três) alunas. A parte do corpo que mais apreciam, relaciona-se ao olhar. Curiosamente uma parte do corpo que em sua maioria das vezes são relacionadas as emoções e a linguagem não verbal. Houve também uma respondente aluna que correlacionou a questão a aspectos simbólicos da feminilidade: seios e nádegas e também houve um respondente aluno, que correlacionou esta questão com aspectos simbólicos da masculinidade: peitoral.

Uma aluna destaca que não aprecia nada em si, e um aluno deixou a questão em branco, o que pode ser expressivo (questões relacionadas a autoestima).

Respondente do sexo masculino sinaliza que aprecia o seu rosto, e uma aluna, a sua boca e, por fim, um aluno informa apreciar o seu cabelo (aspectos ligados a imagens estéticas apreciadas ou não, valorizadas, ou não, socialmente).

QUADRO 9 - Visão quanto a coisas principais que mais gostam de fazer

5. Coisas principais que você mais gosta de fazer...		
Resp.	1'	Jogar bola, passar um tempo com minha namorada e praticar exercícios.
	2"	Ler livros, fazer caminha etc.
	3"	Usar celular.
	4"	Ouvir musica e questionar as coisas.
	5"	Dormir, ficar com pessoas que são especiais para mim e ler.
	6"	Comer; dormir; ficar no celular.
	7"	Comer, sair com meu namorado.
	8'	A coisa que eu mais gosto de fazer é jogar futebol.
	9'	a coisa que eu gosto de jogar futebol. DESCARTADO
	10'	Dançar.

As respostas de maiores convergências foram agrupadas em jogar bola (questionários 1 e 8), ler (questionários 2 e 5), dormir (questionários 5 e 6), comer (questionários 6 e 7), usar o celular (questionários 3 e 6), e namorar (questionários 1 e 7). As demais, foram agrupadas em praticar exercícios (questionário 1), caminhar (questionário 2), ouvir música e questionar os fatos (questionário 4), ter pessoas por perto (questionário 5), e dançar (questionário 10).

No grupo deste estudo se observa que as alunas optaram por atividades mais intimistas, e os alunos por sua vez, mais as atividades em grupo, de atividade física (dança, futebol, exercício). Ambos os sexos, no entanto, indicam a necessidade de interação, de afetividade. Tanto um quanto o outro gênero denotam a necessidade de afetividade, trocas e interação, quanto também a sexualidade. Embora em alguns alunos e alunas da amostra, isso esteja mais perceptível, mais desenvolvido.

Em análise de gênero, observa-se que os alunos gostam de atividade física (bola e dançar) e já as alunas, possuem preferência por atividades mais íntimas (subjetivas) como, por exemplo, realizar uma leitura que requer atenção e, em sua maioria das vezes, silêncio para uma melhor concentração e absorção do conteúdo, dormir, caminhar, ouvir música, e

questionar (refletir), sobre os fatos, e afinidade de desejar ter companhia que lhe faz bem por perto.

Apenas duas respostas relacionaram a questão a gostar de estar junto com o (a) namorado (a). Uma respondente foi aluna, e um respondente foi aluno.

QUADRO 10 - Visão quanto a coisas que não gostam de fazer ou gostam menos

6. Coisas que você não gosta de fazer ou gosta menos....		
Resp.	1'	Não gosto de ficar parado.
	2"	Atividades de casa.
	3"	Ir pra escola.
	4"	Nada.
	5"	Estudar matemática.
	6"	limpar a casa, ir pra escola.
	7"	limpar a casa.
	8'	eu não gosto de assistir televisão.
	9'	eu não gosto consistente. DESCARTADO
	10'	De acordar cedo.

As respostas correlatas foram fornecidas pelos questionários 2, 6 e 7, agrupadas em atividades do lar. Na sequência, outras correlatas foram agrupadas em ir para a escola (questionários 3 e 6). Outras respostas, tiveram seus agrupamentos em ficar parado (questionário 1), não gostar de fazer nada (questionário 4), estudar matemática (questionário 5), assistir televisão (questionário 8) e acordar cedo (questionário 10).

A familiaridade nas respostas relacionadas as atividades do lar, foram respondidas por 03 (três) alunas. Também foram sinalizadas por 02 (duas) alunas, não gostarem de ir para a escola. Uma aluna informou não gostar de fazer nada, e outra, não gosta de estudar matemática – 01 (uma) aluna.

Já os meninos, informaram que não gostam de ficar parado – 01 (um) aluno, assistir televisão – 01 (um) aluno, e acordar cedo – 01 (um) aluno.

Atividades do lar, foi uma das citadas no grupo de estudo, compreensivelmente pois que adolescente, em geral, está mais voltado nessa fase de sua vida, para si próprio. Atividades que sejam prazerosas para si, que envolvam seus interesses pessoais neste momento de sua vida e não para atividades que lhe exijam mais envolvimento, dedicação ou

interesses comum a outros, perspectivas futuras, preocupado (a) que está em viver o momento, de modo geral.

Também pelas respostas, se insere a necessidade de não terem nada que os regule, controle.

QUADRO 11 - Visão quanto a dúvidas e medos que possuem

7. Dúvidas e medos que você tem (o que lhe deixa inseguro ou temeroso)		
Resp.	1'	Devo ter mas não lembro.
	2''	Quando eu estou preste a fazer algo que tenha oportunidades grandes.
	3''	Sobre o futuro.
	4''	Medo de não realizar meu projeto de vida por completo.
	5''	Tenho medo de não alcançar meus sonhos e objetivos.
	6''	incapacidade.
	7''	minha ansiedade medo de não se suficiente.
	8'	O unico medo que tenho é de morrer, o que me deixa inseguro é saber que não consigo deixar alguém com a minha presença.
	9'	DESCARTADO
	10'	Falar em público.

As análises das respostas obtidas apontaram para os seguintes resultados, por categorias agrupadas em: sofrimento por antecipação (questionários 2, 4 e 5 e 8), futuro (questionário 3), ansiedade (questionário 7), sentimento de incapacidade, ser insuficiente (questionário 6 e 7), medo de morrer (questionário 8) e falar em público (questionário 10). O respondente do questionário 1 diz provavelmente ter medos e dúvidas, mas não se recorda qual e/ou quais.

As respostas fornecidas nos questionários de maior similaridade foram dadas por alunas e um aluno. Nas análises dos mesmos foi possível perceber que as alunas demonstraram sofrer por antecipação quando almejam algo idealizado que ainda não foi concretizado. Também pertinente destacar que 2 (duas) outras alunas tiveram suas respostas semelhantes quando apresentaram suas respostas voltadas para o sentimento de incapacidade e uma delas, além deste sentimento, acrescenta o medo e/ou dúvida, quanto à ansiedade que isso cause. Uma única aluna da amostra de sujeitos deste estudo relata possuir medo e/ ou dúvida, em relação ao futuro.

Sobre os alunos: um deles relata provavelmente haver algo que o faça se sentir temeroso e/ou inseguro, mas não anotou o que, ou o motivo por informar que não se recorda do/s mesmo/s. Outro aluno diz ter medo de morrer, e complementa a informação além do medo de morrer por também possuir insegurança por saber que não consegue deixar alguém sem a sua presença. Um último aluno afirma se sentir inseguro para falar em público.

Observa-se a dificuldade em ambos os sexos deste grupo de estudo, em abordarem questões mais específicas, em relação ao tema. Somente os alunos foram mais específicos (questionários 8 e 10).

Mas observam-se fortes sentimentos de ansiedade, insegurança e até dificuldades em expressar no grupo, com omissão, ou boqueios?!

Neste tema houve maior coerência em todo o grupo, de ambos os sexos.

QUADRO 12 - Visão quanto as ideias que possuem a respeito de sexo e sexualidade

8. As ideias que você tem a respeito de sexo e sexualidade.	
Resp.	1' Cada um escolhe o que quer ser hoje em dia.
	2'' respeito.
	3'' O mundo e livre cada um com seu jeito.
	4'' todos devem ser respeitado como ser humano.
	5'' Algo normal do ser humano. Para mim todas as pessoas devem se respeitar.
	6''
	7'' não são a mesma coisa sexo e ter relação física com outra pessoa sexualidade e uma escolha de gostar do mesmo sexo ou dos dois e sem diferente.
	8' Na minha opinião sexo é um ato, e sexualidade é uma forma de se falar de genero.
	9' na minha sexo é um ato, e sexualidade e um forma de experiencia. DESCARTADO
	10' Nada.

As respostas categorizadas a respeito estão relacionadas aos questionários 2, 4 e 5. Liberdade de escolha relacionam-se aos questionários 1 e 3. Algo normal do ser humano diz respeito ao questionário número 5. A respondente do questionário número 6 deixou a questão em branco. As respostas dos demais questionários, foram mais específicas na tentativa de discernir sexo de sexualidade. Os questionários números 7 e 8 apresentaram similaridade nas respostas, portanto os mesmos foram categorizados em sexo é um ato físico. O questionário número 7 foi relacionado a categoria sexualidade relaciona-se ao desejo sexual. A categoria sexualidade é uma forma de falar de gênero foi associada ao questionário número 8 e, por fim,

o respondente do questionário número 8 afirmou não possuir ideias sobre sexo e nem de sexualidade (fuga, insegurança?!).

A maioria das alunas compactuam que as ideias que possuem sobre sexo e sexualidade estão relacionadas ao respeito, sendo que uma destas alunas complementa sua resposta colocando a questão relativa a sexo e sexualidade, como algo normal do ser humano, mas não exemplifica sua afirmação, e nem o que considera como normal e/ou anormal.

Um aluno e uma aluna, acreditam que sexo e sexualidade são assuntos relacionados a questões de escolha.

Três pessoas sendo 1(um) aluno, e 1(uma) aluna, afirmam sexo ser um ato físico, e sexualidade é relacionada ao desejo sexual por um aluno, e uma forma de falar de gênero, por outro aluno. Também houve uma resposta de aluno, que pontuou que sexualidade é uma forma de experiência. Um único aluno informou não possuir ideias a respeito de sexo, e nem de sexualidade.

Nesta questão fica claro que os (as) alunos (as), tem noção quanto aos conceitos sexo e sexualidade, mas não o suficiente para diferencia-los, e compreende-los mais profundamente pois associam o termo sexo, mais ao ato sexual em si, e não a diferenciação sexual de gênero masculino e feminino, assim como, o termo sexualidade foi relacionado mais ao respeito ao próximo, questão de escolhas, desejo sexual e/ou forma de experiência, e também forma de falar de gênero. Não consideraram sexualidade como vida, uma forma de comportamento humano que vai além da genitalidade refletindo nos valores culturais, e históricos. A resposta do aluno sobre sexualidade é uma forma de falar de gênero, não fica muito clara sobre o que ele compreende sobre gênero pois a resposta ficou vaga aí surge a dúvida se ele relaciona o termo a diferenças percebidas entre os sexos masculino e/ ou feminino, ou se relaciona o termo e/ ou será influenciado por padrões comportamentais sociais.

Cinco alunos do grupo deram a resposta sob a perspectiva de escolha, gênero para sexo e sexualidade, os demais explicando o que entendiam sobre os temas – sexo e sexualidade, se esquivaram de se posicionar mais claramente, demonstrando dificuldades em se expressarem mais claramente, até com esquivas, omissões, muito possivelmente por insegurança.

QUADRO 13 - Visão quanto as experiências que já tiveram nos assuntos sexo e sexualidade

9.	As experiências que já teve nesse assunto.	
Resp.	1'	Poucas pois não gosto de tocar no assunto.

2"	Com amizades, ou conversas sob opiniões abertas.
3"	Quase nenhuma.
4"	já fui julgada pela (opção) minha sexualidade.
5"	Já me envolvi tanto com pessoas do mesmo sexo que eu, quanto também o oposto. Lido tranquilamente com isso e sou muito mente aberta em ambos os assuntos. Para mim é algo comum que deve ser respeitado e deve deixar de ser tabu.
6"	não tive!
7"	
8'	No meu caso não tive experiências.
9'	DESCARTADO
10'	Nenhuma.

Categorizando as análises das respostas sobre as experiências que os (as) alunos (as), já tiveram nos assuntos sexo e sexualidade, o respondente e a respondente dos questionários 1 e 3 informaram que tiveram poucas experiências, sendo que o respondente do questionário 1, sexo masculino, também afirma que não gosta de tocar no assunto. A categoria amizade, e/ou conversar, foi relacionada ao questionário número 2 e julgamento pela preferência sexual associa ao questionário 4. O questionário número 5 está associado a categoria envolvimento com pessoas do mesmo sexo, e sexo oposto. Já os questionários 6, 8 e 10 informaram que não tiveram experiências neste assunto e, por fim, o questionário 7 deixou em branco esta questão o que pode ser expressivo no sentido de que não houve experiência e/ou por algum outro motivo não expresso no papel por estar em branco.

Mais uma vez se constata no grupo de estudo, a dificuldade em se expressar quanto a questão a ser abordada, a pouca experiência, e a necessidade de contestar, própria de adolescentes, em geral.

Duas alunas responderam mais explicitamente, e observa-se que o gênero masculino (mediante as respostas), demonstram menor conhecimento, mais reservas quanto a procurarem esclarecimentos, maior insegurança, embora isso também se identifique nas respostas do gênero feminino.

QUADRO 14 - Visão quanto a qual parte do corpo menos gostam

10.	Quais ou qual parte do corpo que menos gosta.	
Resp.	1'	Pé.
	2"	pé, peitos.
	3"	Tudo.
	4"	barriga e rosto.

5"	Minha barriga, meus seios, o formato do meu rosto e mais alguns pequenos detalhes.
6"	todas, a baixo dos ombros meu corpo inteiro e meu rosto.
7"	minha barriga.
8'	
9'	o meu DESCARTADO
10'	Do nariz.

As respostas mais expressivas relacionaram-se as categorias agrupadas insatisfação com a barriga e rosto (questionários 4, 5 e 6), e a tudo (questionários 3 e 6). Respondentes dos questionários 1 e 2 estão insatisfeitos com os pés; e também foi expressa insatisfação com os seios (questionários 2 e 5). A pessoa respondente do questionário número 8 deixou a questão em branco. Por fim, o último questionário analisado respondeu que a parte do corpo que menos gosta é seu nariz.

Conforme dados analisados, a maioria das alunas estão insatisfeitas/ preocupadas com a aparência de sua barriga sendo que 01(uma) delas, além de estar insatisfeita com a barriga também se incomoda com a aparência do seu rosto. Outras 2(duas) alunas informam estarem insatisfeitas com o corpo todo, e também 2(duas), relatam que a parte que menos gostam de seu corpo são os seios. Em conclusão a esta questão, a última categoria é o pé onde 2(dois) questionários obtiveram esta resposta sendo 1(uma) dada por aluno e a outra, por 1(uma) aluna. Ambos relataram que a parte de seu corpo que gostam menos é de seus pés. Um aluno informou que a parte que menos gosta de seu corpo é o nariz.

Interessante observar que apenas um adolescente não demonstrou insegurança em relação a sua visão física quanto a si próprio ou, teve dificuldades a propósito de qual seria.

Os demais, denotavam insegurança, e principalmente relacionados a aspectos com forte componente emocional relacionados a imagem considerada esteticamente, socialmente, aceitáveis ou motivo de críticas.

Interessante também observar que o pé, simbolicamente é a base da estrutura do corpo.

QUADRO 15 - Visão quanto a satisfação consigo mesmo (a) Dê uma nota de 0 a 10

11.	Você está satisfeito/a consigo mesmo/a? Dê uma nota de 0 a 10.	
Resp.	1'	Sim, 8.
	2"	Não tanto (7).
	3"	Ah, não/ 6.
	4"	Estou sim, nota 8.

5"	Não 100%. De 0 a 10 eu me dou um 7. Sou uma pessoa que os outros dizem que gostam de ter por perto mas tenho coisas para melhorar.
6"	04.
7"	Não, 5.
8'	Sempre estive satisfeito comigo, minha nota é um 9.
9'	Sempre estive satisfeito comigo 9. DESCARTADO
10'	Sim 8.

Analisando as respostas, é possível afirmar que a maioria dos (as) alunos (as) estão satisfeitos consigo (questionários 1, 4, 8 e 10), uma parte não está tão satisfeita (respondentes 2, 5 e 6) e a minoria não está satisfeita (respondentes 3 e 7). As notas atribuídas para suas satisfações variaram de 4 a 9 conforme grau de satisfação até mesmo o questionário que se apresentou sempre estar satisfeito consigo. Ninguém informou estar 100% satisfeito consigo.

As alunas demonstraram nas respostas maior insatisfação consigo mesmas sendo a prevalência das respostas em não estar satisfeitas e mais ou menos satisfeitas. Apenas uma aluna informou estar satisfeita consigo, mas se deu nota número 8 o que fica implícito de que a mesma não está 100% satisfeita consigo mesma.

Por outro lado, os alunos, demonstraram maior autoestima no que diz respeito a satisfação consigo mesmos, embora nenhum tenha se pontuado como nota 10, mas todos responderam estar satisfeitos.

Observa-se que os adolescentes do grupo masculino têm a tendência, e neste grupo de estudo especificamente as respostas denotam maior grau de satisfação com o próprio corpo do que as respostas do gênero feminino.

Embora se observe contradição e incoerência em uma das respostas do grupo de estudo do sexo masculino, dada anteriormente.

QUADRO 16 - Visão quanto a questão: a forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo é influenciada mais pela opinião de pessoas de outro sexo que acham interessante ou atraente, ou do mesmo sexo?

12.	A forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo é influenciada mais pela opinião de pessoas de outro sexo que acham interessante ou atraente, ou do mesmo sexo?	
Resp.	1'	De outro sexo.
	2"	Pelas pessoas e isso causa insegurança.
	3"	Mas pelas opiniões dos outros.
	4"	Sim, pois infelizmente o mundo julga muito os aspectos sociais.

5"	Ambos. Acho que as pessoas nos julgam muito pelo corpo independênte do nosso sexo.
6"	talvez acho que sim dos dois pois cada um me olha com um julgamento diferente.
7"	Sim, ainda mais quando se ten auto estima baixa.
8'	tudo depende, mas geralmente é influenciada pelo sexo oposto.
9'	tudo depende. DESCARTADO
10'	outro sexo.

Analisando a questão no que diz respeito a forma como os (as) alunos (as) se sentem em relação ao corpo, pode-se averiguar que 03(três) respondentes (questionários 1, 8 e 10) acreditam que a mesma é influenciada pelo sexo oposto. Apenas 01(uma) pessoa respondeu que tudo depende, mas especificou que geralmente é influenciada pelo sexo oposto (questionário 8) e, por fim, 06(duas) pessoas informaram que pessoas do mesmo sexo e também sexo oposto influenciam a forma como nos sentimos em relação ao próprio corpo (questionários 2, 3, 4, 5, 6 e 7), sendo que duas especificaram apenas pessoas, mas subentende-se que sejam pessoas do mesmo sexo e sexo oposto.

Em uma análise mais específica, constatou-se que os questionários que apontaram acreditar que a forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo, possa ser influenciada pelas pessoas do sexo oposto, foram apontamentos feitos por alunos.

Todas as alunas acreditam que a forma como nos sentimos pode ser influenciada por pessoas tanto do mesmo sexo, quanto do sexo oposto, sendo que uma delas complementou sua resposta afirmando que ainda mais se a pessoa que está se deixando levar, por influência, possuir baixa autoestima.

As respostas dos alunos e das alunas do grupo, tem o consenso de concordar que a opinião dos outros, os afeta quanto a autoestima, tanto quanto, em relação ao próprio corpo, mas divergem quanto ao gênero que mais influenciam, não se posicionando muito nesse sentido. Sendo mais evasivos.

QUADRO 17 – Existem partes do nosso corpo que podemos modificar? Por que e para que?

13.	Existem partes do nosso corpo que podemos modificar? Por que e para que?	
Resp.	1'	Sim, para tentar ficar mais bonito na região que a pessoa desejou fazer cirurgia.
	2"	Sim, para que a pessoa se sinta bem em relação os a si mesma.
	3"	Sim, pra sentir melhor.
	4"	Sim, pois há pessoas que não se aceitam.
	5"	Sim. Para entrarmos no padrão que a mídia e a sociedade nos impõe e também para nos aceitarmos melhor.

-	6"	Sim, para saúde ou beleza.
	7"	Sim, para melhorar a auto estima e até mesmo a saúde melhora.
	8'	Existem sim partes que podemos modificar.
	9'	Existem pode sim para. DESCARTADO
	10'	Sim! Para ficar mais magro.

As análises das respostas apontam que diante do primeiro questionamento, foi unânime que existem partes do nosso corpo que podemos modificar. Todos (as) concordaram e responderam sim para a pergunta. Já em relação ao segundo questionamento, dentro da mesma questão, no que diz respeito à por que, e para que, no caso da resposta anterior ser positiva, as respostas foram organizadas para melhor serem analisadas em categorias, sendo elas: melhorar a autoestima (questionários 1 e 6), melhor aceitação de si mesmo, e/ou social (questionários 2, 3 e 7), saúde (questionários 4 e 5), para emagrecer (questionários 6, 7 e 10), e não houve posicionamento do questionário 8 diante desta questão.

Alunos e alunas compartilham da mesma opinião, no sentido de que existem partes do nosso corpo que podemos modificar. Um aluno e uma aluna, afirmaram que tal modificação pode acontecer para que a pessoa fique e se sinta mais bonito (a). O que demonstra que existe um modelo esteticamente idealizado socialmente.

Duas alunas concordam que o motivo de tal modificação, possivelmente poderá ser para que a autoestima da pessoa eleve o seu nível de satisfação consigo mesma. Mais duas alunas acreditam, que a referida modificação pode estar relacionada a aceitação pessoal, mas também pelos padrões de beleza impostos pela sociedade, e mídia, possíveis de serem influenciados no que diz respeito ao comportamento das pessoas que acompanham os recursos midiáticos, e se preocupam com a aparência, assim como, a opinião dos outros. Alunas citaram a saúde, como sendo um dos possíveis motivos para modificação do corpo e um aluno apontou o emagrecimento, mas não especificou se o emagrecimento seria por motivos de saúde e/ou por desejo da pessoa estar mais magra ou até mesmo outra justificativa.

Todos os alunos do grupo de estudo concordaram que há partes do corpo que se pode modificar, mas divergem um pouco quanto as razões, embora no fundo, no fim, a razão central seja em geral a mesma, melhorar autoestima, e aceitação social, e não por questões de saúde (embora tenha havido uma resposta neste sentido, mas também enfocando a ética).

Dois sujeitos do sexo masculino, demonstraram dificuldade em se expor mais claramente, quanto a mudanças mais específicas.

QUADRO 18 – No nosso dia a dia as pessoas usam máscaras (falsa aparência?) Se afirmativo, porque você acha que são utilizadas?

14.	No nosso dia a dia as pessoas usam máscaras (falsa aparência)? Se afirmativo, porque você acha que são utilizadas?	
Resp.	1'	Sim, para tentar ser alguém no meio dos "amigos".
	2"	Sim, não somente na vida pessoal, como principalmente em redes sociais. Para causar a impressão de algum .
	3"	Sim, para se encaixar na sociedade.
	4"	Sim, por medo da aceitação social.
	5"	Sim. Algumas pessoas se importam demais com o que vão pensar delas e por isso fingem ser o que não são.
	6"	para esconder a verdadeira personalidade.
	7"	Sim, para esconde o que realmente sentem.
	8'	Sim, para esconder algo que elas não querem que vejam.
	9'	sim acho que não utilizada para não ser reconhecida. DESCARTADO
	10'	Sim, para agradar.

Diante desta questão, todos (as) alunos (as) afirmaram que sim, no dia a dia as pessoas usam máscaras (falsa aparência), por diversos motivos, os quais foram respondidos na segunda parte da pergunta, e os mesmos foram agrupados, para uma melhor compreensão das respostas.

As categorias foram agrupadas em aceitação pessoal e social (questionários 1, 2, 3, 4, 5 e 10), e para camuflar a verdadeira personalidade, e suas emoções (questionários 6, 7 e 8).

Em uma análise mais precisa, pode-se observar que 04(quatro) alunas e 02(dois) alunos acreditam que a falsa aparência é utilizada por necessidade de ser visto (a), e, como consequência, uma tentativa de aceitação pessoal e/ou social. Na sequência, as respostas seguintes apontaram que 02(dois) alunos, e 02(duas) alunas, acreditam que a falsa aparência serve para camuflar a verdadeira personalidade da pessoa.

Nas respostas, se observa concordância quanto a utilização de falsas aparências, máscaras, por todos os alunos e alunas envolvidos (as) no estudo, e segundo quase todas essas imagens – mascaras, tem por objetivo a aceitação social, e o consequente reflexo na autoestima.

Apenas uma resposta (de aluno do sexo masculino), fugiu um pouco aos padrões, indicando possível conflito ou internalizado, ou por expectativas sociais.

QUADRO 19 – Preferência por ser mais inteligente, bonito (a) ou mais sarado (a)

15. O que você preferiria, ser mais inteligente, mais bonito/a ou mais sarado/a?	
Resp.	1' Mais inteligente, aparência não define caráter.
	2'' Inteligente.
	3'' Ah, seria um pouco de tudo.
	4'' inteligente.
	5'' Ser mais inteligente porque me sinto muito incapaz.
	6'' inteligente e bonita.
	7'' Inteligente e bonita.
	8' Queria ser mais inteligente.
	9' Ser mais inteligent. DESCARTADO
	10' maiste mais inteligente.

As respostas dos questionários 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10 afirmam que possuem preferência por ser mais inteligente, ao invés de aspectos voltados para a beleza exterior. Já as respostas dos questionários 6 e 7 foram agrupados na categoria beleza e, por fim, houve uma resposta que afirmou preferir ser um pouco mais de tudo no que diz ser mais inteligente, bonito (a) e sarado (a), elegante.

Todos (as) alunos (as), responderam possuir preferência por ser mais inteligente. Desta amostra de sujeitos, 02 (duas) alunas também disseram, possuir preferência por ser mais bonitas além de inteligentes, e apenas 01(uma) aluna informou que seria um pouco de tudo referindo-se à inteligência, beleza e ser mais elegante.

Todos os alunos do grupo masculino, do grupo de estudo mediante suas respostas, indicam que a inteligência seria priorizada, é um requisito valorizado.

Já o grupo feminino, embora valorizem a inteligência (pelas respostas obtidas); admitem também que aspecto estéticos são almejados.

Um aluno e uma aluna, justificam a escolha, mas a maioria deixa claro, não serem razões apenas pessoais.

QUADRO 20 – Satisfação com desejos e necessidades

16. Você cuida de satisfazer seus desejos e suas necessidades, ou espera que outros façam isso?	
Resp.	1' Eu mesmo cuido para fazer isso.
	2'' Me cuido, mais muitas vezes deixo-me levar pelas opiniões.
	3'' Eu mesmo faço.
	4'' Sou independente, gosto de me satisfazer.
	5'' Eu mesma tento cuidar disso porque não gosto de depender demais dos outros.

6"	tento eu mesma.
7"	Eu tento mais e difícil dependendo dos meus pais ainda, não consigo fazer tudo.
8'	Eu sempre procuro fazer eu mesmo as coisas.
9'	eu sempre procuro fazer minha coisas sozinho. DESCARTADO
10'	Sim, eu cuido.

Em relação a satisfação com desejos, e necessidades pessoais, as respostas foram agrupadas por similaridade nas informações e, em sua maioria, referem que cuidam de satisfazer seus desejos, e necessidades (questionários 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10). Uma resposta informou que procura cuidar de satisfazer, mas em alguns momentos deixa-se levar por influências de outras pessoas (questionário 2). Por fim, o questionário número 7 informa que procura satisfazer seus desejos, e necessidades com certa limitação, pois em algumas situações a tomada de atitude não depende de si, e sim, dos pais.

A maioria dos (as) alunos (as), concordam de que cuidam de satisfazer seus desejos, e necessidades, sozinho (as), sendo que, apenas uma aluna informou que tenta satisfação de seus desejos e necessidades sem precisar de ajuda, mas, em alguns momentos se depara com situação de limitação havendo a necessidade de recorrer aos pais, por ser dependente financeiramente, o que fica nas entrelinhas de sua resposta pela forma que foram feitas as colocações.

Pelas respostas dos alunos, se observa que há uma forte necessidade de autonomia, autossuficiência, embora no grupo do gênero feminino, também se observe mais restrições (família, depender de outros...), questões socialmente implícitas.

QUADRO 21 – Ideal de um corpo bonito

17. Na sua opinião, qual é o ideal de um corpo bonito?		
Resp.	1'	Na minha opinião é aquele corpo que você fica mais feliz em ter.
	2"	Onde a pessoa se ame, des de então ela tera a sua opinião propria de si.
	3"	A pessoa se aceitar.
	4"	Se aceitar! não há corpo ideal!
	5"	Para mim um corpo bonito é quando a pessoa se ama do jeito que é e não sente necessidade de exhibir isso para todos.
	6"	o de quem se aceita! mais eu não consigo aceitar o meu.
	7"	barriga chapada, peito e bunda grande - um corpo definido.
	8'	O ideal de um corpo bonito é ele ser aceito.
	9'	ter uma uma ter um corpo com saud. DESCARTADO
	10'	magro, ter musculo.

As análises das respostas permitiram agrupa-las em amor próprio (questionários 1 e 2), aceitação pessoal (questionários 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8), barriga lisa, sem gordura, seios e nádegas avantajados (questionário 7).

A maioria dos (as) alunos (as), produziram semelhante número de respostas diante do questionamento sobre o ideal de um corpo bonito. Assim sendo, esta amostra foi agrupada na categoria aceitação pessoal, sendo que destes questionários 05 (cinco) foram respondidos por alunas, e 02(dois), por alunos. Uma aluna além de estar incluída na categoria aceitação pessoal, também acredita que o ideal de um corpo bonito está relacionado com o amor próprio (satisfação pessoal em relação a própria imagem). Ainda em relação a esta mesma categoria, 01(um) aluno também compartilhou desta mesma opinião, e, por fim, apenas 01(uma) aluna, afirmou que o ideal de um corpo bonito é ter a barriga sem gordura, seios, e nádegas avantajadas, o que tendo estas características, segundo a aluna em sua resposta aos questionamentos, o corpo será considerado definido e, como consequência, bonito.

A seguir serão apresentadas as respostas obtidas nos questionários, no que diz respeito a Categoria 3 intitulada MÍDIA. As transcrições foram fiéis as respostas escritas fornecidas pelos alunos e pelas alunas. Vale lembrar que um apóstrofo (1') representa aluno e dois (1") apóstrofos, aluna.

A maioria das respostas dadas, tanto do sexo feminino, quanto masculino, indica que a aceitação do corpo, o ideal, está relacionado a autoestima, a própria aceitação, e isso se pressupõe, relacionado a expectativas sociais, e maior segurança pessoal, embora haja respostas, tanto do sexo masculino, quanto feminino, indicando partes específicas do corpo. E, mais uma vez se observa, por resposta de aluno, esquivia, dificuldade em se posicionar efetivamente.

QUADRO 22 – Tipo de mídia consumida com maior frequência

Categoria 3		MÍDIA
18.	Que tipo de mídia você utiliza com maior frequência?	
Resp.	1'	Whats e Instagram.
	2"	Whasapp.
	3"	Instagram, Google, Facebook, whatsApp.
	4"	Instagram.
	5"	Facebook, Twitter e Instagram.
	6"	Instagram e wpp.
	7"	Facebook, Instagram, whats.
	8'	whatsapp.

9'	what. DESCARTADO
10'	watswap.

A classificação das respostas agrupou-se, em sua maioria, tendo o WhatsApp como o ranking de maior consumo (questionários 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 10), na sequência o *Instagram* (questionários 1, 3, 4, 5, 6 e 7), *Facebook* (questionários 3, 5 e 7) e, na sequência, *Google* (questionário 3) e *Twitter* (questionário 5).

Das respostas de maior ranking, voltadas para o *WhatsApp* como mídia de uso mais frequente, foram informadas por 03(três) alunos e 04(quatro) alunas. Uma rede mais informal de relacionamento. Em um segundo momento de análise das respostas, dentro da mesma questão mostrou que a rede social do *Instagram* é mais utilizada por alunas, do que alunos sendo que apenas 01(um) aluno afirmou este recurso como uso mais frequente, e em contrapartida, 05(cinco) alunas compartilharam da mesma opinião. Uma rede mais formal de relacionamento.

Na sequência o *Facebook* teve destaque por 07(sete) alunas, como recurso midiático de maior uso, o *Twitter* foi trazido por 01(uma) aluna, e os recursos relacionados ao uso do *Google*, também por 01(uma) aluna. Redes sociais mais dinâmicas, que permitem que usuários curtam as publicações em tempo real, exceto quando for uma conta protegida.

QUADRO 23 – Tempo de permanência no celular, computador ou outro recurso tecnológico e midiático por dia

19.	Quanto tempo você permanece, aproximadamente, no celular, computador ou outro recurso tecnológico e midiático, por dia?	
Resp.	1'	Pouco tempo: não gosto de ficar no celular.
	2"	4 ou 6 (com pausas).
	3"	Muito tempo.
	4"	Umas 15 horas.
	5"	Não sei dizer. Sempre estou no celular ou dormindo em meu tempo livre.
	6"	quase o dia inteiro.
	7"	umas 15 hrs.
	8'	12 hrs.
	9'	12 horas. DESCARTADO
	10'	2 horas.

Os dados coletados e analisados, evidenciaram que a maioria dos (as) alunos (as), permanecem longo tempo utilizando recursos midiáticos. Assim sendo, os agrupamentos das

respostas apresentaram os seguintes resultados: passa pouco tempo utilizando o celular e/ou outro recurso midiático (questionário 1), de 4 a 6 horas (questionário 2), muito tempo (questionários 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e o questionário número 10 afirmou passar 02(duas) horas utilizando o celular, computador e/ou outro recurso tecnológico.

Retomando algumas informações, vale destacar que as alunas passam maior tempo utilizando recursos midiáticos em relação aos alunos, conforme foi possível verificar nas análises aqui expostas sendo que, as mesmas passam de 4 (quatro) a 15 (quinze) horas, de seu tempo de permanência na utilização destes recursos por dia.

Os alunos dividiram-se nos posicionamentos sendo que 02(dois) informaram passar pouco tempo utilizando tais recursos, e um, informou utilizar por aproximadamente 02(duas) horas por dia. Outro aluno alegou utilizar os mesmos recursos acima abarcados, por 12 (doze) horas diárias.

A maioria dos (as) alunos (as) por suas respostas, no grupo do estudo, permanecem bastante tempo nas redes sociais, sendo que uma participante do sexo feminino, disse permanecer quase o dia todo, e um do sexo masculino, disse não gostar de ficar no celular.

Se conclui (pelas respostas), que as alunas, permanecem mais tempo no celular.

QUADRO 24 – Informações absorvidas em relação ao uso tecnológico e midiático diário

20.	Quais são as informações absorvidas por você em relação ao uso tecnológico e midiático diário?	
Resp.	1'	Bastante informações de diferentes e muitos assuntos.
	2"	noticias em geral.
	3"	noticias sobre o mundo.
	4"	fofocas.
	5"	Que faz ma passar muitas horas.
	6"	sobre o mundo todo, animais, plantas, comida.
	7"	Sobre várias coisas. mundo em geral, notícias.
	8'	São varias informações e tambem uso para fazer meu dever.
-	9'	DESCARTADO
	10'	informações mundiais.

Quanto as informações absorvidas em relação ao uso tecnológico, e midiático diário, as respostas foram agrupadas, na análise geral, em acontecimentos, e manifestações ocorridas no âmbito global (questionários 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 10), fofocas (questionário 4), assuntos relacionados as atividades escolares (questionário 8).

As respostas de maior incidência foram fornecidas pelas alunas, com apenas 02(dois) alunos compartilhando da mesma opinião, de que as informações absorvidas por eles (as) quanto ao uso tecnológico, e midiático diário; é relacionada a acontecimentos, e manifestações ocorridas no âmbito global. Em outras palavras, tudo o que possui relação com o mundo geral. Apenas 01(uma) aluna destacou fofocas, como informação absorvida diária e 01(um) aluno apontou que utiliza a mídia para também absorver informações, relacionadas aos conteúdos escolares, além de outros relacionados a acontecimentos, e manifestações de ordem global. Apenas o questionário de 01(um) aluno, não manifestou e resposta diante desta questão.

O que se observa, pelas respostas dos (as) alunos (as), nesta questão, é que a maioria relata obter informações de forma geral, fofocas, foi mencionado, e também dever de escola.

Alegam que as informações são absorvidas. Há busca de informações e curiosidade espontânea.

QUADRO 25 – Tipo de cena que vê com mais frequência

21. Que tipo de cena você vê com mais frequência?		
Resp.	1'	Violência.
	2"	Políticos falsos.
	3"	Mentiras na maioria da vezes.
	4"	fofocas.
	5"	Notícias e memes.
	6"	Comida e musica.
	7"	De historias de fatos reais.
	8'	musica.
-	9'	filmes, seres etc ... DESCARTADO
	10'	terror.

As respostas apresentadas diante deste questionamento foram bastante variadas. Os agrupamentos foram: violência (questionário 1), política (questionário 2), mentiras (questionário 3), fofocas (questionário 4), notícias, e memes (questionário 5), comida (questionário 6), história baseada em fatos reais (questionário 7), filmes, e música (questionários 6 e 8).

Diante destes posicionamentos, verificou-se a diversidade de preferências e opiniões sobre cenas vistas. Assim sendo, a única resposta por similaridade foi a agrupada em música onde, por sua vez, 01(um) menino, e 01(uma) menina, informaram gostar de assistir cenas

televisivas e/ou midiáticas relacionadas a música. As demais respostas foram diversas, onde a maioria dos alunos demonstraram preferência por assistir filme de conteúdo violento, terror. Já as alunas, de acordo com as análises das respostas obtidas, assistem com maior frequência cenas relacionadas a política, notícias em geral globais, conteúdo duvidoso (possíveis mentiras), fofocas, *memes*, comida, e música. Informações mais variadas no que diz respeito ao conteúdo das cenas mais vistas com frequência.

Todas as respostas indicam interesses diversificados, mas por meio das respostas obtidas se identifica que, o que mais chama a atenção dos (as) adolescentes são fatos mais polêmicos, inusitados, sendo que música, e comida, foram indicados em menor número de respostas.

Mesmo filmes, também denotam mais atenção a conteúdo diferenciado, que afeta emocionalmente, ou induz curiosidade, diferentes pontos de vista.

QUADRO 26 – Influência da mídia nas atitudes dos telespectadores e/ou ensino-aprendizado

22.	Você acha que a mídia influencia nas atitudes dos telespectadores ou ensina no que diz respeito a sociedade?	
Resp.	1'	Sim, hoje em dia influência bastante.
	2"	Sim, muitas vezes queremos ter ou ser igual a fulano.
	3"	Influencia muito em tudo na vdd.
	4"	Sim, pois se fulano de alto desempenho na mídia falou tá falado e vc tem que fazer igual.
	5"	Acho que influência muito.
	6"	influencia um pouco.
	7"	Sim, muito.
	8'	A mídia influencia mas nem tanto.
	9'	sim. DESCARTADO
	10'	os dois.

Diante desta questão as respostas foram agrupadas por compatibilidade nas respostas em: influencia (questionários 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), influencia, mas não completamente (questionário 8) e, por fim, em influência nas atitudes, e também no ensino, no que diz respeito à sociedade (questionário 10).

As alunas, por unanimidade, informaram que a mídia influência nas atitudes dos (as) telespectadores.

Em relação ao ponto de vista dos alunos, 01(um) acredita que a mídia exerce influência, e um outro, que influencia, mas não por completo, onde subtende-se pela análise

de sua resposta, e também das questões anteriores, que o motivo é porque a pessoa tem opinião própria (ou não, ela pode ter fornecido a resposta que achou mais apropriada no momento). Uma última resposta, também de aluno, afirma que acredita que a mídia exerce influência sobre atitudes, e também ensino.

Nesta questão quase todos os alunos e alunas, concordaram, em suas respostas quanto a influência da mídia.

Apenas um aluno do sexo masculino diz não ter essa percepção de forma tão acentuada.

Possivelmente sendo uma resposta de conotação mais pessoal.

Um respondente do sexo masculino, diz que influi no ensino, um dado significativo, uma vez que parece ser mais relevante a influência da mídia, ante a possibilidade de aprendizado, para ele.

QUADRO 27 – Relativo a reflexões e questionamentos sobre o que vê na TV, internet e outras fontes midiáticas

23. Você costuma refletir e questionar o que vê na TV, internet, outras fontes midiáticas sozinho/ a ou trocando informações?	
Resp.	1' Trocando informações com outras pessoas.
	2" Sim (procura e falar sobre).
	3" Quase sempre reflito, até comento sobre o assunto com as pessoas para saber mais sobre o que esta acontecendo.
	4" Sim, pois acho que esse mundo virtual é "escroto", o mundo seria melhor sem essa "avaliação" social aplicada em nós.
	5" Normalmente só reflito sobre.
	6" mais sozinha as vezes compartilho com alguém.
	7" Sim, muito.
	8' Sim.
	9' Não. DESCARTADO
	10' Procuo refletir e questionar.

A partir das respostas, foi possível realizar a análise das respostas fornecidas pelos (as) alunos (as), onde as mesmas foram agrupadas por similaridade em: reflete sobre o que vê com outras pessoas (questionários 1 e 3), apenas reflete (questionários 2, 4, 5, 7, 8 e 10), reflete consigo, e também com outras pessoas (questionário 6) sobre o que vê na TV, internet e/ou outras fontes midiáticas só, e nem trocando informações.

A maioria das respostas foi de alunas no que diz respeito a refletirem sozinhas sobre conteúdos vistos na televisão, internet, e/ou outras fontes midiáticas. Dentro deste mesmo

contexto, 02(dois) alunos também compartilharam destas mesmas informações. O questionário de 01(uma) menina, e o de 01(um) menino, informaram por paridade refletir com outras pessoas, e apenas 01(uma) menina informou preferência por refletir sozinha, sendo que em algumas situações, compartilha momentos de reflexão com outra pessoa não informando o sexo.

No geral, os (as) respostas trazem à tona, reflexões sobre questões vistas na mídia, embora, também de formas diversas alguns sozinhos (as), outros (as) não dizem, e outros (as) trocando informações com pessoas.

Uma aluna foi enfática ao responder que a mídia contribui para exercer uma avaliação social.

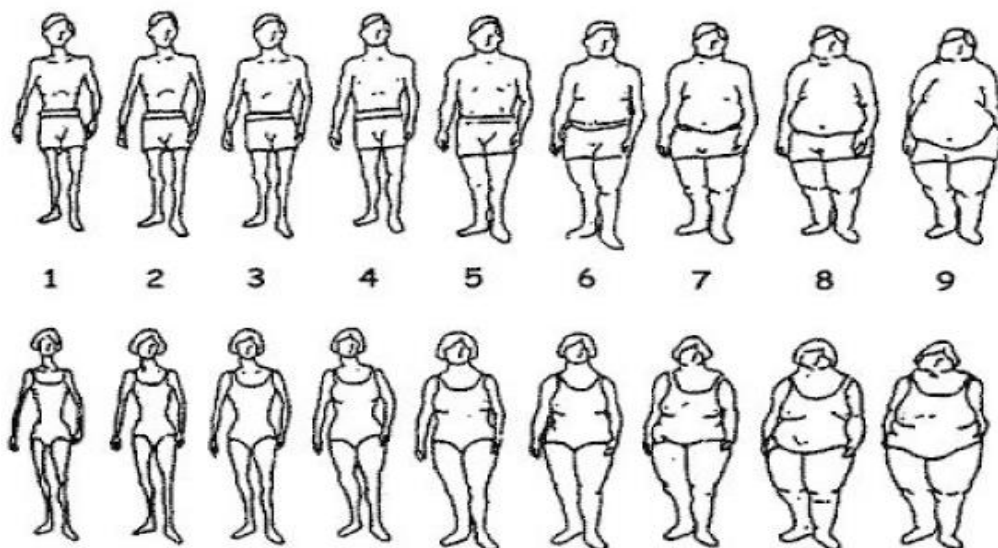
11 Escala de Silhuetas

Para a avaliação da percepção da imagem corporal foi adotada a Escala de Silhuetas de Stunkard (Stunkard et al Apud Pereira et al, 2009). No total, são nove figuras individuais de silhuetas, em ordem ascendente do sexo masculino, e feminino, conforme apresentadas na Figura 2. Almeida et al. (2005) dividem em categorias as silhuetas da seguinte forma: silhueta 1 e 2 – não obesidade; silhueta 3 – sobrepeso; silhuetas 4 a 5 – obesidade grau I; silhuetas 6 e 7- obesidade grau II; e silhuetas 8 e 9 – obesidade grau III (obesidade mórbida onde o excesso de peso coloca a saúde em risco).

FIGURA 3: Conjunto de silhuetas para avaliação da imagem corporal segundo Stunkard et al

Figura 1

Conjunto de silhuetas proposto para avaliação da imagem corporal.



Fonte: Stunkard AJ. *et al.* Use of Danish adoption register for the study of obesity and thinness. In: Key SS *et al.* The genetics of neurological. New York; 1983.¹⁶

Fonte: www.scielo.br/img/revistas/rbsmi/v9n3/04f1.gif

11.1 A aplicação da Escala de Silhuetas

A aplicação ocorreu em uma sala disponibilizada pela direção da escola. Um ambiente ausente de ruídos, iluminado, e acolhedor para que pudesse ser realizada a aplicação da Escala de Silhuetas proposta por Stunkard. As figuras das silhuetas foram apresentadas, individualmente, para os(as) alunos (as), que possuíam uma folha de papel sulfite, que lhes foi entregue antes do momento da aplicação, com todas as figuras (de 1 a 9) para que eles (as) pudessem assinalar a sua opção real de aparência física, e opção desejada de imagem corporal, posteriormente apresentadas as imagens. A aplicação foi realizada de forma coletiva, com espaçamento entre os (as) alunos (as), por motivos de impossibilidade de aplicação individualizada, segundo a direção, e a coordenação da escola selecionada para o estudo. Apesar do formato da aplicação, os resultados foram assinalados, e não verbalizados de forma coletiva. As respostas foram sigilosas, para que não houvesse interferência entre a amostra de sujeitos deste estudo.

Importante mencionar que não foi feita a verificação antropométrica (peso corporal, altura e circunferência abdominal) dos (as) alunos (as), porque o estudo especificamente não objetivou diagnosticar o estado nutricional, e nem a avaliação dos riscos para algumas doenças relacionadas à saúde. O enfoque priorizou aspectos emocionais.

11.2 Análises das respostas sobre a aparência física atual (eu real)

Em relação aos resultados obtidos, verificou-se, a partir da análise das respostas dos (as) alunos (as), que 02(duas) pessoas consideraram a opção real de aparência física relacionada a figuras 4 (questionários 4 e 5), e 02(duas) pessoas responderam a opção relacionada ao número 6, obesidade grau II (questionários 7 e 10). Uma pessoa considera sua aparência física não obesa, sinalizando a silhueta número 2 (questionário 1), outra pessoa assinalou o número 1, também representando a não obesidade (questionário 2). Também foi assinalada a silhueta número 9, a qual está associada à obesidade grau III (questionário 3) e a imagem representativa da silhueta número 5, também foi expressa (obesidade grau I), pelo questionário número 6. O questionário número 8, teve sua resposta assinalada na imagem da silhueta número 3 – sobrepeso.

Nas análises mais específicas das respostas, averiguou-se que as aparências físicas magras foram tidas como preferidas por duas alunas, embora um aluno também tenha informado esta preferência. Já uma aluna e um aluno informaram como imagem real a figura categorizada com curvas mais acentuadas, figura representativa da obesidade grau II. Também houve um menino e uma menina, que consideraram suas aparências físicas não obesas. Uma menina considera-se com sobrepeso pois assinalou a silhueta representativa da obesidade. Uma outra menina também expressou insatisfação com sua aparência corporal atual, classificando-se na silhueta representativa da obesidade grau I, e outra menina também acredita estar, atualmente, com sobrepeso demonstrando insatisfação com sua aparência física, pois assinalou a silhueta representativa do sobrepeso.

Praticamente todas as alunas apresentaram insatisfação com a imagem corporal real. Sendo que apenas uma, considerou-se satisfeita com o seu eu real. Apenas dois alunos demonstraram satisfação com sua imagem real, porque o terceiro aluno não especificou seu eu ideal, e nem o seu eu real, assinalou sentir-se insatisfeito com sua imagem real. Mas não assinalou o idealizado.

11.3 Análises das respostas sobre a aparência física idealizada (eu ideal)

A maioria das respostas assinalaram a imagem da silhueta número 4 como aparência física idealizada (questionários 1, 3, 4, 5, 7 e 8). Já 03 (três) questionários tiveram suas respostas como a imagem número 3 sendo o eu ideal (questionários 2, 6 e 10).

Em análise mais específica sobre a aparência física idealizada, pode-se verificar que 01 (um) aluno, e 05 (cinco) alunas possuem preferência pela silhueta magra, mas com curvas tênues do tipo semelhante a um violão (instrumento musical). Já 02(duas) alunas, e 01(um) aluno manifestou preferência pelo corpo mais magro considerando-se mais votos assinalados.

Mediante esses dados coletados, pode-se pressupor que nenhum dos (as) alunos (as), de ambos os sexos, demonstra coerência quanto a aparência física real e a ideal.

Sendo que neste grupo de estudo, apenas um aluno do sexo masculino, e uma do sexo feminino, demonstraram satisfação quanto ao corpo real idealizado. Portanto, a minoria. Baixo percentual.

E a imagem idealizada para ambos os sexos, tendeu para projetarem uma silhueta não muito magra, mas também não muito obesa.

12 Escala de Dependência de Exercício

A Escala de Dependência de Exercício foi aplicada com o objetivo de avaliar o quanto os (as) alunos (as), são dependentes de exercícios físicos. O instrumento avalia os aspectos negativos da dependência do exercício físico. Em contexto brasileiro, a medida foi traduzida e adaptada por Oliveira e Alchieri (Oliveira, 2010) sendo distribuída por 21 (vinte e um) itens, em sete fatores: (1) Tolerância (refere-se a necessidade de aumentar a carga dos exercícios); (2) Evitar sintomas de abstinência (propõe-se que, quando não se exercita, manifestam-se sintomas de abstinência como, por exemplo, ansiedade, irritabilidade, e/ou tensão); (3) Intencionalidade (intenção da prática dos exercícios); (4) Falta de controle (indica falta de controle no caso, na prática dos exercícios físicos); (5) Tempo (tempo dispendido na prática dos exercícios); (6) Redução de outras atividades (pressupondo que a pessoa diminua o convívio social, em função da prática dos exercícios físicos); (7) Continuidade (continuidade dos exercícios físicos mesmo quando houver contraindicação). Os fatores são organizados para serem respondidos em uma escala de 1 a 5, sendo apresentados nas questões a serem respondidas pelos (as) participantes, da seguinte forma: 1(NUNCA), 2(RARAMENTE), 3(AS VEZES), 4(FREQUENTEMENTE) e 5(SEMPRE) (Alchieri et al., 2015). Quanto menor for a pontuação, menor a incidência de sintomas relacionados a dependência de exercícios físicos, e quanto maior for a pontuação, maior a incidência da dependência de exercícios físicos, sendo que, o escore mínimo é 21 (vinte e um), caso o (a) aluno (a) pontue todas as respostas assinalando a escala número 1 e, por conseguinte, 105 (cento e cinco), se todas as 21(vinte e

uma) respostas, forem assinaladas na escala/pontuação 5, tem-se uma soma total de 105 (cento e cinco).

Os princípios para a classificação categorial se agrupam em: (1) risco para Dependência de exercício – médias entre 3 e 4, ou combinação acima de 4 em pelo menos três dos sete fatores, desde que não cumpram os critérios de Risco para Dependência de Exercício, são classificados como (2) Não Dependente de Exercício Sintomático. Média abaixo de 3 (três) pontos, em pelo menos três dos sete fatores, desde que não cumpram os critérios de Risco para Dependência de Exercício, ou de Não Dependente Sintomático, são classificados como (3) Não Dependente Assintomático (Alchieri et al., 2015), e acima de 3 (três) pontos, em pelo menos 3(três) fatores, a classificação muda para Não Dependente Sintomático (Alchieri et al., 2015).

QUADRO 28 - Fatores associados as questões da Escala de Dependência de Exercício e aos critérios aos quais fazem correspondência.

CRITÉRIOS	QUESTÕES
TOLERÂNCIA	3- Costumo aumentar a intensidade do exercício para conseguir efeitos desejados.
	10- Aumento a frequência com que me exercito para conseguir efeitos desejados.
	17- Costumo aumentar a duração dos meus exercícios para conseguir os efeitos desejados.
ABSTINÊNCIA	1- Faço exercício para evitar ficar irritado.
	8- Quando me exercito, diminuo a ansiedade.
	15- Faço exercícios para diminuir a tensão.
	7- Faço mais exercício do que

EFEITO DE INTENÇÃO	pensava.
	14- Eu me exercito mais do que pensava.
	21- Eu me exercito mais do que planejava.
FALTA DE CONROLE	4- Tenho de manter sempre o tempo em que me exercito.
	11- Tenho de manter sempre a frequência dos exercícios.
	18- Tenho sempre de manter a intensidade dos exercícios.
TEMPO	6- Eu gasto muito tempo fazendo exercícios.
	13- Eu passo a maior parte do meu tempo livre fazendo exercícios.
	20- Gasto grande parte do meu tempo fazendo exercícios.
REDUÇÃO DE OUTRAS ATIVIDADES	5- Eu prefiro me exercitar a passar o tempo com a família e amigos.
	12- No trabalho/ escola, penso em exercício, quando deveria estar concentrado.
	19- Escolho me exercitar a passar o tempo com família/amigos.
CONTINUIDADE	2- Pratico exercícios mesmo com lesões recorrentes.
	9- Eu me exercito, quando estou lesionado(a).
	16- Pratico exercícios mesmo com problemas físicos persistentes.

12.1 Análises estatísticas dos resultados obtidos

Antes de apresentar as análises dos dados, pertinente destacar que foram coletados 10(dez) sujeitos, entretanto, um dos sujeitos, o sujeito cuja resposta corresponda ao questionário número 9 (aluno), não respondeu a um dos instrumentos de coleta de dados, então este sujeito foi descartado das análises de dados. Por este motivo será apresentado como quantidade total de informações coletadas de 9 (nove) sujeitos.

A seguir serão apresentadas as análises estatísticas levando em consideração o cálculo da média, desvio, variância, e desvio padrão dos resultados obtidos, partindo do pressuposto de que a estatística é um método de organizar os dados e uma maneira colaborativa no entendimento das ideias e apresentação dos resultados obtidos. Esclarecidas estas questões, importante destacar que antes de calcular a variância, e o desvio padrão; é necessário que seja calculada a média aritmética dos valores obtidos, conforme se segue.

12.2 Calculando a Média

Temos uma primeira situação a ser analisada, a qual pode ser simbolizada por M (média aritmética). Assim sendo, a média é a soma dos valores atribuídos nas respostas, dividido pela quantidade total de questões.

A partir destas informações, o cálculo realizado para obter a média da população do estudo (alunos e alunas), ficou assim:

QUADRO 29 – Cálculo da média da população do estudo.

SUJEITOS	VALORES ATRIBUÍDOS NAS RESPOSTAS INDIVIDUAIS	MÉDIAS INDIVIDUAIS
1' (respondente do questionário número 1)	58	2.76
2'' (respondente do questionário número 2)	68	3.24
3''' (respondente do questionário número 3)	59	2.81
4'''' (respondente do questionário número 4)	34	1.62

5'' (respondente do questionário número 5)	21	1,00
6'' (respondente do questionário número 6)	25	1.19
7'' (respondente do questionário número 7)	30	1.43
8' (respondente do questionário número 8)	69	3.29
10' (respondente do questionário número 10)	22	1.05
TOTAL = 9 alun@s	SOMA DOS VALORES: 386	SOMA DAS MÉDIAS INDIVIDUAIS: 18.38
<u>CÁLCULO DA MÉDIA GRUPAL (Alunos e alunas):</u>		
18.38 (soma das médias individuais) / 9 (número de sujeitos) = 2.0423		

12.3 Análise das médias individuais

Seguindo os fatores associados as questões da Escala de Dependência de Exercício, e aos critérios aos quais fazem correspondência, conclui-se que 70% da população, entre eles (as), 6(seis) alunas, e 1(um) aluno, apresentaram resultado como não dependente assintomático, e 20%, sendo 1(um) aluno, e 1(uma) aluna, apresentaram risco para dependência de exercício.

Pode-se verificar que as pontuações obtidas nas respostas dos (as) alunos (as), que responderam as escalas, variaram de 21 (vinte e um), a 69 (sessenta e nove) pontos, no valor total em relação a opção da escala assinalada (com valores de 1 a 5). Sendo que, as médias individuais tiveram variação, em ordem crescente, de 1,00 a 3.29 pontos, no geral.

Em análise de gênero, as médias individuais das alunas variaram de 1,00 a 3.24 pontos, e já a dos alunos, variou de 1.05 a 3.29 pontos. Os cálculos destas médias individuais foram feitos da seguinte forma: somou-se o valor assinalado na escala correspondente e dividiu-se a quantidade somada pelo número total de questões correspondente a vinte e uma alternativas.

Conforme apresentado no quadro acima, também foi realizado o cálculo da média da população do estudo, que resultou em 2.04.

12.4 Análise Categorical

Para a análise categorial foram seguidos os critérios dos agrupamentos já apresentados anteriormente. No geral, a maioria da população deste estudo, faz parte do grupo não, dependente assintomático (que não apresenta sintoma), demonstrando que os alunos e as alunas, apresentam sintomas negativos de dependência por exercícios físicos. Apenas 2(dois) estudantes, apresentam risco para dependência para a prática de exercícios físicos. Observando-se que neste grupo de estudantes, embora pequeno, também se verifica que os elementos do gênero masculino, se mostram mais inclinados à prática de exercícios físicos, embora as pontuações atingidas pelas adolescentes, neste mesmo grupo, quase se equipare, sendo próxima para ambos os gêneros.

12.5 Desvio

Localizada a média, tem-se condições de obter o desvio. Desvio é a diferença entre cada dado obtido (escores individuais, pontuações nas respostas) em relação à média calculada a partir dos resultados obtidos em todas as respostas. O cálculo do desvio deve ser feito sempre em módulos do número maior para o menor, sempre em ordem modular.

QUADRO 30 – Cálculo do desvio da população do estudo.

SUJEITOS	MÉDIA INDIVIDUAL	Diferença (subtrai do maior pra o menor)	MÉDIA GRUPAL	DESVIO INDIVIDUAL
1' (respondente do questionário número 1)	2.76	- (menos)	2.04	0.72
2'' (respondente do questionário número 2)	3.23	- (menos)	2.04	1.20
3'' (respondente do questionário)	2.80	- (menos)	2.04	0.77

número 3)				
4" (respondente do questionário número 4)	1.61	- (menos)	2.04	0.42
5" (respondente do questionário número 5)	1	- (menos)	2.04	1.04
6" (respondente do questionário número 6)	1.19	- (menos)	2.04	0.85
7" (respondente do questionário número 7)	1.42	- (menos)	2.04	0.61
8" (respondente do questionário número 8)	3.28	- (menos)	2.04	1.24
10" (respondente do questionário número 10)	1.04	- (menos)	2.04	0.99

12.6 Variância

Na sequência, analisou-se a variância populacional deste estudo, após obtido o cálculo do desvio individual de cada aluno (a). A variância pode ser simbolizada por V, e a mesma diz respeito a soma dos quadrados de cada desvio individual dos (as) alunos (as), dividida pelo número de sujeitos = 9 (nove). A variância é uma medida de dispersão, a qual permite a análise da dispersão dos dados. Mostra quão distantes os valores estão, ou não, da média com base na variância populacional do estudo, conforme ilustrado no quadro a seguir:

QUADRO 31 – Cálculo da variância populacional.

SUJEITOS	DESVIO INDIVIDUAL	RESULTADOS
----------	-------------------	------------

	AO QUADRADO	INDIVIDUAIS
1' (respondente do questionário número 1)	0.72^2 (0.72 X 0.72) =	0.52
2'' (respondente do questionário número 2)	1.20^2 (1.20 x 1.20) =	1.43
3''' (respondente do questionário número 3)	0.77^2 (0.77 x 0.77) =	0.59
4'''' (respondente do questionário número 4)	0.42^2 (0.42 x 0.42) =	0.18
5''''' (respondente do questionário número 5)	1.04^2 (1.04 x 1.04) =	1.09
6'''''' (respondente do questionário número 6)	0.85^2 (0.85 x 0.85) =	0.73
7''''''' (respondente do questionário número 7)	0.61^2 (0.61 x 0.61) =	0.38
8'''''''' (respondente do questionário número 8)	1.24^2 (1.24 x 1.24) =	1.55
10' (respondente do questionário número 10)	0.99^2 (0.99 x 0.99) =	0.99
SOMA DOS QUADRADOS DOS DESVIOS =		7.44
CÁLCULO DA VARIÂNCIA POPULACIONAL (Alunos e alunas)		
7.44 (soma dos quadrados dos desvios) / 9 (número de sujeitos) = 0.8266		

12.7 Desvio Padrão populacional do estudo

Para que seja calculado o desvio padrão, é necessário realizar o cálculo da raiz quadrada da variância.

O desvio padrão deste estudo foi calculado a partir do resultado da variância multiplicado por 2(dois). A fórmula estatística será apresentada a seguir, conforme Figura 3:

FIGURA 4 – Fórmula para o cálculo do Desvio Padrão

Desvio Padrão (Dp)

$$Dp = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

x_i = valor individual

\bar{x} = média dos valores

n = número de valores

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/matematica/desvio-padrao>.

O cálculo do desvio padrão populacional deste estudo ficou assim:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n}}$$

$$\sigma = \sqrt{7.44 \div 9} = \sqrt{0.8266} = 0.9092$$

Portanto, o desvio padrão da população deste estudo equivale a = 0.9092

13 Escala de autoestima de Rosenberg

A Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), instrumento de coleta de dados utilizado para este estudo, baseia-se na adaptação de Hutz (2000) para o Brasil. É composta por 10 (dez) questões fechadas, contendo itens referentes a uma visão positiva de si mesmo, e também visão autodepreciativa, no sentido de quanto a pessoa se valoriza (muito ou pouco), relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima, e auto aceitação, que avalia a autoestima global. As opções de resposta são: concordo plenamente, concordo, discordo, e discordo plenamente (Hutz, 2000). Todas as afirmações positivas (1,2,4,6 e 7) assim como as negativas (3,5,8,9 e 10) estão desordenadas, e o resultado da soma das pontuações do (a) aluno (a), à escala, permite uma ideia do estado da autoestima do sujeito. Cada afirmação positiva recebe pontuação de 0 a 3, sendo 0 (discordo totalmente), 1(Discordo), 2 (Concordo), 3 (Concordo plenamente), enquanto declarações negativas são pontuadas no sentido inverso representado por 3 (discordo plenamente), 2 (discordo), 1 (concordo), e 0 (concordo plenamente) (Hutz, 2000).

O cálculo do escore da escala de autoestima é realizado conforme QUADRO 32:

QUADRO 32: Pontuação para calcular o escore da escala de autoestima de Rosenberg.

CÁLCULO DO ESCORE DA ESCALA	
Afirmativas 1, 3, 4, 7 e 10	
0	Concordo plenamente
1	Concordo
2	Discordo
3	Discordo plenamente
Afirmativas 2, 5, 6, 8 e 9	
3	Concordo plenamente
2	Concordo
1	Discordo
0	Discordo plenamente

Explicadas estas questões, importante destacar que as pontuações inferiores a 15(quinze) pontos, implicam em uma baixa autoestima. Pontuações entre 15(quinze) e 25(vinte e cinco) pontos, implica em uma autoestima saudável, equilibrada, existe o autoconhecimento. Pontuação maior que 25(vinte e cinco), implica numa pessoa determinada, com autoestima elevada, possui autoimagem positiva.

13.1 A aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg

A aplicação ocorreu em uma sala disponibilizada pela direção da escola. Um ambiente ausente de ruídos, iluminado e acolhedor, para que pudesse ser realizada a aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg. A escala foi apresentada em versão folha papel sulfite e, posteriormente à entrega, foi lida para os (as) alunos (as), leitura feita em grupo, para que eles e elas pudessem assinalar a sua opção de sentimentos, relacionados a sua autoestima, e também autoaceitação. A aplicação foi realizada de forma coletiva, com espaçamento entre os (as) alunos (as), por motivos de impossibilidade de aplicação individualizada, segundo a direção e a coordenação, da escola selecionada para o estudo. Apesar do formato da aplicação, os resultados foram assinalados, e não verbalizados de forma coletiva. As respostas foram sigilosas para que não houvesse interferência entre os sujeitos desta pesquisa.

QUADRO 33: Cálculo da média da população do estudo - Escala de autoestima de Rosenberg

QUESTÕES	PONTUAÇÃO INDIVIDUAL		MÉDIA INDIVIDUAL
	Respostas	1'	
	2"	21	2.1
	3"	25	2.5
	4"	12	1.2
	5"	20	2.0
	6"	29	2.9
	7"	23	2.3
	8'	5	0.5
	10'	4	0.4
TOTAL DE ALUN@S = 9	SOMA DAS PONTUAÇÕES: 149		SOMA DAS MÉDIAS INDIVIDUAIS: 14.9

CÁLCULO DA MÉDIA GRUPAL (Alunos e alunas):
14.9 (soma das médias individuais) / 9 (número de sujeitos) = 1.6555

13.2 Análise das médias individuais

Seguindo os critérios para o cálculo do escore da Escala de Autoestima de Rosenberg já destacados, conclui-se que 40% da população do estudo, 3(três) alunos com idades 16, 16 e 17 anos, e 1(uma) aluna, com idade 15 anos, apresentaram inclinação para autoestima baixa, 30% sendo todas respondentes do sexo feminino com idades 15,15, e 16 anos, parâmetro equilibrado para autoestima, e, por fim, 20% propensão para autoestima elevada, sendo 2 (duas) alunas com idades 15 e 16 anos.

Pode-se verificar que as pontuações obtidas nas respostas dos (as) alunos (as), respondentes à escala, variaram de 4 (quatro) a 29 (vinte e nove) pontos, no valor total em

relação a opção da escala assinalada (com valores de 0 a 3). Sendo que, as médias individuais tiveram variação, em ordem crescente, de 0.4 a 2.9 pontos, no geral.

Em análise de gênero, as médias individuais das alunas variaram de 1.2 a 2.9 pontos, e já a dos alunos, variou de 0.4 a 1.0 ponto. Os cálculos destas médias individuais foram feitos da seguinte forma: somou-se o valor assinalado na escala correspondente, e dividiu-se a quantidade somada, pelo número total de questões correspondente a 10 (dez) alternativas.

Conforme apresentado no quadro acima, também foi realizado o cálculo da média da população do estudo que resultou em 1.65.

13.3 Análise Categorical

Quatro alunos do grupo, sendo representado por 3(três) meninos e 1(uma) menina, demonstram, por suas respostas; propensão com indicativo de sentimentos depreciativos (insegurança). Quatro alunas, conforme apresentado nos resultados obtidos nas análises das médias individuais, apresentaram parâmetro considerado equilibrado, para autoestima considerada saudável, seguindo os critérios para a escala, instrumento de coleta de dados.

Apenas 1 (uma) aluna, apresenta resultado indicativo de autoestima elevada, possivelmente mais segura de si, com sentimento de confiança nas suas atitudes, e decisões.

13.4 Desvio

Localizada a média, tem-se condições de obter o desvio. Desvio é a diferença entre cada dado obtido (escores individuais/ pontuações nas respostas), em relação à média calculada, a partir dos resultados obtidos em todas as respostas. O cálculo do desvio deve ser feito sempre em módulos do número maior para o menor, sempre em ordem modular.

QUADRO 34 – Cálculo do desvio da população do estudo.

SUJEITOS	MÉDIA INDIVIDUAL	Diferença (subtrai do maior pra o menor)	MÉDIA GRUPAL	DESVIO INDIVIDUAL
1' (respondente do questionário número 1)	1.0	- (menos)	1.65	0.65

2" (respondente do questionário número 2)	2.1	- (menos)	1.65	0.45
3" (respondente do questionário número 3)	2.5	- (menos)	1.65	0.85
4" (respondente do questionário número 4)	1.2	- (menos)	1.65	0.45
5" (respondente do questionário número 5)	2.0	- (menos)	1.65	0.35
6" (respondente do questionário número 6)	2.9	- (menos)	1.65	1.25
7" (respondente do questionário número 7)	2.3	- (menos)	1.65	0.65
8" (respondente do questionário número 8)	0.5	- (menos)	1.65	1.15
10" (respondente do questionário número 10)	0.4	- (menos)	1.65	1.25

13.5 Variância

Na sequência, analisou-se a variância populacional deste estudo, após obtido o cálculo do desvio individual de cada aluno (a). A variância pode ser simbolizada por V, e a mesma diz respeito a soma dos quadrados de cada desvio individual dos (as) alunos (as), dividida pelo número de sujeitos = 9 (nove). A variância é uma medida de dispersão, conforme já explicada no instrumento de coleta anterior a este. O cálculo da variância, permite a análise da dispersão dos dados. Mostra quão distantes os valores estão, ou não, da média com base na variância populacional do estudo, conforme ilustrado no quadro a seguir:

QUADRO 35 – Cálculo da variância populacional.

SUJEITOS	DESVIO INDIVIDUAL AO QUADRADO	RESULTADOS INDIVIDUAIS
1' (respondente do questionário número 1)	0.65^2 (0.65 X 0.65) =	0.42
2'' (respondente do questionário número 2)	0.45^2 (0.45 x 0.45) =	0.20
3'' (respondente do questionário número 3)	0.85^2 (0.85 x 0.85) =	0.72
4'' (respondente do questionário número 4)	0.45^2 (0.45 x 0.45) =	0.20
5'' (respondente do questionário número 5)	0.35^2 (0.35 x 0.35) =	0.12
6'' (respondente do questionário número 6)	1.25^2 (1.25 x 1.25) =	1.56
7'' (respondente do questionário número 7)	0.65^2 (0.65 x 0.65) =	0.42
8' (respondente do questionário número 8)	1.15^2 (1.15 x 1.15) =	1.32
10' (respondente do questionário número 10)	1.25^2 (1.25 x 1.25) =	1.56
SOMA DOS QUADRADOS DOS DESVIOS =		6.52
CÁLCULO DA VARIÂNCIA POPULACIONAL (Alunos e alunas)		
6.52 (soma dos quadrados dos desvios) / 9 (número de sujeitos) = 0.7244		

13.6 Desvio Padrão populacional do estudo

Para que seja calculado o desvio padrão, é necessário realizar o cálculo da raiz quadrada da variância.

O desvio padrão deste estudo foi calculado a partir do resultado da variância multiplicado por 2(dois).

O cálculo do desvio padrão populacional deste estudo ficou assim:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n}}$$

$$\sigma = \sqrt{6.52 \div 9} = \sqrt{0.7244} = 0.8511$$

Portanto, o desvio padrão da população deste estudo equivale a = 0.8511

Pelos resultados estatísticos obtidos, neste estudo, pode-se concluir que o grupo se encontra num parâmetro considerado, pela média, e desvio padrão da população, um pouco abaixo dos padrões médios esperados (escala de 0 a 3); portanto, no geral, este grupo de estudo, pela Escala de autoestima de Rosenberg, ainda assim, tem indicadores de autoestima equilibrada como grupo, mas com sinais indicativos de tendência para a baixa autoestima, como mencionado.

14 Body Shape Questionnaire (BSQ)

O Body Shape Questionnaire (BSQ) avalia preocupações quanto a insatisfação corporal com foco em 34 (trinta e quatro) itens em escala de pontos (escala Likert), onde as respostas são compostas por uma variação de 1(um), a 6(seis), sendo representadas por: 1 (Nunca), 2 (Raramente), 3 (Às vezes), 4 (Frequentemente), 5 (Muito frequentemente), e 6 (Sempre). A escala foi desenvolvida originalmente por Cooper, e colaboradores (1987), e validada para adolescentes brasileiros por Conti et al (2009). Sua pontuação varia de 34 (trinta e quatro), se a pessoa assinalar todas as respostas valendo 1 ponto (NUNCA) e, a 204 (duzentos e quatro) pontos, caso a pessoa assinale 6 (Sempre), em todas as respostas (Cooper et al., 1987), “sendo que quanto maior o escore obtido maior a insatisfação com o corpo” (Meireles et al, 2015, p.2293).

14.1 A aplicação do Body Shape Questionnaire (BSQ)

A aplicação ocorreu em uma sala disponibilizada pela direção da escola. Um ambiente ausente de ruídos, iluminado, e acolhedor, para que pudesse ser realizada a aplicação do Body Shape Questionnaire (BSQ). O instrumento foi apresentado em versão folha de papel sulfite, e, posteriormente a entrega, lido para os (as) alunos (as), leitura feita em grupo, para que eles e elas, pudessem assinalar a sua opção, quanto a preocupações, relacionadas o a insatisfação

corporal. Adicionalmente, a aplicação foi pedido aos alunos e as alunas, que informassem seu sexo, porque há diferenças na estrutura corporal para pessoas do gênero feminino, e masculino; e assim sendo, a gordura no corpo, pode variar conforme o sexo, e sua idade. Também foi requisitado, (pelo fato da população do estudo estar na fase da puberdade, fase de crescimento, e a estrutura corporal estar em processo de mudanças físicas contínuas), seu peso, e também altura, no intuito de avaliar se o peso dos (as) alunos (as) estão adequados, ou não a sua altura.

A partir dessas variáveis antropométricas, foi calculado o índice de massa corporal (IMC), adotando-se a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS), e estimou-se a satisfação e/ou insatisfação, com o peso, como informação complementar aos escores obtidos com a aplicação do BSQ (OMS, 1995).

A aplicação foi realizada de forma coletiva, com espaçamento entre os (as) alunos (as) por motivos de impossibilidade de aplicação individualizada, segundo a direção, e a coordenação da escola selecionada para o estudo. Apesar do formato da aplicação, os resultados foram assinalados, individualmente, e não verbalizados, portanto; de forma coletiva. As respostas foram sigilosas para que não houvesse interferência entre os sujeitos desta pesquisa.

QUADRO 36: Cálculo da média da população do estudo - Body Shape Questionnaire (BSQ)

QUESTÃO 1	PONTUAÇÃO INDIVIDUAL		MÉDIA INDIVIDUAL
Respostas	1'	47	1.38
	2"	69	2.02
	3"	129	3.79
	4"	56	1.64
	5"	127	3.73
	6"	152	4.47

	7"	70	2.05
	8'	59	1.73
	10'	89	2.61
TOTAL DE ALUN@S = 9		SOMA DAS PONTUAÇÕES: 798	SOMA DAS MÉDIAS INDIVIDUAIS: 23.42

CÁLCULO DA MÉDIA GRUPAL (Alunos e alunas):

23.42 (soma das médias individuais) / 9 (número de sujeitos) = 2.6022

14.2 Análise das médias individuais

Seguindo os critérios para o cálculo das médias do Body Shape Questionnaire (BSQ) já destacados, pode-se verificar que as pontuações obtidas nas respostas dos (as) alunos (as), participantes, variaram de 47 (quarenta e sete), a 152 (cento e cinquenta e dois) pontos, no valor total em relação a opção da escala assinalada (com pontuações de 0 a 6). Sendo que, as médias individuais tiveram variação, em ordem crescente, de 1.38 a 4.47 pontos, no geral.

Em análise de gênero, as médias individuais das alunas variaram de 1.64 a 4.47 pontos, e já a dos alunos, variou de 1.38 a 2.61 pontos. Os cálculos destas médias individuais foram feitos da seguinte forma: somou-se o valor assinalado na escala correspondente, e dividiu-se a quantidade somada pelo número total de questões correspondente a 34 (trinta e quatro) alternativas.

Conforme apresentado no quadro acima, também foi realizado o cálculo da média da população do estudo que resultou em 2.6022.

14.3 Análise Categorical

No geral, a maioria da população deste estudo, equivalente a 50% (cinquenta por cento), faz parte do grupo o qual não apresenta insatisfação em relação a preocupações quanto a insatisfação corporal. Na sequência, constatou-se que 20% (vinte por cento) apresenta moderada insatisfação, e 10% (dez por cento), leve insatisfação, e, por fim, também 10% (dez por cento), foi obtido como resultado insatisfação grave, dado que sobressaiu no quesito preocupação em relação aos resultados obtidos, no geral referente a esta população do estudo.

14.4 Desvio

Localizada a média, tem-se condições de obter o desvio. Desvio é a diferença entre cada dado obtido (escores individuais/, pontuações nas respostas) em relação à média calculada, a partir dos resultados obtidos em todas as respostas. O cálculo do desvio deve ser feito sempre em módulos do número maior, para o menor, sempre em ordem modular.

QUADRO 37 – Cálculo do desvio da população do estudo.

SUJEITOS	MÉDIA INDIVIDUAL	Diferença (subtrai do maior pra o menor)	MÉDIA GRUPAL	DESVIO INDIVIDUAL
1' (respondente do questionário número 1)	1.38	- (menos)	2.6022	1.2222
2'' (respondente do questionário número 2)	2.02	- (menos)	2.6022	0.5822
3''' (respondente do questionário número 3)	3.79	- (menos)	2.6022	1.1878
4'''' (respondente do questionário número 4)	1.64	- (menos)	2.6022	0.9622
5'''' (respondente do questionário número 5)	3.73	- (menos)	2.6022	1.1278
6'''' (respondente do questionário número 6)	4.47	- (menos)	2.6022	1.8678
7'''' (respondente do questionário número 7)	2.05	- (menos)	2.6022	0.5522

8' (respondente do questionário número 8)	1.73	- (menos)	2.6022	0.8722
10' (respondente do questionário número 10)	2.61	- (menos)	2.6022	7.8

14.5 Variância

Na sequência, analisou-se a variância populacional deste estudo após obtido o cálculo do desvio individual de cada aluno (a). A variância pode ser simbolizada por V, e a mesma diz respeito a soma dos quadrados de cada desvio individual dos (as) alunos (as), dividida pelo número de sujeitos = 9 (nove). A variância é uma medida de dispersão, conforme já explicada no instrumento de coleta anterior a este. O cálculo da variância, permite a análise da dispersão dos dados. Mostra quão distantes os valores estão, ou não, da média, com base na variância populacional do estudo, conforme ilustrado no quadro a seguir:

QUADRO 38 – Cálculo da variância populacional.

SUJEITOS	DESVIO INDIVIDUAL AO QUADRADO	RESULTADOS INDIVIDUAIS
1' (respondente do questionário número 1)	1.2222^2 (1.2222 X 1.2222) =	1.4937
2'' (respondente do questionário número 2)	0.5822^2 (0.5822 x 0.5822) =	0.3389
3''' (respondente do questionário número 3)	1.1878^2 (1.1878 x 1.1878) =	1.4108
4'''' (respondente do questionário	0.9622^2	0.9258

número 4)	(0.9622 x 0.9622) =	
5'' (respondente do questionário número 5)	1.1278 ² (1.1278 x 1.1278) =	1.2719
6'' (respondente do questionário número 6)	1.8678 ² (1.8678 x 1.8678) =	3.4886
7'' (respondente do questionário número 7)	0.5522 ² (0.5522 x 0.5522) =	0.3049
8' (respondente do questionário número 8)	0.8722 ² (0.8722 x 0.8722) =	0.7607
10' (respondente do questionário número 10)	7.8 ² (7.8 x 7.8) =	60.84
SOMA DOS QUADRADOS DOS DESVIOS =		70.8353
CÁLCULO DA VARIÂNCIA POPULACIONAL (Alunos e alunas)		
70.8353 (soma dos quadrados dos desvios) / 9 (número de sujeitos) = 7. 8705		

14.6 Desvio Padrão populacional do estudo

Para que seja calculado o desvio padrão é necessário realizar o cálculo da raiz quadrada da variância.

O desvio padrão deste estudo foi calculado a partir do resultado da variância multiplicado por 2(dois).

O cálculo do desvio padrão populacional deste estudo ficou assim:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n}}$$

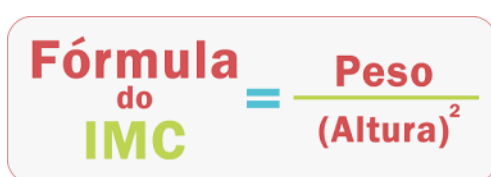
$$\sigma = \sqrt{70.8353 \div 9} = \sqrt{7.8705}$$

Portanto, o desvio padrão da população deste estudo equivale a = 7.8705.

15 Cálculo do Índice de Massa Corporal

A partir das variáveis antropométricas peso, e altura; foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC) dos (as) alunos (as), adotando-se a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS), e estimou-se a satisfação, e/ou insatisfação, com o peso como informação complementar aos escores obtidos com a aplicação do BSQ (OMS, 1995). A figura 4, retirada do site Ciência Sempre (2020), apresenta a fórmula para que seja calculado o IMC, e na sequência, será apresentada a tabela de classificação de índice de massa corporal para adolescentes, também retirada do mesmo site.

FIGURA 5 - Fórmula para o cálculo do IMC.



The image shows the formula for calculating the Body Mass Index (IMC). It is presented in a rounded rectangular box with a red border. The text 'Fórmula do IMC' is on the left, with 'Fórmula' in red, 'do' in small black, and 'IMC' in green. To the right is an equals sign, followed by a fraction: 'Peso' in red above a horizontal line, and '(Altura)²' in red below the line.

$$\text{Fórmula do IMC} = \frac{\text{Peso}}{(\text{Altura})^2}$$

Fonte: <https://cienciasempre.blogspot.com/2016/04/tabela-de-indice-de-massa-corporal-para.html?m=1>. Acesso em 24/12/2020.

FIGURA 6 – Tabela de índice de massa corporal para adolescentes – IMC

Idade	SOBREPESO Sinal de alerta! Seu filho está acima do peso ideal		OBESIDADE Cuidado! Seu filho necessita de cuidados médicos	
	IMC Meninos	IMC Meninas	IMC Meninos	IMC Meninas
11 anos	20.6	20.7	25.1	25.4
11.5 anos	20.9	21.2	25.6	26.1
12 anos	21.2	21.7	26.0	26.7
12.5 anos	21.6	22.1	26.4	27.2
13 anos	21.9	22.6	26.8	27.8
13.5 anos	22.3	23.0	27.2	28.2
14 anos	22.6	23.3	27.6	28.6
14.5 anos	23.0	23.7	28.0	28.9
15 anos	23.3	23.9	28.3	29.1
15.5 anos	23.6	24.2	28.6	29.3
16 anos	23.9	24.4	28.9	29.4
16.5 anos	24.2	24.5	29.1	29.6
17 anos	24.5	24.7	29.4	29.7
17.5 anos	24.7	24.8	29.7	29.8
18 anos	25	25	30	30

Fonte: <https://cienciasempre.blogspot.com/2016/04/tabela-de-indice-de-massa-corporal-para.html?m=1>. Acesso em 24/12/2020.

QUADRO 35 – Cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) populacional calculado com base no peso e altura de cada sujeito.

SUJEITOS / IDADES	PESO	DIVIDI DO ÷	ALTURA	IMC D@S ALUN@S
1' (respondente do questionário número 1) Aluno, 17 anos	60	÷	1.70^2 (1.70 X 1.70) =	20.7612
2'' (respondente do questionário número 2) Aluna, 15 anos	42	÷	1.62^2 (1.62 X 1.62) =	16.00
3''' (respondente do questionário número 3) Aluna, 16 anos	80	÷	1.65^2 (1.65 X 1.65) =	29.3847

4'' (respondente do questionário número 4) Aluna, 15 anos	50	÷	1.63^2 (1.63 X 1.63) =	18.8189
5'' (respondente do questionário número 5) Aluna, 15 anos	85	÷	1.73^2 (1.73 X 1.73) =	28.4005
6'' (respondente do questionário número 6) Aluna, 15 anos	66.9	÷	1.67^2 (1.67 X 1.67) =	23.9879
7'' (respondente do questionário número 7) Aluna, 16 anos	72.500	÷	1.70^2 (1.70 X 1.70) =	25.0865
8'' (respondente do questionário número 8) Aluno, 16 anos	61	÷	1.75^2 (1.75 X 1.75) =	19.9183
10' (respondente do questionário número 10) Aluno, 16 anos	65	÷	1.65^2 (1.65 X 1.65) =	23.8751
SOMA DOS ÍNDICES (IMC) D@S ALUNOS: =			206. 2331	
CÁLCULO DA VARIÂNCIA POPULACIONAL (Alun@s)				
206. 2331 (soma dos quadrados dos desvios) / 9 (número de sujeitos) =				22.9147

15.1 Desvio Padrão populacional do estudo

Para que seja calculado o desvio padrão é necessário realizar o cálculo da raiz quadrada da variância.

O desvio padrão deste estudo foi calculado a partir do resultado da variância multiplicado por 2(dois).

O cálculo do desvio padrão populacional deste estudo ficou assim:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n}}$$

$$\sigma = \sqrt{206. 2331 \div 9} = \sqrt{22.9147} = 4.7869$$

Portanto, o desvio padrão da população deste estudo equivale a = 4.7869

Conti et al (2009) destacam que jovens do sexo feminino, na adolescência preferivelmente, e em fase posterior, adulta, apresentam maiores preocupações relacionadas a

imagem corporal, questões que fazem, com que elas inclinem seus posicionamentos, e comportamentos; para a restrição alimentar, e como consequência, o emagrecimento, muitas vezes, de forma preocupante, e trazendo riscos à saúde como é o caso da anorexia e da bulimia. Doenças relacionadas a transtornos alimentares (Conti et al, 2009).

No caso da população do estudo, 20% das alunas apresentaram situações sobre estar abaixo do peso, e um aluno também, sendo representado por 10% da população do estudo. Ainda em relação as alunas, 20% acima do peso, e, por fim 20% das alunas apresentaram peso de acordo ao esperado, e apenas 20% do sexo masculino, dentro dos parâmetros esperados, de acordo com os critérios para o cálculo do IMC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste estudo, a seguir, serão apresentadas as considerações resultantes das análises feitas, com base nas respostas fornecidas pela população do estudo, assim como, o currículo educacional estadual paulista do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, englobando todas as disciplinas, subdivididas, por áreas do conhecimento

De acordo com as análises dos componentes curriculares do currículo paulista, pode-se notar, por meio das análises, que a estrutura curricular das áreas do conhecimento em destaque: Área de Ciências da Natureza, contemplando as disciplinas Biologia, Física e Química, Área de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, Sociologia, e História), Área de Linguagens, englobando Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e Línguas Estrangeiras Modernas) e Área de Matemática, abordam, em algum momento, o tema sexualidade, e gênero, de forma transversal, pelo menos em algum bimestre do ano letivo, conforme já demonstrado de forma detalhada, e sistematizada, por área do conhecimento.

Outro ponto relevante é que o currículo cita, nas habilidades, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), quanto ao acesso dos alunos e das alunas deficientes auditivos, no contexto da educação, visando a inclusão escolar, garantindo, desta forma, igualdade de acesso ao conhecimento.

Todos os temas e elementos elencados a serem abordados, no currículo do (a) aluno (a), estão articulados aos apresentados no material do (a) professor (a); sendo que, no do (a) professor (a), é apresentado de forma mais resumida, os mesmos temas; e, no do (a) aluno (a), de forma mais minuciosa. Como o foco deste estudo é o (a) aluno (a), apenas o Guia do Estudante, foi detalhado, mas o material de apoio ao professor (a), também foi analisado, até mesmo para compará-los, em termos de compatibilidade de conteúdo.

Em resumo, acredita-se que, de alguma forma, o conteúdo curricular, possibilitou a reflexão, sobre os temas sexualidade e gênero, dentro do contexto escolar, e também a partir deste estudo, com intenção de analisar como os (as) alunos (as), como se veem, e se percebem, a partir do consumo da mídia, quando se propõem reflexões, e trocas de experiências, a respeito.

Também é possível afirmar, pelas respostas fornecidas pelos (as) estudantes, de que houve contribuição para a formação, e reflexão, sobre os posicionamentos dos (as) adolescentes, quanto aos questionamentos relacionados aos temas abordados, tanto no questionário, quanto demais instrumentos de coleta de dados, analisados, e detalhadas as análises das respostas, no decorrer deste estudo.

Em relação ao primeiro instrumento de coleta de dados analisado, o questionário, tendo em vista a categoria 1 do mesmo, intitulada como você se sente, se percebe, conclui-se que os (as) alunos (as), veem a adolescência como um momento confuso e ao mesmo tempo agradável envolvendo descobertas as quais fazem parte do amadurecimento emocional, e físico, em busca de sua identidade pessoal, e social. As respostas do sexo masculino, são mais sucintas, e as dadas pelas do sexo feminino mais detalhadas. Talvez um dado, indicando as dificuldades, em expor-se mais, no que diz respeito a aspectos mais íntimos, psíquicos, conforme já explicadas estas questões, nos resultados.

A maioria dos (as) alunos (as) identificaram-se com a visão de que o adolescente é visto pela família, escola, e sociedade, de forma geral, como uma pessoa preguiçosa, rebelde, contestadora, impulsiva (características negativas).

Sobre a categoria seguinte, intitulada imagem de você, conclui-se também que, a maioria das respostas, não indicam aspectos diretamente relacionados a componentes sexuais (físicos) do corpo, e sim a aspectos emocionais, embora também relacionados evidentemente a sexualidade. Ainda associada a esta questão, interessante destacar que as respostas de maior incidência foram indicadas por 03 (três) alunas, sendo que a parte do corpo que mais apreciam, relaciona-se ao olhar. Curiosamente uma parte do corpo que, em sua maioria das vezes são relacionadas as emoções, e a linguagem não verbal. Houve também uma aluna que correlacionou a questão, a aspectos simbólicos da feminilidade: seios e nádegas, e também houve um participante aluno, que correlacionou esta questão, com aspectos simbólicos da masculinidade: peitoral.

Sobre a visão das principais atividades que os (as) alunos (as), gostam de fazer, no grupo deste estudo, se observa que as alunas optaram por atividades mais intimistas, e os

alunos por sua vez, por atividades em grupo, tais como: dança, futebol, exercício. Ambos os sexos, no entanto, indicam a necessidade de interação, de afetividade.

Atividades do lar, foram citadas pelas alunas, participantes do grupo, como algo indesejável de ser realizado, compreensivelmente pois que o (a) adolescente, em geral, está mais voltado nessa fase de sua vida, para si próprio, preocupado (a) com que está, em viver o momento, o agora.

As alunas demonstraram tender a sofrer por antecipação, quando almejam algo idealizado que ainda não foi concretizado. Uma resposta chamou a atenção no grupo, de um aluno, o qual diz ter medo de morrer, e complementa a informação, além do medo de morrer por também demonstrar ante a perda, ocasionada pela morte, a insegurança ante deixar alguém sem a sua presença. No geral, observam-se fortes sentimentos de ansiedade, insegurança e até dificuldades em expressar-se em grupo, com algumas omissões, respostas evasivas, até.

Sobre a questões envolvendo a pergunta sobre o que é sexo, e sexualidade, nesta questão fica claro que os alunos e as alunas tem noção quanto aos conceitos sexo, e sexualidade, mas não o suficiente para diferencia-los, e compreende-los mais profundamente, pois remetem o termo sexo, mais ao ato sexual em si, e não a diferenciação sexual de gênero masculino e feminino, assim como o termo sexualidade foi relacionado mais a respeito ao próximo, questão de escolhas, desejo sexual, e/ou forma de experiência, e também forma de falar de gênero. Não consideraram sexualidade como vida, uma forma de comportamento humano que vai além da genitalidade, refletindo nos valores culturais, e históricos.

Quando é perguntado a respeito das experiências que os (as) alunos (as), já tiveram sobre sexo, e sexualidade, mais uma vez se constata no grupo de estudo, a dificuldade em se expressarem quanto à questão a ser abordada, a pouca experiência, e a necessidade de contestar, própria de adolescentes, em geral.

As respostas dos alunos e das alunas do grupo tem o consenso de concordar que a opinião dos outros, os afeta, quanto a autoestima, relacionada ao próprio corpo, mas divergem quanto a questões de qual o gênero que mais influencia, não se posicionando muito nesse sentido. Sendo mais evasivos, talvez por não terem de fato feito uma observação mais atenta.

Alunos e alunas deste estudo, acreditam que a falsa aparência, é praticada por necessidade de ser visto (a), como consequência, uma tentativa de aceitação pessoal, e/ou social.

Um dado curioso, sobre a preferência por ser mais inteligente, bonito (a), ou mais sarado (a), teve indicativo de que todos (as), possuem preferência por ser mais inteligente, o

que cabe uma reflexão desta preferência pela correlação existente por permanecerem muito tempo quanto ao uso da mídia, nas redes sociais. Pelas respostas, também se observa que há uma forte necessidade de autonomia, autossuficiência, embora no grupo do gênero feminino, também se observe mais restrições (família, depender de outros...), questões socialmente implícitas, socialmente já instaladas, instituídas?

Quanto ao ideal de um corpo bonito, a maioria das respostas dadas, tanto do sexo feminino, quanto masculino, indica que a aceitação do corpo, o idealizado, está relacionado a autoestima, a própria aceitação, e isso se pressupõe, relacionado a expectativas sociais, e maior segurança pessoal, embora haja respostas, tanto do sexo masculino, quanto feminino, indicando partes específicas do corpo. E, mais uma vez, se observa, por resposta de aluno, esquiva, dificuldade em se posicionar, efetivamente. O que deixa claro que é uma questão que incomoda tem reflexos, no indivíduo, gera insegurança.

A última categoria analisada foi a mídia, que traz consigo considerações significativas. Em relação ao tempo de permanência no celular, computador ou outro recurso tecnológico, e midiático, por dia, as alunas demonstraram maior tempo utilizando recursos midiáticos em relação aos alunos, de acordo com as análises de suas respostas. Em geral, até 4 (quatro) a 15 (quinze) horas é o tempo de permanência na utilização destes recursos por dia. As questões absorvidas quanto a este uso, e tempo de permanência, dos alunos e das alunas, implicam em obter informações de acontecimentos, e manifestações ocorridas, no âmbito global, focadas, e dever de escola, conhecimento geral; alguns alegando que as informações são absorvidas, havendo reflexões, espontaneamente.

As alunas, por unanimidade, informaram que a mídia influencia nas atitudes dos (as) telespectadores (as), sendo que 1(um) aluno do sexo masculino, diz não ter essa percepção.

Em conclusão nas análises obtidas, das informações extraídas das respostas ao questionário, percebe-se que, a maioria dos (as) alunos (as), responderam que refletem sobre as questões vistas na mídia, embora, também de forma diversa, sozinhos (as), outros (as) não dizem, e outros (as), trocando informações com pessoas.

Em relação as escalas de silhuetas, averiguou-se que as aparências físicas magras foram tidas como preferidas. As alunas demonstraram maior satisfação com a aparência física do eu real, em relação aos meninos, sendo que, apenas 1(um), demonstrou estar satisfeito consigo. A imagem corporal idealizada para ambos os sexos, tendeu para projetarem uma silhueta não muito magra, mas também não muito obesa.

Sobre os resultados obtidos na Escala de Dependência de Exercício, neste grupo de estudantes, embora pequeno, se verifica que os elementos do gênero masculino, se mostram

mais inclinados à prática de exercícios físicos, embora as pontuações atingidas pelas adolescentes, neste mesmo grupo, quase se equiparem, sendo próxima, para ambos os gêneros.

A Escala de Autoestima de Rosenberg também foi um instrumento importante, para esta pesquisa, que, por sua vez, também trouxe contribuições significativas. Neste estudo, pode-se concluir que, o grupo se encontra num parâmetro considerado, pela média e desvio padrão da população, um pouco abaixo dos padrões médios esperados (escala de 0 a 3); portanto, no geral, este grupo de estudo, pela Escala de autoestima de Rosenberg, ainda assim, tem indicadores de autoestima equilibrada, como grupo (dentro dos parâmetros da escala), mas com indicativos de leve propensão para a baixa autoestima, como mencionado.

Quanto aos resultados coletados no Body Shape Questionnaire (BSQ), constatou-se que 20% (vinte por cento) apresenta moderada insatisfação, e 10% (dez por cento), leve insatisfação, e, por fim, também 10% (dez por cento), como resultado, insatisfação grave; dado que, sobressaiu no quesito preocupação em relação aos resultados obtidos, no geral referente a esta população do estudo, o que sugere a propensão acima referida. No geral, a maioria da população deste estudo, equivalente a 50% (cinquenta por cento), faz parte do grupo o qual, não apresenta insatisfação em relação a preocupações quanto a insatisfação corporal.

Como conclusão as estas análises, foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC), onde constatou-se que, nesta população do estudo, 20% das alunas apresentaram situações abaixo do peso, e assim como um aluno sendo representado por 10% da população do estudo. Ainda em relação as alunas, 20% acima do peso e, por fim 20% das alunas apresentaram peso de acordo ao esperado, e 20% do sexo masculino, dentro dos parâmetros esperados, de acordo com os critérios para o cálculo do IMC. Portanto, se conclui que é um grupo relativamente equilibrado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. F.; MOTA, C. G. **Dismorfia muscular: uma nova síndrome em praticantes de musculação**. Revista brasileira de ciências da saúde, ano 9, n. 27, 2011.

ALCHIERI, João Carlos et al. Exercise Dependence Scale: adaptation and evidences of validity and reliability. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 64, n. 4, p. 280-287, 2015.

ALEGRE, Caetano da Costa. Visão. Disponível em: <<http://lusofonia.com/artigos/são-tome-principe/caetano-alegre/visão-caetano-costa-alegre.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019. (adaptado) (São Paulo, 2019, p. 129).

ALMEIDA, Graziela Aparecida Nogueira de; SANTOS, José Ernesto dos; PASIAN, Sonia Regina and LOUREIRO, Sonia Regina. **Percepção de tamanho e forma corporal de mulheres: estudo exploratório.** *Psicol. estud.* [online]. 2005, vol.10, n.1, pp.27-35. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100005>.

ANDERY, M. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.* 12. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: Educ, 2003.

Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais.** 9. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revisada e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, 1994, p.89-96.

BETTI, M. Corpo, cultura, mídias e educação física, novas relações no mundo contemporâneo. Buenos Aires: 2003.

BÍBLIA. Bíblia Católica Online. Disponível em: <<https://www.bibliacatolica.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL, **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL, Educa +. Figura retirada do site Educa + Brasil para o cálculo do Desvio Padrão. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/matematica/desvio-padrao>. Acesso em: 26-12-2020.

BRUHNS, H. T. Conversando sobre o corpo. **Papirus** 2ª Ed Campinas, 1989.

BURCKHART, T. R. (2017). Gênero, dominação masculina e feminismo: Por uma teoria feminista do direito. *Revista em Debate*, 26 (47), 205-224. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2017.47.205-224>. Acesso e: 04 set. 2021.

CAMBI, F. *História da pedagogia.* São Paulo: Ed. Da Unesp, 1999.

CANEPA, C. Educação ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária. **Revista de Direito Constitucional e Internacional.** São Paulo, v. 12, n. 48, p.158-166, jul.-set. 2004.

CAPES. Portal de periódicos CAPES/MEC. Disponível em:

<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 agosto 2017.

CARVALHO, I. C. de. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2008.

Cooper PJ, Taylor MJ, Cooper Z, Fairbum CG. The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *Int J Eat Disord* 1987; 6:485-94.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n.3, p.14-16, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CONSULTORIA, ECR. Quem mexeu no meu queijo. Disponível em:<<https://www.ecrconsultoria.com.br/pt-br/insights/videos/quem-mexeu-no-meu-queijo>>. Acesso em: 13/06/2021.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Psicologia na educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

DELEUZE, Gilles. Desir et plaisir. *Magazine Litteraire*, Paris, n. 325, p. 57-65, oct. 1994.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEZE, Gilles. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DESCARTES, R. Meditações. In: Descartes. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Brasiliense, 1979.

EPISTEMOLOGIA de IN.: MICHAELIS, Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 26-12-2020.

FALCÃO, R. S. Interfaces entre dismorfia muscular e psicologia esportiva. **Revista brasileira de psicologia do esporte**. v2, n.1 São Paulo, 2008.

FERNANDES, Claudemir Alves. Discurso e Sujeito em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

GOMES, Betânia do Carmo Rodrigues. **O corpo na representação social das mulheres da comunidade boa esperança**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, PB, 2006.

HUTZ, C. S. Adaptação da escala de autoestima de Rosenberg. Manuscrito não publicado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2000.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. (7ª ed.). São Paulo: Atlas, 2008.

LAMPERT, E. Pós-Modernidade e educação. In Lampert, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano** (pp.11-48). Porto Alegre: Sulina, 2005.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015. (Série Construção Histórica da Educação).

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Tradução Marina Appenzeller. 3ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 240 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUZZO, M.; PICH, S.; DITTRICH, M. G. A construção da imagem corporal de sujeitos obesos e sua relação com os imperativos contemporâneos de embelezamento corporal. **Interface – comunicação, saúde, educação**. Botucatu: EPUb, vol. 16, número 43 Out/dez 2012.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 13-34.

MEIRELES, Juliana Fernandes Filgueiras et al . Avaliação psicométrica do Questionário de Mudança Corporal para adolescentes. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 31, n. 11, p.

2291-2301, Nov. 2015. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015001102291&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Dec. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00110414>.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Filogenia. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/filogenia>>. Acesso em: 07/07/2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde (2ª edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco, 1994.

OLIVEIRA, I. C. V. Adaptação e validação da Escala de Dependência de Exercício Físico em versão tradicional e informatizada. Biblioteca do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

Organização Mundial de Saúde – OMS. Growth reference data for 5-19 years. 2007. Disponível em: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/index.html

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Psicologia positiva: uma abordagem para antigas questões. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n.36, p.9-20, 2007.

PETRONI, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUES, C. de J.; VILAÇA, T. Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. **Seção IV-Investigação e Práticas em Sexualidade e Educação Sexual. Gênero e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a ação no desenvolvimento da competência de ação em educação sexual**. Braga, Portugal: Edições CIEd, 2010.

ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989.

SANTOS, Fausi dos. Corpo, sexualidade e internet. IN: VI Congresso Brasileiro de Educação Sexual – O contexto Nacional e o futuro da Educação Sexual: desafios e propostas, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vicongressoedsexual/>. MINICURSO realizado em: 15-05-2021.

SANTOS, Fausi dos. **Corpo e sexualidade em diferentes suportes: da pré-história à era digital**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, SP, 2019.

_____. **Corpo e Sexualidade como território de transição simbólica**. Dissertação de Mestrado. UNIFRAN, Araraquara, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências Humanas**: ensino médio – 1ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências Humanas**: ensino médio – 2ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências Humanas**: ensino médio – 3ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências da Natureza**: ensino médio – 1ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019d. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências da Natureza**: ensino médio – 2ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019e. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Ciências da Natureza**: ensino médio – 3ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019f. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Linguagens**: ensino médio - 1ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019g. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Linguagens**: ensino médio - 2ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019h. Disponível

em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Linguagens**: ensino médio - 3ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019i. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Matemática**: ensino médio - 1ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019j. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Matemática**: ensino médio - 2ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019k. Disponível

em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Área de Matemática**: ensino médio - 3ª série: material de apoio ao currículo: caderno do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019l. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, pp.5-19, jul./dez.

SHULTZ, D. & SCHULTZ, S. *História da psicologia moderna*. (8ª edição). São Paulo: Thomson Learning.

SOARES, V. Movimento feminista: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas**. Ano 2. Pp.11-24. 2º sem. 1994.

SUPLICY ET AL. (2000). *Sexo se aprende na escola*. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, F. (2010). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Seção VI-Sexualidade, Educação Sexual e Formação de Professores(as). Educação em sexualidade e formação de professores(as). Braga, Portugal: Edições CIED.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SCIELO. Figura retirada do site da Scielo. Conjunto de silhuetas proposto para avaliação da imagem corporal. Disponível em: www.scielo.br/img/revistas/rbsmi/v9n3/04f1.gif. Acesso em 26-12-2020.

SEMPRE, Ciência. Fórmula para o cálculo do IMC retirada do site Ciência Sempre. Disponível em: <https://cienciasempre.blogspot.com/2016/04/tabela-de-indice-de-massa-corporal-para.html?m=1>. Acesso em 24/12/2020.

SEMPRE, Ciência. Tabela de índice de massa corporal para adolescentes retirado do site Ciência Sempre. Disponível em: <https://cienciasempre.blogspot.com/2016/04/tabela-de-indice-de-massa-corporal-para.html?m=1>. Acesso em 24/12/2020.

STUNKARD, A. J.; SORENSEN, T. SCHULUSINGER F. Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In: KETY, S. S.; Rowland, L. P.; SIDMAN, R. L.; MATISSE, S. W. (eds.) . The genetics of neurological and psychiatric disorders. New York: Raven, 1983. p.115-120.

TEIXEIRA, F. Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. **Seção IV-Sexualidade, Educação Sexual e Formação de Professores(as)**. *Educação em sexualidade e formação de professores(as)*. Braga, Portugal: Edições CIED, 2010.

UOL. Fernanda Teixeira Ribeiro. Para a ciência, inteligência (também) é genética e aumenta a cada geração. 5 nov. 2018 04h0. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/redacao/2018/11/05/para-neurociencia-inteligencia-tambem-e-genetica-e-cresce-a-cada-geracao.htm>>. Acesso em: 07/07/2021.

VASCONCELOS, J. A. Fundamentos filosóficos da educação. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: InterSaber, 2017. (Série Fundamentos da Educação).

HERANÇA genética influi mais no aprendizado do que o ambiente escolar, diz estudo. **Veja**, Rio de Janeiro, 12 dez. 2013. Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/heranca-genetica-influi-mais-no-aprendizado-do-que-o-ambiente-escolar-diz-estudo/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Vigotski. Lev. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTISKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Os métodos de investigação reflexológicas e psicológicas. In: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996c.

_____. O problema da consciência. In.: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996d.

VIGOTISKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTISKI, L. S. (1935/2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Peleggi Vinha. *Psicologia USP, São Paulo*, 21 (4), p. 681-701.

WIKIPÉDIA. Fonte (Duchap). In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikipédia, 2021. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte\(Duchamp\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte(Duchamp))> .Acesso em 21 de out. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a), a participar do projeto de pesquisa Ressonâncias da Mídia e currículo escolar quanto a autoimagem, e o autoconceito, em adolescentes. Ele(a) foi selecionado(a), por ser estudante do Ensino Médio, que é o público de interesse desta pesquisa e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, seu (sua) filho(a), poderá desistir da participação, ou você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa em autorizar a participação de seu (sua) filho (a), não trará nenhum prejuízo em sua relação, ou de seu (sua) filho(a), com o(a) pesquisador (a), ou com a escola.

O objetivo geral deste estudo, será analisar a percepção da autoimagem, e o autoconceito, de alunos e alunas, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio de 01(uma) escola pública e correlacionar a autopercepção dos/as mesmos/as, com o conteúdo abordado no currículo educacional, quanto aos temas envolvendo corpo e mídia.

Caso dê sua autorização, o (a) adolescente (ambos os sexos), responderá a um questionário, com dados gerais sobre sua idade, hábitos de lazer, e de exercícios físicos, entre outras informações. Também, apontará em uma tabela com figuras de corpos em diferentes proporções (conjunto de silhuetas), qual o que mais ele (a), acha que é mais semelhante ao seu corpo.

Toda pesquisa, oferece riscos aos participantes. Entretanto, este estudo não oferece risco a vida do(a) adolescente, mas ao responder aos questionários, e escalas sobre sua imagem corporal, poderá haver algum constrangimento ou risco psicológico, ou moral. Para amenizar esses riscos, todo contato com seu(sua) filho(a), será feito em ambiente a ser disponibilizado pela escola, para que ele(a), sinta-se confortável, todas as dúvidas serão esclarecidas antes, durante e após a participação do(a) adolescente, e a aplicação dos questionários será feita pela pesquisadora doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Daniela Arroyo Fávero Moreira. Vale destacar, que a participação é voluntária, portanto se por acaso o (a) adolescente se sentir desconfortável por qualquer motivo, tem a liberdade em recusar-se a participar, ou retirar o seu consentimento, sem qualquer prejuízo a você, ou ao(à) seu(sua) filho(a).

Os benefícios relacionados com a participação de seu (sua) filho(a), são voltados para o autoconhecimento, reflexão sobre autopercepção da imagem corporal, e autoconceito. Além disso, indiretamente estarão contribuindo com as descobertas científicas sobre esta temática.

As informações obtidas através dessa pesquisa, serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho(a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Os indivíduos desta pesquisa, serão identificados por números, o que os (as) protegerá, e assegurará sua privacidade.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre, e Esclarecido, ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu (sua) filho(a), agora ou em qualquer momento, com a pesquisadora, e o pesquisador, responsáveis: Daniela Arroyo Fávero Moreira, e Paulo Rennes Marçal Ribeiro; no telefone (16) 3334-63-25, e/ou e-mail danielaarroyo07@hotmail.com, paulorennes@fclar.unesp.br.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Professor Supervisor e Orientador desta pesquisa

Daniela Arroyo Fávero Moreira
RG: 41.715.326-0

Rodovia Araraquara – Jaú Km 1 – Bairro Machados, CEP 14800-901 – Araraquara/SP – email: danielaarroyo07@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos, e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, ____/_____/_____

Assinatura do/a responsável

Apêndice B – Questionário (alunos e alunas)**NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO:** _____**ALUNO () ALUNA ()****IDADE ()****SÉRIE ATUAL:** _____**APÊNDICE B****Número de identificação do (a) aluno (a):** _____**QUESTIONÁRIO****Categoria 1: COMO VOCÊ SE SENTE/ SE PERCEBE**

1. O que é ser adolescente?
2. Quais as vantagens e desvantagens em ser adolescente?
3. Como o adolescente é visto pela família, escola, sociedade, de forma geral?

Categoria 2: IMAGEM DE VOCÊ

4. Parte (s) do corpo que você mais aprecia em você:
5. Coisas principais que você mais gosta de fazer...
6. Coisas que você não gosta de fazer ou gosta menos...
7. Dúvidas e medos que você tem (o que lhe deixa inseguro ou temeroso) ...
8. As ideias que você tem a respeito de sexo e sexualidade.
9. As experiências que já teve nesse assunto.
10. Quais ou qual parte do corpo que menos gosta.
11. Você está satisfeito/a consigo mesmo/a? Dê uma nota de 0 a 10.
12. A forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo é influenciada mais pela opinião de pessoas de outro sexo que acham interessante ou atraente, ou do mesmo sexo?
13. Existem partes do nosso corpo que podemos modificar? Por que e para que?
14. No nosso dia a dia as pessoas usam máscaras (falsa aparência)? Se afirmativo, porque você acha que são utilizadas?
15. O que você preferiria, ser mais inteligente, mais bonito/a ou mais sarado/a?
16. Você cuida de satisfazer seus desejos e suas necessidades, ou espera que outros façam isso?
17. Na sua opinião, qual é o ideal de um corpo bonito?

Categoria 3: MÍDIA

18. Que tipo de mídia você utiliza com maior frequência?
19. Quanto tempo você permanece, aproximadamente, no celular, computador ou outro recurso tecnológico e midiático, por dia?
20. Quais são as informações absorvidas por você em relação ao uso tecnológico e midiático diário?
21. Que tipo de cena você vê com mais frequência?

22. Você acha que a mídia influencia nas atitudes dos telespectadores ou ensina no que diz respeito a sociedade?

23. Você costuma refletir e questionar o que vê na TV, internet, outras fontes midiáticas sozinho/a ou trocando informações?

Apêndice C – Classificação por gênero e números

1' – aluno (Questionário 1)

2" – aluna (Questionário 2)

3" – aluna (Questionário 3)

4" – aluna (Questionário 4)

5" – aluna (Questionário 5)

6" – aluna (Questionário 6)

7" – aluna (Questionário 7)

8' – aluno – (Questionário 8)

~~9' – aluno – (Questionário 9 DESCARTADO)~~

10' – aluno – (Questionário 10)

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de autorização institucional



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE ARARAQUARA
 Rua Gonçalves Dias, nº 291, Centro – Araraquara - SP
EE. PROF.ª LEA DE FREITAS MONTEIRO
 Av. Alagoas, nº 45 – Jardim Silvânia – CEP – 14.810.000 - Araraquara - SP

Termo de Autorização Institucional

Autorizo a doutoranda Daniela Arroyo Fávero Moreira do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da FCLAr-Unesp Campus Araraquara, portadora do RG: 41.715.326-0, CPF: 321.976.738-90 e Matrícula nº: EDU171565, sob supervisão e orientação do Profº Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro a realizar a pesquisa Ressonâncias da mídia e currículo escolar, quanto a autoimagem e o autoconceito em adolescentes do ensino médio, ciente de seus objetivos.

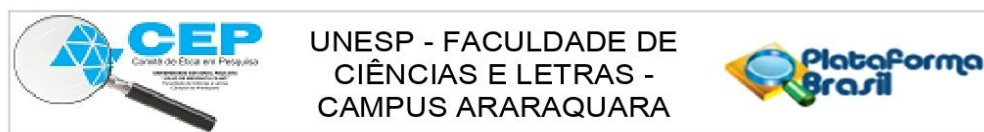
Araraquara, 25 de abril de 2019

Lucy Marques
 Lucy Marques
 RG: 10.579.798-4
 Diretor de Escola

48532147/0001-59
 ASS. DE PAIS E MESTRES DE - E
 PROF.ª LEA DE FREITAS MONTEIRO
 AV. ALAGOAS, 45 - SALA 01
 Jd. SILVÂNIA - CEP 14.810-100
 ARARAQUARA - SP

E. E. Profa. Lea de Freitas Monteiro
 FONE: (16) 3337-1233
 Av. Alagoas, 45 - Jd. Silvânia
 Araraquara

Anexo 2 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ressonâncias da mídia e currículo escolar, quanto a autoimagem e o autoconceito em adolescentes.

Pesquisador: Daniela Arroyo Fávero Moreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14131419.7.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.412.034

Apresentação do Projeto:

O projeto tem uma boa apresentação e clareza terminológica.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros e exequíveis, contudo apresentam uma correlação complexa e que poderá comprometer os resultados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão analisados de maneira simples porém compreensíveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários ou considerações sobre as pesquisas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados e em conformidade com a normativa atual.

Recomendações:

Não há recomendações sobre o projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações e com pendência para adequação do TCLE

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

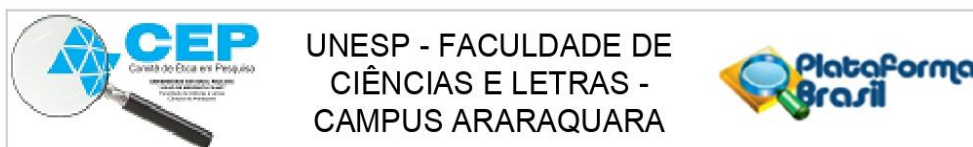
UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

CEP: 14.800-901

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.412.034

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 25/06/2019, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1292387.pdf	03/06/2019 16:38:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentojunho.pdf	03/06/2019 16:36:47	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	LattesDanielaArroyo.pdf	01/05/2019 17:47:05	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	LattesPauloRennesMarcalRibeiro.pdf	01/05/2019 17:46:43	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Cronograma	Cronogramaestimado.pdf	01/05/2019 17:32:57	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDanielaArroyoFaveroMoreiraversaomaio.doc	01/05/2019 17:31:51	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodanielaarroyofavermoreiraversaomaio.pdf	01/05/2019 17:31:20	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	silhuetaspropostaporStunkardetal.pdf	01/05/2019 17:11:22	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	Escaladesilhuetas.pdf	01/05/2019 13:00:07	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	EscaladeautoestimadeRosenberg.pdf	01/05/2019 12:38:47	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	BSQpagina3de3.pdf	01/05/2019 12:36:21	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	BSQpagina2de3.pdf	01/05/2019 12:36:07	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	BSQpagina1de3.pdf	01/05/2019 12:35:30	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	escala2.pdf	01/05/2019 12:34:18	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	escala1.pdf	01/05/2019 12:33:53	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

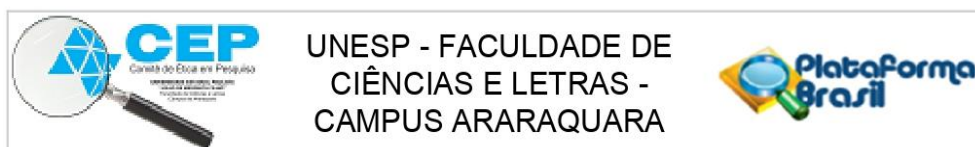
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.412.034

Folha de Rosto	FolhaderostoparapesquisaDanielaArroyo.pdf	30/04/2019 21:06:42	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	29/04/2019 23:17:36	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito
Outros	Questionario.pdf	29/04/2019 23:17:04	Daniela Arroyo Fávero Moreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 25 de Junho de 2019

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

Anexo 3 – Conjunto de Silhuetas de Stunkard

Conjunto de silhuetas proposto por Stunkard, Sorensen e Shulsinger (1983), adaptação para o português: Scagliusi e colaboradores (2005).

Data: ___/___/___.

Nome: _____.

Série: _____.

Observe as figuras abaixo:



Escreva “eu” embaixo daquela figura que melhor representa você atualmente.

Escreva a palavra “ideal” embaixo daquela que você gostaria de ser.

Anexo 4 - Escala de Dependência de Exercício (EDS-R)

Estamos realizando uma pesquisa sobre a prática de atividade física e gostaríamos de saber sua opinião sobre seus hábitos. Não existem respostas certas nem erradas, apenas expresse o que pensa da maneira mais sincera possível, sem deixar nenhuma questão em branco. Não é preciso se identificar, suas respostas serão consideradas no conjunto dos participantes. Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Instruções: A seguir você encontrará afirmações que podem descrever o seu comportamento/ perfil, ou não. Você deverá escolher a opção com que mais se identifica, podendo variar de nenhuma semelhança à total semelhança. Por favor, leia atentamente cada uma das frases abaixo e indique o quanto cada uma se aproxima da sua maneira de agir. Para isso, utilize a escala de resposta abaixo, marcando um “X” ou circulando o número correspondente a sua resposta.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
1. Faço exercício para evitar ficar irritado.	1	2	3	4	5
2. Pratico exercícios mesmo com lesões recorrentes.	1	2	3	4	5
3. Costumo aumentar a intensidade do exercício para conseguir efeitos desejados.	1	2	3	4	5
4. Tenho de manter sempre o tempo em que me exercito.	1	2	3	4	5
5. Eu prefiro me exercitar a passar o tempo com a família e amigos.	1	2	3	4	5
6. Eu gasto muito tempo fazendo exercícios.	1	2	3	4	5
7. Faço mais exercício do que pensava.	1	2	3	4	5
8. Quando me exercito, diminuo a ansiedade.	1	2	3	4	5
9. Eu me exercito, quando estou lesionado(a).	1	2	3	4	5

10. Aumento a frequência com que me exercito para conseguir efeitos desejados.	1	2	3	4	5
11. Tenho de manter sempre a frequência dos exercícios.	1	2	3	4	5
12. No trabalho/escola, penso em exercício, quando deveria estar concentrado.	1	2	3	4	5
13. Eu passo a maior parte do meu tempo livre fazendo exercícios.	1	2	3	4	5
14. Eu me exercito mais do que esperava.	1	2	3	4	5
15. Faço exercícios para diminuir a tensão.	1	2	3	4	5
16. Pratico exercícios mesmo com problemas físicos persistentes.	1	2	3	4	5
17. Costumo aumentar a duração dos meus exercícios para conseguir os efeitos desejados.	1	2	3	4	5
18. Tenho sempre de manter a intensidade dos exercícios.	1	2	3	4	5
19. Escolho me exercitar a passar o tempo com família/amigos.	1	2	3	4	5
20. Gasto grande parte do meu tempo fazendo exercícios.	1	2	3	4	5
21. Eu me exercito mais do que planejava.	1	2	3	4	5

Anexo 5 – Escala de Autoestima de Rosenberg

A ESCALA DE AUTO ESTIMA DE ROSENBERG, FOI SELECIONADA MEDIANTE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM BASES DE DADOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE INSTRUMENTOS QUE AVALIAM O CONSTRUTO DE INTERESSE, CONSTITUÍDA ENTÃO, POR DEZ QUESTÕES FECHADAS, COM AS SEGUINTE OPÇÕES DE RESPOSTA: CONCORDO TOTALMENTE, CONCORDO, DISCORDO E DISCORDO TOTALMENTE.

FAVOR, LER COM ATENÇÃO E RESPONDER AS SEGUINTE QUESTÕES ABAIXO:

- 1- No conjunto, eu estou satisfeito comigo.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 2- Às vezes, eu acho que não presto para nada.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 3- Eu sinto que eu tenho várias boas qualidades.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 4- Eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 5- Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 6- Eu, com certeza, me sinto inútil às vezes.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 7- Eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos do mesmo nível que as outras pessoas.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 8- Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 9- No geral, eu estou inclinado a sentir que sou um fracasso.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente
- 10- Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo.
() Concordo Plenamente () Concordo () Discordo () Discordo Plenamente

Anexo 6 – Body Shape Questionarie

Autores: Cooper e colaboradores (1987); Tradutores: Di Pietro, Xavier e Silveira (2003).

Nome: _____ Data: ____/____/____

Idade: _____ anos Peso: _____ kg Altura: _____ cm

IMC: _____

Responda às questões abaixo em relação à sua aparência nas últimas quatro semanas, usando a seguinte legenda:

1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequentemente
5. Muito frequentemente 6. Sempre

1. Sentir-se entediado(a) faz você se preocupar com sua forma física?	1	2	3	4	5	6
2. Sua preocupação com sua forma física chega ao ponto de você pensar que deveria fazer uma dieta?	1	2	3	4	5	6
3. Já lhe ocorreu que suas coxas, seus quadris e suas nádegas são grandes demais para o restante de seu corpo?	1	2	3	4	5	6
4. Você tem receio de que poderia engordar ou ficar mais gordo?	1	2	3	4	5	6
5. Você anda preocupada(o) achando que seu corpo não é firme suficiente?	1	2	3	4	5	6
6. Ao ingerir uma refeição completa e sentir o estômago cheio, você se preocupa em ter engordado?	1	2	3	4	5	6
7. Você já se sentiu tão mal com sua forma física a ponto de chorar?	1	2	3	4	5	6
8. Você deixou de correr por achar que seu corpo poderia balançar?	1	2	3	4	5	6
9. Estar com pessoas magras do mesmo sexo que o seu faz você reparar em sua forma física?	1	2	3	4	5	6
10. Você já se preocupou com o fato de suas coxas poderem ocupar muito espaço quando você senta?	1	2	3	4	5	6

11. Você já se sentiu gordo(a) mesmo após ingerir uma pequena quantidade de alimento?	1	2	3	4	5	6
12. Você tem reparado na forma física de outras pessoas do mesmo sexo que o seu e, ao se comparar, tem se sentido em desvantagem?	1	2	3	4	5	6
13. Pensar na sua forma física interfere em sua capacidade de se concentrar em outras atividades (p. ex., ver televisão, ler ou acompanhar uma conversa)?	1	2	3	4	5	6
14. Ao estar nu(nua), por exemplo, ao tomar banho, você se sente gordo(a)?	1	2	3	4	5	6
15. Você tem evitado usar roupas mais justas para não se sentir desconfortável com sua forma física?	1	2	3	4	5	6
16. Você já se pegou pensando em remover partes mais carnudas do seu corpo?	1	2	3	4	5	6
17. Comer doces, bolos ou outros alimentos ricos em calorias faz você se sentir gordo(a)?	1	2	3	4	5	6
18. Você já deixou de participar de eventos sociais(p. ex., festas) por se sentir mal com relação à sua forma física?	1	2	3	4	5	6
19. Você se sente muito grande e arredondado(a)?	1	2	3	4	5	6
20. Você sente vergonha do seu corpo?	1	2	3	4	5	6
21. A preocupação com sua forma física leva-o(a) a fazer dieta?	1	2	3	4	5	6
22. Você se sente mais contente em relação à sua forma física quando seu estômago está vazio (p.ex., pela manhã)?	1	2	3	4	5	6
23. Você acredita que sua forma física se deve à sua falta de controle?	1	2	3	4	5	6
24. Você se preocupa que outras pessoas vejam dobras na sua cintura ou estômago?	1	2	3	4	5	6

25. Você acha injusto que outras pessoas do mesmo sexo que o seu sejam mais magras que você?	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---