

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS



**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**



Lista de Figuras

Figura 1 - Territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais

Figura 2 - Composição da Comissão Estadual do Currículo Referência de Minas Gerais

Figura 3 - Da BNCC à Sala de Aula

Figura 4 - Sujeitos e seus tempos de vivência

Figura 5 - Relações de igualdade e equidade

Figura 6 - Competências gerais da Educação Básica

Figura 7 - Unidade temática “Vida no Futuro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades

Figura 8 - Unidade temática “Dinheiro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades

Figura 9 - Temas contemporâneos transversais na BNCC

Figura 10 - Os 5 R’s da sustentabilidade

Lista de Quadros e Figuras

Figura 1 - Territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais	9
Figura 2 - Composição da Comissão Estadual do Currículo Referência de Minas Gerais.....	10
Figura 3 - Da BNCC à Sala de Aula	18
Figura 4 - Sujeitos e seus tempos de vivência.....	20
Figura 5 - Relações de igualdade e equidade	23
Figura 6 - Competências gerais da Educação Básica	36
Figura 7 - Unidade temática “Vida no Futuro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades.....	51
Quadro 1 – Exemplo de questões e atividades – Unidade temática: Vida futura...	52
Figura 8 - Unidade temática “Dinheiro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades.....	54
Quadro 2 - Exemplo de questões e atividades – Unidade temática: Dinheiro	54
Figura 9 - Temas contemporâneos transversais na BNCC.....	57
Quadro 3 - Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio	75
Quadro 4 - Exemplo de avaliação quantitativa e qualitativa	101
Quadro 5 - Exemplo de uma rubrica usada para avaliar	101
Quadro 6 - Habilidades relacionadas à competência específica 1 – Linguagens e suas Tecnologias.....	103
Quadro 7 - Habilidades relacionadas à competência específica 2 – Linguagens e suas Tecnologias.....	108
Quadro 8 - Habilidades relacionadas à competência específica 3 – Linguagens e suas Tecnologias.....	113
Quadro 9 - Habilidades relacionadas à competência específica 4 – Linguagens e suas Tecnologias.....	117
Quadro 10 - Habilidades relacionadas a competência específica 5 – Linguagens e suas Tecnologias.....	119

Quadro 11 - Habilidades relacionadas à competência específica 6 – Linguagens e suas Tecnologias.....	122
Quadro 12 - Habilidades relacionadas à competência específica 7 – Linguagens e suas Tecnologias.....	126
Quadro 13 - Habilidades específicas relacionadas aos campos de atuação social	130
Quadro 14 - Habilidades específicas relacionadas aos campos de atuação na vida pública	134
Quadro 15 - Habilidades específicas relacionadas aos campos das práticas de estudo e pesquisa.....	136
Quadro 16 - Habilidades específicas relacionadas ao campo jornalístico-midiático	
138	
Quadro 17 - Habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário...	140
Quadro 18 – BNCC Comentada – Competência 1 – Matemática e suas Tecnologias	
149	
Quadro 19 – BNCC Comentada – Competência 2 – Matemática e suas Tecnologias	
150	
Quadro 20 – BNCC Comentada – Competência 3 – Matemática e suas Tecnologias	
151	
Quadro 21 - BNCC Comentada – Competência 4 – Matemática e suas Tecnologias	
151	
Quadro 22 - BNCC Comentada – Competência 5 – Matemática e suas Tecnologias	
152	
Quadro 23 – Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 1....	155
Quadro 24 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 2	156
Quadro 25 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 3	157
Quadro 26 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 4	159
Quadro 27 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 5	161
Quadro 28 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 1.....	185

Quadro 29 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 2.....	189
Quadro 30 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 3.....	195
Quadro 31 - Competências e habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
233	
Quadro 32 – Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos	267
Quadro 33 - Quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Matemática e suas Tecnologias	284
Quadro 34 - Quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias	289
Investigação Científica	297
Processos Criativos	298
Mediação e Intervenção Sociocultural.....	298
Empreendedorismo	299
Quadro 35 - Quadro Organizador Curricular do itinerário formativo da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	300
Quadro 36 - Quadro Organizador Curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	307
Quadro 37 - Competências e habilidades na preparação básica para o trabalho	338
Quadro 38 – Habilidades associadas ao mundo do trabalho.....	342
Figura 10 - Os 5 R's da sustentabilidade.....	422
Quadro 39 – Exemplo de uma rubrica	442

Lista de Siglas

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABIEC	Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carne
AEE	Atendimento Especializado Educacional
AMEFA	Associação das Escolas Famílias Agrícolas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
CADEME	Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEEEI	Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena
CEEMG	Conselho Estadual de Educação Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPEC	Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DIP	Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBAMA	Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer, Transvestigênero, Interssex e Assexual
MEB	Movimento de Educação de Base
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária

PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNEM	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1. Textos introdutórios	6
1.1 Apresentação	6
1.2 O processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais	7
1.3 Da BNCC à sala de aula.....	14
1.4 Currículo e Educação integral	21
1.5 Articulação entre etapas e transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.	26
2. Pressupostos para o Ensino Médio	36
2.1 Organização curricular flexível	36
2.2 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias	37
2.3 Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias	38
2.4 Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	38
2.5 Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	39
2.6 Especificidades do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais	40
2.7 Concepção de educação integral	43
2.8 Visão da (s) juventude (s)	60
3. Formação geral básica	70
3.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias	70
3.2 Área de Matemática e suas Tecnologias.....	143
3.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	163
3.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	205
4. Itinerários formativos	262
4.1 Apresentação	262
4.2 Elaboração de itinerários formativos pelas escolas	270
4.3 A oferta dos itinerários formativos.....	272
4.4 A composição dos itinerários formativos	273
4.5 Processo de construção do aprofundamento	273
4.6 Como trabalhar as habilidades dos Eixos Estruturantes	275
4.7 Itinerários formativos - Eletivas.....	279
4.8 Avaliação dos itinerários formativos	281
4.9 Organização Curricular	282
4.10 Projeto de vida	309
4.11 À guisa de conclusão	323
5. O quinto itinerário formativo: Educação Profissional e Técnica (EPT).....	326
5.1 Apresentação	326
5.2 A educação profissional em Minas Gerais (2000-2020)	329

5.3	Princípios e fundamentos da Educação Profissional e Técnica como Itinerário formativo.....	333
5.4	Competências gerais da Educação Profissional e Técnica (EPT)	337
5.5	A Educação Profissional e Técnica como itinerário formativo.....	339
5.6	A Educação Profissional e Técnica e os Eixos Estruturantes	340
5.7	Diretrizes para a oferta do 5º itinerário formativo: formação técnica e profissional	344
5.8	Possibilidades de composição de itinerário da formação técnica e profissional....	345
5.9	Oferta de formação técnica de nível médio	346
5.10	Oferta de qualificação profissional.....	346
5.11	Programa de aprendizagem	347
5.12	O currículo da Educação Profissional e Técnica estruturado por habilidades e competência	347
5.13	Práticas pedagógicas para a formação técnica e profissional	349
5.14	Práticas avaliativas no contexto da formação técnica e profissional	351
6.	Modalidades de ensino e temáticas especiais	354
6.1	Apresentação	354
6.2	A educação do campo	355
6.3	Educação escolar indígena	363
6.4	Educação escolar quilombola.....	367
6.5	Educação especial	376
6.6	Educação de jovens e adultos.....	388
6.7	Educação no Sistema Socioeducativo	395
6.8	O sistema prisional.....	403
6.9	Educação das Relações Étnico-raciais.....	403
6.10	Educação ambiental	412
7	A formação continuada dos profissionais da educação	424
7.1	Formação continuada e o professor	426
7.2	Formação continuada e o sujeito em sua diversidade	427
7.3	Formação continuada e as novas tecnologias	428
7.4	Algumas orientações para formação continuada	430
8	Avaliação	436
8.1	Novos caminhos metodológicos.....	439
8.2	Rubricas.....	441
8.3	Avaliação nas quatro áreas do conhecimento	442
8.4	Conclusão	444
9	Referências	445
10	Anexo: GLOSSÁRIO BNCC – CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MG	472

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

Equipe

Comissão Executiva

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE-MG

Julia Figueiredo Goytacaz Sant'Anna

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais - UNDIME/MG

Andréa Pereira da Silva

Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG

Hélvio de Avelar Teixeira

Grupo de Trabalho do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais

Coordenação do Currículo

Geniana Guimarães Faria

Coordenação da Etapa do Ensino Médio

Iara Félix Pires Viana

Redatores do Currículo

André Luiz de Sousa

Camila Gomes Cunha

Carolina Lobão Veras dos Santos

Débora de Mendonça Silva

Edilene Cássia de Souza Araújo

Eduardo Anísio de Souza Batista

Felipe Gustavo Pinheiro

Flávia Paola Félix Meira

Geraldo Fernandes Fonte Boa

Guiomar Timóteo Coura

Isadora Ribeiro Lopes

Juliana de Vasconcelos

Juliane Ribeiro Silva Camargos

Júlio César Pereira Rocha

Junio Henrique de Almeida Oliveira

Kátia de Laura Borges

Lanusse Cléria Santos

Lenice Gonçalves da Silva

Luciene Parreiras Nogueira de Moraes

Lucienne de Castro Gomes

Marcos Antônio Silva

Natália Gonçalves de Sousa

Ronildo Geraldo da Silva

Rosália Aparecida Martins Diniz

Rosane de Almeida Pires Viana

Comissão para Acompanhamento da Implementação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE-MG

Eduardo Henrique Pereira

Geniana Guimarães Faria

Iara Félix Pires Viana

Isadora Ribeiro Lopes

Letícia Silva Palma

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais - UNDIME/MG

Ermelindo Martins Caetano

Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG

Felipe Michel Santos Araújo Braga (Presidente da Comissão)

Girlaine Figueiró Oliveira

Ivonice Maria da Rocha

Juliana de Carvalho Moreira

Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Lucas Fernandes Hoogerbruge

Anna Carolina Peragallos Correa

Renato Lopes

Enilda Costa Fagundes

Cláudia Márcia Cunha Ribeiro

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/MG

Galdina de Souza Arrais

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG

Kátia Madureira Oliveira Lança

Colaboradores

Secretaria de Estado de Educação

Anne Caroline Ferreira Vaz

Esther Augusta Nunes Barbosa

Juliana Rodrigues de Alcântara

Karla Cristina Cerqueira

Letícia Silva Palma

Maria Alice Ferreira de Melo e Melo

Michele Silva Pires

Mônica Oliveira Ribeiro

Nelson de Rezende Júnior

Patrícia Regina dos Santos Meireles

Tatiane Pereira Gonçalves

Thalles Gonçalves de Melo

Suellen Cristina Ferreira Gomes Fernandes Coelho

Rui do Porto Seabra

Colaboradora

Oroslinda Goulart (Consultora Consed)

Leituras Críticas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Passos

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Pouso Alegre

Instituto Reúna

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP/MG)

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

Textos Introdutórios

CAPÍTULO

1. Textos introdutórios

1.1 Apresentação

Prezada e Prezado Educador (a),

Extremamente satisfeitas/os apresentamos o **Curriculum Reference de Minas Gerais**, para a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental** e para o **Ensino Médio**, elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.

Destacamos que esse documento é resultado do regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. Nesse processo, foram considerados e estudados os documentos curriculares já presentes em diferentes redes como fonte de inspiração para a elaboração de um currículo que possa ser referência em todo o estado. Desenvolvemos uma trilha a partir do histórico de construção do documento e da concepção de currículo e sua prática pedagógica até chegar aos eixos estruturadores que compõem o documento. É importante sentir-se parte desse processo, uma vez que é você quem o colocará em prática na sala de aula.

Essa elaboração, em regime de colaboração, sinaliza para a perspectiva de aproximação e fortalecimento da parceria em outros campos da política educacional, como é o caso da formação continuada de educadores. Desse modo, tendo um Curriculum Reference construído a partir de amplo diálogo, entendemos ser possível também a configuração de propostas de formação continuada que ampliem a noção de territórios educativos, possibilitando intercâmbios e trocas de experiências entre educadores de um mesmo território. O que se deve garantir é a oferta de um ensino de qualidade e de diversificadas oportunidades de formação e transformação social, que zelem pelo direito à aprendizagem – como destacamos ao longo de todo o documento. Compreendemos, assim, que é necessário vencer as amarras institucionais e culturais existentes e avançar no fortalecimento da democracia, na colaboração entre as redes e nas ofertas de oportunidades aos nossos estudantes. Ter um Curriculum Reference da Educação Básica para o estado mineiro materializa essa proposta e potencializa as relações entre as secretarias, escolas, professores/as e estudantes.

Apresentamos esse documento que orienta a elaboração dos planos e ações educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais e esperamos que, da prática de cada educador/a e de cada escola, surjam formas de implementação de uma educação inclusiva, equânime e democrática. De igual modo, esperamos que todos os profissionais da educação envolvidos com as políticas públicas nele encontrem o embasamento para a continuidade das discussões, visto que o processo educacional é polissêmico e multifacetado. Portanto, requer um trabalho constante e colaborativo das várias instâncias e regiões mineiras envolvidas com a Educação, cujas ideias e propostas tenham como fim a busca e a garantia de direitos educacionais plenos e justos.

Ao final, esperamos que você compreenda/apreenda a relação desse documento com o seu dia a dia na escola, bem como os preceitos aqui tratados e a sua aplicabilidade na sala de aula e na escola, a partir de sua autonomia, de forma dialogada com seus pares, com a gestão escolar e com os seus estudantes. Nesse sentido, todos nós buscamos fortalecer os princípios do direito à aprendizagem de qualidade, da equidade, do reconhecimento e da valorização das diversidades, da inclusão e da gestão democrática e participativa, com vistas a promover a educação em sua integralidade.

1.2 O processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais

Em um momento histórico de definição de uma Base Nacional Comum Curricular e o desafio da elaboração de um Currículo Referência que atenda a todo o estado, em razão da sua extensão e número de municípios e escolas, o Regime de Colaboração passa a ser central no cenário educacional. Em um esforço conjunto para reunir a imensa “Minas Gerais” e construir um documento coletivo, a seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MG, as escolas privadas de educação e a Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG colaboraram lado a lado para a redação desse documento. Considerando, fundamentalmente, que os estudantes transitam entre as redes ao longo de seu percurso escolar, ora em escolas municipais, ora em estaduais, ora em instituições privadas, bem como transitam entre os territórios, reforça-se aí a importância de uma parte comum nos currículos. Se o documento curricular pretende garantir, de fato, os direitos de aprendizagem, torna-se impossível fragmentar a vida escolar de nossos estudantes e, assim, em colaboração, buscamos garantir trajetórias de sucesso acadêmico, somadas ao desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão e estarão na educação pública ou particular, buscando, por meio de instâncias decisórias estabelecidas, o diálogo permanente entre União, Estado e Municípios.

Minas Gerais é o estado brasileiro com maior número de municípios (853), representando 15% do total do país (5570 municípios). Apresenta um retrato quase sempre fiel da realidade brasileira,

com 10% (20.7 milhões) da população nacional (209.3 milhões), representando a grande diversidade regional, econômica, política e social. Em termos educacionais, nosso estado conta com 16.151 escolas, sendo 3.622 estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e com 4.032.949 estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública. Com a maioria das escolas e das matrículas pertencentes à rede pública, garantir uma educação de qualidade com equidade é princípio norteador das políticas públicas de educação nas redes municipal, estadual e particular.

Localizado na região Sudeste, o estado de Minas Gerais é o quarto em área territorial do país com 586.520,732 km²¹. Com uma população estimada de 21.119.536 habitantes², distribuídos em 853 municípios, é o segundo mais populoso, o que contribui significativamente para sua grande pluralidade regional. Sua diversidade regional é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde aqueles de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação. Essa diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira. De fato, a efetividade de qualquer iniciativa parte necessariamente da compreensão dessa realidade.

A figura abaixo mostra a atual divisão do Estado de Minas Gerais em 17 Territórios de Desenvolvimento, marcados pelas suas semelhanças regionais.

¹ Fonte: Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg.panorama>. Acesso em: 12 jul. 2018.

² Fonte: População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg.panorama>. Acesso em: 12 jul. 2018.

Figura 1 - Territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais

Fonte: FNDC³, 2018

As semelhanças que agrupam os municípios conduzem para a formação de perfis razoavelmente consistentes, para cada território, com características aferíveis e, principalmente, comparáveis. Nesse sentido, é possível vislumbrar as diferenças existentes, e consequentemente, perceber a dificuldade do estado em atender o Ensino Médio por meio de políticas públicas que considerem essa diversidade regional, e que garantam efetivamente o acesso e a permanência das juventudes a essa etapa, bem como o sucesso na conclusão da Educação Básica.

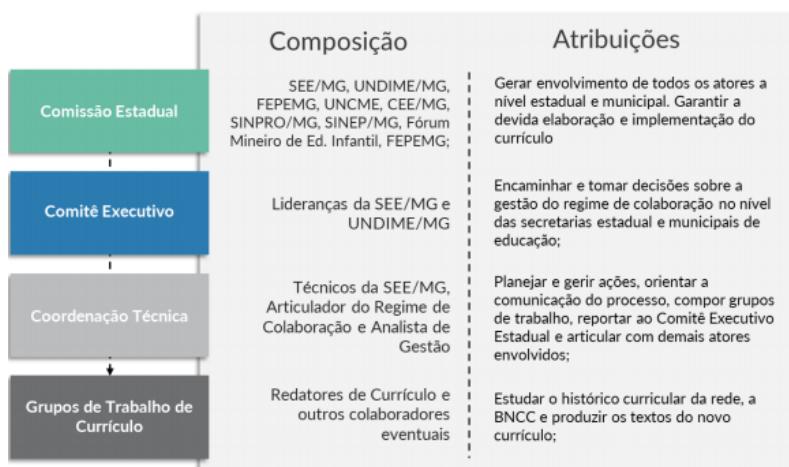
Essa diversidade no desenvolvimento dos territórios mineiros é analisada considerando elementos como: os diferentes graus de urbanização, dado pela proporção da população urbana na população total; o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), que utiliza a mesma lógica do IDH Global, mas com uma metodologia mais adequada à realidade dos municípios, sustentando-se em três dimensões – a renda, a educação e a longevidade. E também, elementos como a distribuição das turmas entre as zonas rural e urbana; a formação dos docentes; a diversidade no

³ Figura dos Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.fndc.org.br/system/uploads/ck/files/17territorios.jpg>. Acesso em: 22 jul. 2018.

atendimento promovido pela rede pública. E, finalmente, para além dos regionalismos, Minas Gerais apresenta uma importante demanda por atendimentos especializados, traduzida nas instituições que se encontram em localizações diferenciadas: as áreas de assentamento, de uso sustentável, quilombolas e terras indígenas. Portanto, a significativa heterogeneidade das demandas de Minas Gerais aponta para a necessidade de se considerar as diferenças sociais, econômicas e demográficas apresentadas, no planejamento e na execução de políticas públicas, garantindo que a oferta da Educação Básica seja ampliada e se efetive com a qualidade social desejada, respeitando as particularidades de cada território.

Para a elaboração do novo currículo de Minas Gerais que atenda tamanha diversidade foi estabelecido um modelo de governança dinâmico, capaz de lidar com as particularidades do estado e com as diversas entidades que atuam diretamente para melhoria da educação pública e particular. Foi estabelecida uma Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento, conforme Figura 2.

Figura 2 - Composição da Comissão Estadual do Currículo Referência de Minas Gerais



Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais Ensino Fundamental- 2018, p.7.

Na elaboração deste documento, o regime de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos das várias regiões do estado, reuniram-se para discutir o Currículo Referência de Minas Gerais, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como dos preceitos de uma educação

libertadora, que vise à equidade e à qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades.

O primeiro movimento de aproximação das escolas de Minas Gerais com a BNCC homologada foi com a realização do Dia D, um momento de reflexão e engajamento de toda a Rede Pública, visando a garantir aos profissionais a oportunidade de contribuir para as definições conceituais do documento curricular preliminar.

Os Grupos de Trabalho de Currículo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), responsáveis pela entrega do documento preliminar, participaram de encontros formativos realizados pelo Ministério da Educação – MEC e por formações internas oferecidas por professores e pesquisadores de universidades mineiras. Concomitantemente, essa equipe realizou estudos aprofundados da Base Nacional Comum Curricular e de diversos documentos curriculares de Minas Gerais e de outros estados que possibilitaram definições conceituais e a elaboração do formato do documento atual.

Minas Gerais avança ao propor um currículo de referência que coloca as crianças, as juventudes e adultos no centro do processo de ensino e de aprendizagem, considerando os sujeitos numa visão integral; que dialoga com anseios diversos e múltiplas necessidades de formação; que reverbera o processo de aprendizagem de forma participativa e produtora de conhecimentos, imanente às realidades dos sujeitos participantes; que inova numa visão de formação para além dos conteúdos escolares e, também, para as práticas nas relações sociais no e com o mundo.

Nessa medida, o Currículo Referência é fruto do trabalho coletivo de centenas de profissionais de várias regiões do estado, versando sobre pluralidade de ideias, identidades e expressões mineiras e, em conformidade com a BNCC, sendo a referência curricular para as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 2019 e para o Ensino Médio de todo o estado a partir de 2021.

1.2.1 Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Para a Versão Preliminar do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, trabalhando na redação desde fevereiro de 2018, a equipe contou com a participação de mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todas as partes do estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento. Contou também com o processo de consulta pública on-line e encontros municipais realizados nos diversos territórios em parcerias entre as redes de ensino. Nestes, educadores e comunidade escolar puderam debater a versão preliminar e apresentar

propostas para sua ampliação. Os Encontros Municipais foram realizados durante os meses de agosto e setembro com a participação de mais de 690 municípios, contando com mais de 55.000 participantes, presencialmente, que estudaram, analisaram e fizeram propostas à Versão Preliminar do documento. Paralelamente, foram registradas mais de 404.000 participações na Consulta Pública On-line. Todas as contribuições foram analisadas pela equipe de redação quanto à pertinência da proposta e foi, então, feita a adequação do documento de acordo com o proposto. Grande parte das sugestões foram incorporadas, tornando o documento verdadeiramente colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais.

1.2.2 Currículo do Ensino Médio

O processo de construção do currículo para o Ensino Médio contou, também, com encontros realizados nos diversos territórios para que educadores e comunidade escolar pudessem debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-la. Realizamos a consulta pública online com mais de 650 contribuições que foram analisadas pela equipe e adequadamente inseridas no documento, tornando-o mais colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais. Envolvendo 120.000 profissionais de todas as partes do estado, a versão preliminar do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas-piloto.

A construção do Currículo Referência contou, também, com a escuta às entidades parceiras, como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais – UNCME/MG, a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais - UNDIME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, além de outras entidades e colaboradores, como professores de Espanhol da Rede Estadual de Minas Gerais. A redação final deste documento contou ainda com a leitura crítica do Instituto Reúna, Instituições de Ensino Superior do território mineiro e Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais.

1.2.3 Contextualizando o Ensino Médio em uma década

Na primeira década do século XXI o Ensino Médio passou por vários marcos significativos que levaram em 2017 à aprovação da Lei 13415, que estabeleceram novas diretrizes para essa etapa. Assim, segue abaixo breve contextualização desses eventos:

- Em 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC e o CNE se

estabeleceram como as entidades essenciais para a consolidação de uma gestão democrática da Educação Básica.

- Em 2011, com a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciou-se a necessidade de reformulação do Ensino Médio numa perspectiva de cumprir as projeções para a educação pública no Brasil.
- Enviado à Câmara dos Deputados Projeto de Lei 8840/2013, que dispõe sobre a jornada em tempo integral e também sobre a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento.
- Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024 determinando diretrizes, metas e estratégias para a política pública educacional.
- 2015 é o ano do início das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), instituiu um grupo de trabalho para discutir a reformulação do Ensino Médio. É apresentada a 1^a versão da BNCC.
- Por meio da Medida Provisória – MP 746/2016, o Governo Federal implementou a Reforma do Ensino Médio. A BNCC é apresentada em sua 2^a versão.
- Em 2017 a Medida Provisória do ano anterior foi convertida na Lei 13.415/2017, alterando alguns pontos da LDB, mais especificamente no que se refere ao Ensino Médio.
- Em 2018, tivemos a 3^a versão da BNCC, do Ensino Médio, entregue pelo MEC e alguns prazos foram estabelecidos.

Tais eventos em Minas Gerais culminaram, em 2019/2020, com a elaboração do Currículo Referência do Ensino Médio de MG.

1.2.4 Sujeitos do Ensino Médio no Currículo de Referência de Minas Gerais

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições e existência e perspectivas de futuro desiguais é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (Parecer CNE/CEB nº5/2011).

Pensando as diversas juventudes a serem atendidas e entendendo as culturas juvenis em sua singularidade, a escola precisa se organizar, avançando na compreensão desse manancial com sua diversidade e dinâmicas distintas, reconhecendo que esses jovens deverão ser protagonistas na construção de seu conhecimento. A escola de Ensino Médio, originalmente destinada às elites intelectuais, têm recebido, especialmente nas redes públicas, um novo sujeito popular e plural,

socialmente advindo das periferias, organizado em grupos, clubes e bondes, o que justifica a utilização da categoria 'juventudes'. As escolas vivem o desafio cotidiano de produzir relações educacionais mais significativas no âmbito da socialização de conhecimentos, da abertura para experiências, culturas e saberes de seus jovens estudantes e de criação de relacionamentos humanizados e democráticos em seus espaços e tempos. Nessa medida é que ela, que abrigará o Currículo Referência, precisará assegurar às juventudes uma formação em consonância com suas trajetórias e histórias, possibilitando-lhes construir seus Projetos de Vida, leitura de mundo de forma crítica para tomar decisões de forma ética e fundamentada.

Há um capítulo específico nesse documento em que apresentamos uma abordagem sobre as Juventudes, explicitando mais densamente essa condição de grande parte do público das escolas de Ensino Médio de nosso estado.

1.2.5 Concepções e propostas para o Ensino Médio em Minas Gerais

O Currículo Referência, cuja centralidade é o desenvolvimento de competências, orientado pelo princípio da educação integral, está organizado em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Conforme a BNCC, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais está composto pela Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los.

1.3 Da BNCC à sala de aula

1.3.1 Formação Geral Básica

Para compreendermos propriamente os preceitos trabalhados ao longo de todo o documento e destacados neste texto de apresentação, precisamos perceber em que ponto o currículo afeta o trabalho de educadores e educadoras em sala de aula e a rotina da escola. É preciso que todos nós compreendamos a concepção de Currículo, de Base Nacional Comum Curricular, de Projeto Político Pedagógico e de Plano de Aula e como cada um desses conceitos se intersecciona para a transformação da realidade de nossos estudantes, jovens conscientes da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2017, p.7).

Nesse sentido, ela torna-se referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. (BRASIL, 2018, p.8) ”. Vale ressaltar que a Base foi conduzida a partir dos preceitos legais que a instituíram – dentre os quais, o artigo 210 da Constituição Federal, o artigo 26 da LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE/2014. É, portanto, o documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem promovidas pelas propostas curriculares mediadas pelas práticas pedagógicas dos educadores. No entanto, a BNCC não se constitui como um currículo, mas, como uma referência que orientará as escolas brasileiras com vistas à promoção de uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano. De maneira simples, podemos afirmar que a BNCC é aonde se quer chegar e o currículo traça o caminho a ser percorrido até lá.

A Base Nacional Comum Curricular e os currículos elaborados a partir dela têm papéis complementares para a garantia do direito à aprendizagem, assegurando que estudantes desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores, essenciais “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.7) em diversas interações que lhes são propostas, considerando as especificidades locais, regionais e globais.

Essa estrutura adota a tônica da flexibilidade como premissa de organização curricular, permitindo a construção de currículos e proposições pedagógicas que atendam de forma mais adequada às especificidades locais e à multiplicidade de interesses de estudantes, estimulando, assim, o protagonismo e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

As **áreas do conhecimento** definidas pela BNCC são aquelas estabelecidas no artigo 35-A da LDB e têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo.

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL,2018, p.8).

As competências da BNCC para a Educação Básica são:

- **Conhecimento** - 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.
- **Pensamento científico, crítico e criativo** - 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 das diferentes áreas.
- **Repertório Cultural** - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- **Comunicação** - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- **Cultura Digital** - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- **Trabalho e Projeto de Vida** - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- **Argumentação** - 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.

- **Autoconhecimento e autocuidado** - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- **Responsabilidade e cidadania** - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- **Empatia e cooperação** - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, o direito a aprender se materializa no currículo, uma vez que ele define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar, conectando tudo isso às aspirações e às expectativas da sociedade e da cultura em que a escola está inserida. O Currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, ele é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los.

Nesse contexto, esperamos que a BNCC, o Currículo Referência e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indiquem caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo, como na imagem a seguir, a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente.

Figura 3 - Da BNCC à Sala de Aula

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais Ensino Fundamental- 2018, p.12.

Num primeiro ponto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deverá abranger as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades nas escolas e nas suas metas e ações. Assim, a efetivação do Currículo deverá perpassar a sua discussão no PPP da escola e a sua concreta revisão por parte das unidades escolares, de acordo com os preceitos trabalhados nas normativas estaduais e nacionais. Depreende-se, assim, que a fase de implementação do Currículo, no contexto das escolas, será efetivada na medida em que seu PPP se consolide em um processo de ação-reflexão- ação, assumido pelo esforço coletivo e a vontade política dos atores sociais envolvidos. No cerne desse processo está o compromisso coletivo de transformar as práticas pedagógicas e sociais cotidianas, alinhando-as com as diretrizes e princípios do Currículo. Portanto, é na práxis, além da reflexão, que ao desenvolvê-lo, criam-se as possibilidades de resgatar valores, rever teorias, ressignificar experiências e promover vivências e aprendizagens contextualizadas e significativas; enfim, construir um projeto que demonstre intencionalidade e convergência com o Currículo e a Base, bem como com a realidade do território e dos estudantes.

Por fim, esses três documentos (BNCC, Currículo, PPP) devem estar inseridos, direta e indiretamente, no Plano de Aula de professores/as, permitindo que todo o arcabouço legal,

conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula, ou fora dela, no processo de ensino e de aprendizagem com estudantes.

1.3.2 Eixos Estruturadores do Currículo Referência de Minas Gerais

O instaurar dessa estrutura e dessa organização, de forma a garantir os direitos de aprendizagens de todos os estudantes, por meio do desenvolvimento das habilidades, competências e vivências destacadas neste documento, deverá perpassar preceitos e fundamentos básicos que norteiam toda a concepção do Currículo Referência de Minas Gerais, desde seu processo construtivo, a leitura deste documento e sua prática em sala de aula.

O educador e a educadora devem refletir sobre quais são as bases que sustentam o PPP, o currículo, a prática docente e as diversas formas de organização e de participação na instituição.

Defendemos uma educação que garanta isonomia e igualdade, que consiga promover uma educação de qualidade, nos preceitos estabelecidos no Plano Nacional de Educação, reconhecendo e valorizando os sujeitos participantes do processo, bem como as múltiplas dimensões da formação humana; uma educação que promova a inclusão e o acesso; que reconheça, respeite e valorize as diversidades; que reconheça seus sujeitos e tempos de vivência e estabeleça laços com a comunidade e seu território.

Propomos, ainda, uma escola que acolha as crianças e juventudes, possibilitando-lhes: lidar melhor com seu corpo, sentimentos e emoções; compreender que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos cuja ancestralidade é base na construção da nação brasileira; promover o diálogo possibilitando a apresentação de opiniões divergentes; combater estereótipos e discriminações de qualquer natureza e violações de direitos; valorizar sua participação social e a dos outros; construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça e cooperação.

Figura 4 - Sujeitos e seus tempos de vivência

Fonte: Elaboração própria.

1.3.3 Eixos Estruturantes do Currículo de Minas Gerais

Se pensar a educação é declarar um direito, ao estruturarmos um documento da natureza do Currículo Referência, estamos afirmando que todos aqueles que estão na escola têm o direito a aprender, a fazer escolhas, a construir argumentos, a dominar linguagens, a compreender fenômenos, a enfrentar problemas e resolvê-los de forma a intervir proativamente no território, exercendo plenamente sua cidadania.

É nesse sentido que o educador e a educadora têm papel fundamental na re (leitura) do documento curricular aqui apresentado e na sua efetiva implementação no contexto escolar. Estabelecidos os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Estado de Minas, é hora de pensar localmente: o público a ser atendido, a revisão permanente do Projeto Político Pedagógico, as práticas de gestão e as docentes, com vistas a garantir e ampliar os direitos de aprendizagem previstos.

1.4 Currículo e Educação integral

Ao organizar o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é necessário que as premissas da Educação como direito sejam garantidas a todos os cidadãos. Essa garantia se efetiva quando construímos uma escola com todos, e não apenas “para” todos, ou de todos. O currículo de Minas não pode, de forma alguma, ser proposto a partir da lógica da padronização ou, a partir de uma organização pautada em estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, tempos ou espaços da educação. Nesse sentido, a integralidade da educação é um dos princípios fundantes do Currículo Referência. A concepção de educação integral nos permite organizá-lo desconsiderando a hierarquização dos saberes, garantindo a construção do conhecimento a partir das diversas dimensões humanas.

Na perspectiva da Educação Integral, o Currículo Referência não se limita à organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas propõe pensar como e quais são as competências e habilidades que, traduzidas em direitos de aprendizagem, contribuirão para a formação integral dos estudantes. É mister trazer as capacidades que envolvam repertório cultural, empatia, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida. Ou seja, desenvolver um currículo integral, interdisciplinar e interdimensional, em que a centralidade das aprendizagens seja o estudante.

O **currículo interdimensional** possibilita o exercício dos atuais quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver; associando a formação básica a outros conteúdos, habilidades, competências e experiências que garantam a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. E nessa inter-relação, contemplam-se, também, a construção e ocupação da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício de voluntariado e intervenção social na comunidade, a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em leitura, escrita e matemática e a promoção de uma educação de qualidade para todos e todas.

1.4.1 Escola democrática e participativa

Para o desenvolvimento integral da aprendizagem, faz-se necessário conhecer os sujeitos que estão na escola, seus tempos de vivência, os que desenvolvem as ações escolares, respeitando identidades e memórias dialogadas com o território educativo e a forma como se efetiva a participação de todos nas decisões e escolhas dos processos inerentes à vida da escola. Esse conjunto de ações é essencial para a gestão democrática e participativa.

A perspectiva da centralidade dos sujeitos está diretamente ligada à intersetorialidade e à territorialidade, pois falar em rede ou comunidade é pensar em sujeitos com autonomia, que podem construir processos de ensino e de aprendizado coletivamente. A comunidade ao redor da escola, tanto no que tange ao seu aspecto territorial, quanto às pessoas que dele fazem parte, é um ethos importante no processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, na definição do currículo. As/ Os crianças/estudantes, ao mesmo tempo em que aprendem a circular por um determinado território, a partir das perspectivas sociais e culturais deste, também dão novos significados aos tempos e espaços daquele ambiente.

É por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se comprehende também a realidade socioespacial da escola. Além disso, e partindo da perspectiva da intersetorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições. Nesse processo, compreendendo o significado e a singularidade de cada território e contexto, a comunidade tem papel fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições. Num sentido complementar à ocupação educativa dos estudantes do território, a comunidade, ao adentrar no processo de escolarização e dele participar, amplia seu potencial educativo e as relações ali construídas, fortalecendo o currículo.

1.4.2 Equidade, diversidade e inclusão

Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o estereótipo da prestação de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica.

Antes de adentrarmos nos parâmetros que embasam o enfoque desse trecho do documento, é importante salientarmos a motivação da escolha do termo equidade. Por que não igualdade? Acreditamos que há igualdade numa ação para a equidade, mas que esta vai além e carrega consigo a importante ênfase da justiça social. Ou seja, tratar os desiguais de maneira desigual, gerando igualdade de oportunidades como sugere a figura a seguir:

Figura 5 - Relações de igualdade e equidade

Fonte: Elaboração própria.

Para a diversidade e para a inclusão, exige-se, na escola, outro modo de viver em que professoras (es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. Nesse sentido, o respeito às diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras, devem permear a construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas. Essa construção permite aos sujeitos uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena.

Diante desse desafio, inevitavelmente, consideramos que algumas questões-chave ainda precisam ser respondidas, tais como: o que é diversidade para os/as educadores/as mineiros? O que significa diversidade no Brasil e em Minas Gerais? Como ela está imbricada no conceito de inclusão? Quais são as possíveis implicações da definição desse conceito sobre o currículo? Como incluir os desiguais? Quais estratégias de acesso e de permanência devem ser conduzidas? Como gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade? Não há uma única resposta para cada uma dessas questões. Importante que, ao final deste documento, você, educador, carregue consigo tais perguntas e reflexões e construa, coletivamente, as respostas para elas, compreendendo que

este texto não finda nas palavras aqui escritas e que o currículo é um processo contínuo de aprendizagem e discussão.

1.4.3 Currículo e formação continuada de educadores e educadoras

A tarefa essencial da política educacional de incluir e fazer uma escola de qualidade para todos e todas exige dar oportunidades aos profissionais da educação de fazer a análise crítica, inovadora e permanente de sua prática, considerando a formação continuada a partir das necessidades locais, em conformidade com as diretrizes da rede. Dentre as demandas de formação no âmbito da prática docente, a temática do currículo certamente é central, pois diz respeito àquilo que essencialmente o professor precisa desenvolver em seu fazer cotidiano, pois ele é norteador da prática pedagógica.

Instaurar o Currículo Referência demanda dos profissionais da educação, especialmente os docentes, conhecer o documento aqui apresentado e se apropriar dos conceitos e terminologias nele presentes para que o trabalho em sala de aula realmente se alinhe aos direitos de aprendizagem previstos em sua organização. Do mesmo modo, a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem proposta a partir do novo currículo, requer novas formas de planejar e estruturar o trabalho pedagógico, de organizar didática e metodologicamente os componentes curriculares, tendo em vista as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas durante a Educação Básica. Nesse sentido, torna-se imperativo pensar em novas formas de ensinar, de acompanhar e de avaliar as aprendizagens.

O documento curricular estabelece o que deve ser essencialmente ensinado em cada etapa e ano de escolaridade, no entanto, ele não determina como se deve ensinar ou como é possível acompanhar as aprendizagens. Assim, a partir de uma postura reflexiva sobre a prática, que possibilite lidar com as diferentes questões que permeiam o trabalho diário do professor, é necessário que o processo de formação continuada possibilite a articulação entre os conhecimentos básicos da função docente e aqueles indispensáveis ao desenvolvimento profissional. O primeiro diz respeito à área, aos conhecimentos adquiridos na formação inicial. O segundo, está relacionado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, à gestão de sala de aula, à compreensão da avaliação como instrumento diagnóstico. Para a efetivação dessa articulação, entende-se que a formação continuada deve se desenvolver de forma perene, induzida e/ou planejada pelas redes de ensino, e também reconstruídas e ampliadas localmente, possibilitando o desenvolvimento profissional no lócus da prática.

Nesse sentido, é no âmbito do trabalho coletivo nas escolas, na interação entre os pares, entre a equipe pedagógica e a gestora, que a implementação do Currículo Referência deve ser objeto de

estudos periódicos, de debates e discussões que promovam a reflexão sobre as práticas docentes e dialoguem com a permanente revisão do Projeto Político Pedagógico em cada instituição escolar.

1.4.4 Currículo e avaliação das aprendizagens

Em termos de qualidade da educação e sua mensuração, o que se vislumbra é o abandono da centralidade do discurso do fracasso em prol da dialética da potencialidade dos processos educativos, trazendo as possibilidades de êxito anunciadas como forma de refletir sobre elas para fortalecê-las e articulá-las. Diante desse cenário, prezado educador, para além da rotina expositiva e dialógica traduzidas nas atividades, conteúdos e dinâmicas realizados em sala de aula (ou fora dela), é importante que as perspectivas trabalhadas neste documento sejam também basilares do momento da avaliação, para que esta se construa a partir de um currículo integrado.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional se torna uma grande aliada na busca contínua pela melhoria e aperfeiçoamento dos processos de organização e de gestão tanto das escolas como das secretarias de educação, por se tratar de um processo permanente de investigação, análise, decisão, ação e reflexão. Ela, juntamente com os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino corroborados neste documento, forma um conjunto indissociável de instrumentos para a promoção das aprendizagens. A avaliação deve ser, portanto, um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. E, nesse sentido, os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam as informações produzidas a partir da análise dos dados da avaliação, de tal modo que, além de utilizá-las para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que ela é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes. As intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação.

É possível, sim, concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela inclusão, pelo diálogo, pela mediação, partindo do pressuposto de que todos os estudantes são capazes de aprender e de que todas as ações educativas e estratégias de ensino podem e devem ser planejadas a partir das variadas possibilidades de aprender dos estudantes. Tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, o sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores e professoras, escolas e sistemas de ensino na superação das fragilidades

em busca da garantia do direito à educação para todos e todas, sem exclusões e com muita empatia; avaliação é processo.

1.5 Articulação entre etapas e transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio

As três etapas que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) se inter-relacionam em uma articulação progressiva de competências e habilidades que visam à formação integral das crianças e jovens. Assim, poderíamos dizer que são elos de uma mesma corrente que se complementam e se reforçam mutuamente. Nessa engrenagem, todas as peças, com suas especificidades, são fundamentais para um conjunto harmonioso e coeso em prol da formação humana global. Se uma se parte, quebra-se o elo.

Nesse sentido, um dos aspectos importantes a ser considerado nessa articulação entre as etapas está relacionado à transição entre elas, ou seja, ao momento de finalização da etapa de um processo de aprendizagem e de início de outra, seja da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou deste para o Ensino Médio. Em todos esses períodos de mudanças e de adaptações, são necessárias estratégias para garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagens, observando-se a progressão das habilidades e competências previstas para cada etapa, bem como a articulação entre as áreas do conhecimento.

Um aspecto a ser considerado é o período de transição dos jovens do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. São juventudes com diversas experiências escolares, de diferentes contextos sociais, familiares e culturais, com distintos interesses, aspirações e perspectivas presentes e futuras, com suas múltiplas dimensões e especificidades. Nessa faixa etária, os jovens ampliam vínculos sociais, afetivos e culturais, buscam aprofundar os conhecimentos sobre seus interesses e capacidades intelectuais e expressivas, refletem sobre si mesmos, sobre seu posicionamento em relação à vida, a suas escolhas, ao trabalho e à profissão que gostariam de ter. As juventudes também buscam maior autonomia e capacidade de abstração para ampliarem sua participação e atuação em diversos grupos sociais e culturais. Nesse contexto, um dos desafios que se apresenta a esta última etapa da Educação Básica é o acolhimento às juventudes, incentivando sua permanência e a continuidade dos estudos, com a oferta de uma formação que considere suas potencialidades e percursos e a capacidade de definir seus projetos de vida em relação aos estudos e ao trabalho, bem como em relação às escolhas saudáveis, éticas e sustentáveis. O capítulo Visão de juventudes aborda mais detalhadamente uma reflexão sobre as juventudes no contexto das Minas Gerais.

Nessa perspectiva, a proposta de formação integral, em conformidade com os pressupostos do Parecer CNE/CP Nº11/2009, visa à flexibilidade dos processos educativos em atendimento à heterogeneidade e pluralidade de condições, aspirações e interesses das juventudes, bem como à promoção da

“inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 466).

Assegurados o desenvolvimento das competências e habilidades definidas pela BNCC e pelo Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, a flexibilidade é um princípio que possibilita, também, a articulação entre as áreas, os componentes curriculares, os projetos e interesses que melhor atendam ao contexto escolar.

1.5.1 Desenvolvimento das competências gerais na etapa do Ensino Médio

As Dez Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica apresentam uma inter-relação e desdobram-se na ação pedagógica, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p.8) essenciais para a vida no século XXI. Nesse sentido, de forma articulada e progressiva, as propostas e práticas pedagógicas devem consubstanciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento entre as etapas da Educação Básica de forma que, no Ensino Médio, o estudante possa ampliar e aprofundar os conhecimentos com autonomia, responsabilidade, ética e consciência socioambiental.

A Competência 2 refere-se à **criatividade e ao pensamento científico** e crítico e, no âmbito pedagógico, as articulações e progressões devem propor exploração de ideias e suas conexões, criação de processos de investigação, formulação e desenvolvimento de hipóteses, análise de dados, lógica, raciocínio, avaliação de processos cognitivos, explicação de evidências e síntese. Espera-se que o estudante faça conexões adequadas e claras entre as ideias mais amplas, utilizando estratégias ou caminhos diferentes, dominando o processo de articulação entre as ideias mais complexas, resolvendo situações e propondo soluções criativas. Espera-se que ele elabore plano de investigação, abordando vários aspectos a serem analisados, formulando hipóteses, verificando-as com os dados analisados de forma científica, interpretando-os de forma coesa e clara, com a utilização de diferentes estratégias e conceitos analíticos, sendo capaz de avaliar e se posicionar de forma científica e ética, explicando as conclusões lógicas geradas a partir da investigação.

Na Competência 3, a abordagem pedagógica, com foco na progressão sistemática e articulada, pauta-se no **repertório cultural**, na identidade e diversidade cultural, propiciando ao estudante a fruição e participação em contextos artísticos e culturais, expressando sentimentos e experiências por meio das artes. Espera-se que ele possa desenvolver o senso de pertencimento a grupos sociais e culturais distintos, reconhecendo o significado de manifestações e eventos culturais e a influência e contribuições destes na construção da identidade individual e coletiva. Neste sentido, ao longo dos três anos do Ensino Médio, objetiva-se que o estudante, por meio das artes, compreenda e valorize os contextos culturais, históricos, ambientais, aplicando conhecimentos e habilidades para expressar experiências, ideias e percepções. Que analise obras criativas com mais profundidade, utilizando-as em outros contextos com finalidade e público diferentes, ampliando sua compreensão acerca de sua identidade e sua cultura e a de outrem, refletindo e agindo de forma flexível, respeitosa e acolhedora sobre questões relacionadas a valores e diferentes visões de mundo. Desta forma, busca-se promover a convivência entre grupos distintos com valorização de intercâmbio interculturais e o respeito às diversas identidades, às manifestações, às culturas.

A Competência 4 diz respeito à **comunicação**, ao desenvolvimento da expressão, da escuta, da discussão e dos multiletramentos. Nessa perspectiva, espera-se que o estudante, ao final do terceiro ano do Ensino Médio, compreenda e analise os discursos, expresse com clareza e coerência suas ideias, opiniões e sentimentos mais complexos, compartilhando informações e experiências com grupos de seu convívio ou outros. Ademais, que domine os aspectos discursivos da comunicação verbal, com vistas a assegurar o entendimento mútuo, principalmente sobre temas mais amplos, preservando o foco do debate, utilizando estratégias de resumo e perguntas. E que, também, examine argumentos que sustentem suas posições e os divergentes, construindo trajetos de discussões conectados com as ideias apresentadas. E, ainda, que utilize plataformas analógicas e digitais mais complexas para se comunicar, fazendo uso de recursos, ferramentas e linguagens que apresentam uma diversidade de representações e/ou semioses, como áudio, textos, gráficos, linguagem cartográfica, matemática, artística, corporal; dentre outras multimodalidades.

Já a Competência 5 pauta-se na **cultura digital**, pela qual se propõe o desenvolvimento do pensamento computacional, a computação, a programação, a cultura e o mundo digital, para produzir e aprender. Nesse contexto, a partir de propostas e práticas pedagógicas articuladas e inter/transdisciplinares, espera-se que o estudante utilize recursos tecnológicos para projetar, desenvolver e apresentar produtos cada vez mais sofisticados, demonstrando conhecimentos na aplicação de dispositivos móveis, desenvolvendo e implementando aplicativos computacionais. Também, que discuta os impactos da tecnologia nas comunicações e nas relações sociais e culturais, analisando, de forma crítica e ética, os comportamentos adequados ou não em redes

sociais. E que utilize a linguagem de programação para solucionar problemas, avaliando as desvantagens e potencialidades de diferentes algoritmos.

A competência 6 refere-se ao **trabalho e projeto de vida**. Na primeira dimensão, o trabalho pedagógico deve considerar a compreensão sobre o mundo do trabalho e a preparação para ele, buscando desenvolver nos estudantes a criticidade e uma visão ampliada sobre desafios, relações e oportunidades associados ao mundo do trabalho na contemporaneidade, levando-os a reconhecer o valor do trabalho para a transformação social e a realização pessoal. E, ainda, deve buscar que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar suas potencialidades, aspirações e desafios para escolhas mais assertivas, estabelecendo metas, inclusive com projeções financeiras, para a vida profissional presente e futura. O capítulo 16, *Texto Introdutório do Itinerário Formativo Educação Profissional e Técnica*, aborda este tema mais detalhadamente. Na segunda dimensão, as propostas e práticas docentes devem propiciar aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidade de lidar com desejos, fragilidades pessoais, frustrações e adversidades no desenvolvimento e alcance de seus objetivos e metas, aprimorando suas potencialidades, adquirindo autoconfiança, determinação e percebendo as adversidades e desafios como forma de crescimento e aperfeiçoamento das habilidades inter e intrapessoais, refletindo sobre seu desenvolvimento e suas metas e objetivos. O capítulo 4, *Projeto de Vida*, traz uma abordagem mais aprofundada sobre essa dimensão.

A Competência 7 está relacionada à **argumentação e à consciência global**. Busca-se desenvolver estratégias argumentativas, inferências e pontos de vista, bem como a consciência socioambiental numa perspectiva global. Nesse sentido, é imprescindível a articulação entre os diferentes componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento para um trabalho pedagógico sistemático e progressivo no alcance de tais premissas. Espera-se que os estudantes possam desenvolver sua argumentação por meio de estratégias argumentativas sólidas, expressando seu ponto de vista de forma clara, ordenada, coerente e comprehensível, sendo capaz de confrontar pontos de vistas de forma respeitosa, com escuta a posicionamentos diferentes e aprendizagem a partir desse confronto. Ademais, que eles desenvolvam a capacidade de inferir com pertinência, clareza e coerência. Também, que os estudantes se interessem por questões globais, comprehendam a inter-relação entre os desafios e problemas locais e mundiais, adquirindo uma visão ampliada sobre questões sociais, ambientais e do desenvolvimento da ciência e uma atitude respeitosa nas proposições de ações positivas e engajamento na promoção dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental.

A Competência 8 relaciona-se ao **autoconhecimento** e **autocuidado**, pautando-se no desenvolvimento da autoestima, da autoconsciência, da saúde física, do equilíbrio emocional, da reflexão e metarreflexão. Para isso, por meio de projetos interdisciplinares, por exemplo, é essencial que as propostas de trabalho docente ofereçam ao estudante a oportunidade de vivenciar situações em que possa desenvolver-se, conhecendo a si mesmo em diversos contextos, buscando seu bem-estar e qualidade de vida para a manutenção da saúde física e do equilíbrio emocional em situações desafiadoras, inesperadas ou difíceis, compreendendo com mais profundidade suas emoções, reações e sentimentos em contextos distintos. Também nesse viés, é importante que o estudante reflita sobre suas estratégias de escolha e sobre sua própria maneira de pensar, além de ser capaz de mudar o foco de atenção e responder a múltiplas demandas ou tarefas das juventudes. Ou seja, ele será capaz de atender a diversas solicitações em contextos complexos que exigem a manutenção de focos e atenções simultâneas.

A Competência 9 está voltada ao desenvolvimento da **empatia** e **colaboração**. Nessas dimensões, busca-se a valorização da diversidade e da alteridade, na perspectiva do acolhimento, do diálogo, da convivência e da colaboração. Espera-se que o estudante possa construir grupos e ambientes em diferentes contextos culturais e deles participar, combatendo o preconceito, promovendo o diálogo e o entendimento entre as pessoas em prol da melhoria da convivência em grupos culturais distintos, por intermédio da interação com outrem e com a diversidade. E também que possa planejar e realizar projetos e ações com empatia e colaboração, conectando-se a grupos, comunidades e culturas locais e globais, reconhecendo as necessidades e interesses de diferentes sujeitos em contextos sociais complexos.

Já as dimensões da Competência 10 são **responsabilidade, valores e cidadania**, buscando o desenvolvimento de posicionamento consistente em relação a direitos e responsabilidades, considerando o bem coletivo, a tomada de decisão de forma colaborativa, responsável e ética, a participação social e liderança, bem como a solução de problemas complexos, pautados em princípios inclusivos, éticos, democráticos, solidários e sustentáveis. Assim, é importante que os projetos escolares e as propostas pedagógicas ofereçam aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações em que possam desenvolver essas habilidades, visando à formação integral e à atuação social de forma cada vez mais responsável e ética.

É importante salientar que todas essas Competências estão inter-relacionadas com as competências das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, que convergem para o desenvolvimento e consolidação essenciais para a formação humana e integral das juventudes. Destaca-se a importância do trabalho pedagógico articulado, com intencionalidade, sistemático e

progressivo visando a esses propósitos para que o estudante ao longo dos três anos do Ensino Médio aprofunde seus conhecimentos e habilidades.

1.5.2 Articulação e progressão entre as áreas do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, considerando a transição do Ensino Fundamental para o Médio

Considerando o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, estruturado por áreas do conhecimento, o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem deve visar ao protagonismo juvenil, propiciando o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também físico, social, afetivo, ético, moral, simbólico, espiritual e cultural. Essas dimensões são compreendidas como essenciais para a perspectiva da educação integral. Nesse sentido, é mister estabelecer conexões entre as competências das áreas e as dos componentes curriculares, oferecendo ao estudante, de forma progressiva e cada vez mais aprofundada, a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes, valores e habilidades para solucionar demandas em diversos contextos em que atua, inclusive do mundo do trabalho.

Uma das formas de percepção da progressão pode ser por meio de verbos, presentes na escrita das habilidades, expressando a capacidade nos níveis cognitivo, afetivo e motor, conforme a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, uma estrutura em níveis de complexidade crescente. Ou seja, uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos, de acordo com os níveis de complexidade e objetivos para o desenvolvimento cognitivo esperado e planejado. Vale destacar que o estudante precisa ter consolidado e dominado a habilidade de um determinado nível para adquirir a do próximo, pois há uma relação de dependência entre os níveis, organizados em termos de complexidade dos processos mentais. Neste sentido, segundo Ferraz e Belhot (2010), a partir da taxonomia de Bloom, após conhecer um determinado conceito, o estudante poderá lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar a partir dele. Apresentamos os seis níveis do domínio cognitivo:

- Lembrar: reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir, ou recordar, está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada.
- Entender: relacionado a uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o estudante consegue reproduzi-la com suas próprias palavras.
- Aplicar: relacionado a executar ou usar **um** procedimento em uma situação específica e pode, também, abordar a aplicação de um conhecimento em uma situação nova.

- **Analisar:** relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.
- **Criar:** significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos.
- **Avaliar:** relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Fazer julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.

Outra forma de marcar a progressão das habilidades é por meio dos **objetos de conhecimento** que, ao longo das etapas de ensino e nível de escolaridade, podem apresentar crescente complexidade e aprofundamento. Também os **modificadores** que podem expressar desde contextos mais simples e familiares aos estudantes quanto os mais amplos, elaborados e complexos, demarcando aprofundamentos e progressões sistemáticas na intencionalidade pedagógica. É preciso destacar que a numeração sequencial para identificar as habilidades das áreas do conhecimento ou de um componente curricular não representa uma ordem das aprendizagens previstas. Por meio do desenvolvimento das competências específicas, pode-se perceber a articulação horizontal entre as áreas do conhecimento e seus componentes e a articulação vertical, ou seja, a progressão entre as etapas da Educação Básica.

A organização curricular por área de conhecimento não exclui os componentes curriculares com seus conhecimentos próprios construídos historicamente e suas especificidades,

“mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre eles e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e execução dos planos de ensino.” (BRASIL, 2018, p. 32).

O Ensino Médio apresenta uma continuidade às aprendizagens propostas nas etapas anteriores, centrado no princípio da educação integral. Portanto, as Competências Gerais da Educação Básica orientam as aprendizagens essenciais da Formação Geral (BNCC) e as dos Itinerários Formativos. As competências específicas de cada área de conhecimento também norteiam a construção desses itinerários, relativos a cada uma das áreas. Com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação das juventudes no Ensino Médio, as competências específicas apresentam uma articulação com as do Ensino Fundamental, objetivando a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens.

No Ensino Fundamental, a proposta da área de Linguagens está pautada no uso de diferentes linguagens – visual, verbal, sonoras, corporais – levando o estudante a conhecê-las e compreender seu uso em diferentes contextos para finalidades diversas, explorando-as e delas fazendo uso em situações comunicativas nos grupos em que participa, desenvolvendo o senso estético e um repertório sobre as práticas de linguagens, inclusive com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, a área de **Linguagens e Suas Tecnologias** busca ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de diferentes linguagens, desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental.

E, ainda, ao desenvolvimento da análise e da criticidade em relação aos múltiplos usos das linguagens e seu poder nas relações estabelecidas social e culturalmente; bem como a apreciação de diferentes manifestações artístico-culturais e a participação nestas e a utilização criativa e ética de diversas mídias.

No Ensino Fundamental, os estudantes desenvolvem a compreensão de conceitos e de procedimentos para a resolução de situações-problema, nos diferentes campos da Matemática. Dentro da progressão na área de **Matemática e Suas Tecnologias**, no Ensino Médio, eles vão ampliar os conhecimentos, procedimentos e estratégias, aprendidos no Ensino Fundamental, sendo capazes de analisar, formular, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, utilizando recursos da área.

Na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, os estudantes desenvolvem a análise, a comparação, a interpretação e a construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos dessa área. Já no Ensino Médio, para a progressão dessas aprendizagens, a proposta da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** é ampliar os conceitos aprendidos na etapa anterior, desenvolvendo a capacidade de análise e de avaliação das relações sociais, dos processos políticos, dos modelos econômicos e das diferentes culturas.

Aos estudantes do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza oferece a possibilidade de compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, de analisar fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, desenvolvendo cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente. Nessa perspectiva, no Ensino Médio, a área de **Ciências da Natureza e Suas Tecnologias** propõe-lhes o desenvolvimento da capacidade de utilizar os conhecimentos específicos da área, aprendidos no Ensino Fundamental, para criar, argumentar e propor soluções aos desafios locais e globais, relacionados à vida e ao ambiente.

De forma articulada e integrada, os componentes curriculares das áreas do conhecimento contribuem para o desenvolvimento das competências Gerais e específicas e para o aprofundamento e progressiva ampliação das aprendizagens essenciais estabelecidas na Formação Geral Básica /BNCC e das possibilidades de ofertas dos Itinerários Formativos, visando à formação humana global das juventudes mineiras no contexto do Ensino Médio de Minas Gerais. O Capítulo *As áreas do Conhecimento* traz uma abordagem mais detalhada de cada uma das áreas do conhecimento, suas competências específicas e seus componentes; e o *Itinerários Formativos* nos apresenta orientações para a possibilidade de arranjos curriculares para a oferta de percursos formativos, que se somam à Formação Geral na composição estrutural do Ensino Médio.

Uma das possibilidades de articulação da transição entre as etapas e a progressão das aprendizagens entre elas é a promoção de intercâmbio entre um turno e outro na mesma escola, ou entre escolas diferentes, socializando projetos e propostas de ensino desenvolvidos para ampliação e/ou aprofundamento de habilidades e competências no alcance das aprendizagens previstas naquela etapa de ensino. Assim, essa articulação também é um elo primordial para a manutenção da engrenagem que é constituída objetivando a formação integral, contínua e progressiva, ao longo da Educação Básica.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

Pressupostos para o Ensino Médio

CAPÍTULO 2

2. Pressupostos para o Ensino Médio

2.1 Organização curricular flexível

A BNCC centra-se no desenvolvimento de competências e é orientada pelo princípio da educação integral. Nessa medida, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens essenciais. Torna-se imprescindível, na busca por uma **organização curricular flexível**, “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Nesse sentido, a BNCC define que as aprendizagens essenciais serão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Figura 6 - Competências gerais da Educação Básica



Fonte: BNCC, 2018, p. 469

Para cada uma das 04 áreas do conhecimento organizadas pela BNCC para o Ensino Médio são definidas competências específicas elencadas a seguir.

2.2 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

2.3 Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação geral.
2. Propor ações ou delas participar para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

2.4 Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens

próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

2.5 Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

As competências específicas de cada área do Ensino Médio devem ser pressupostos orientadores à proposição e ao detalhamento dos Itinerários Formativos de cada escola. Em acordo ao que preconiza a LDB em seu Artigo 35-A, Parágrafos 3º e 5º, relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além das específicas de Língua Portuguesa e Matemática – componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio. Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando como referência o

limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa; e 1.200 horas para os Itinerários Formativos.

Nessa perspectiva, apresentamos alguns pressupostos a serem construídos em cada escola de nosso estado tendo em vista a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos e a nova organização curricular pautada pela BNCC:

- A elaboração de propostas pedagógicas em etapas, módulos, semestres, buscando a concepção de que a educação deve envolver a superação da organização escolar em turnos, em anos.
- A constituição de componentes curriculares que promovam diálogos abertos com o território e que acolham as realidades das comunidades locais.
- A inserção de itinerários formativos com seus diferentes arranjos curriculares, considerando a realidade local, recursos físicos, materiais e humanos da escola.
- A inserção da cultura digital para estudantes, não somente como consumidores, mas se apresentando cada vez mais como protagonistas; em articulação às competências gerais e considerando as muitas juventudes que existem nos territórios.
- O debate e articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Práticas curriculares organizadas como ambientes criativos que acolham a participação dos estudantes, que reconheçam e promovam seu envolvimento político-comunitário.
- A ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola, desenvolvendo a perspectiva do território educativo.
- A ampliação da conceituação de qualidade para além dos resultados das avaliações externas e internas, para a formação integral do sujeito, criando condições para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

2.6 Especificidades do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais

2.6.1 Projeto de vida

A competência Trabalho e Projeto de Vida está ligada à formação do jovem para ser protagonista na sociedade em que vive e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola tem como proposta provocar algumas reflexões para auxiliar os estudantes a projetarem seus sonhos e traduzi-los de forma mais objetiva. Assim, neste capítulo específico do Currículo Referência serão trabalhadas algumas questões relacionadas a essa competência e apontadas algumas sugestões de possibilidades e caminhos para seu desenvolvimento.

O planejamento do Projeto de Vida tem um componente pessoal e individual, conectado à identidade de cada sujeito. Portanto, o/a estudante é convidado a refletir sobre sua própria trajetória, as projeções feitas pela sua família, suas ambições e as possibilidades que visualiza para seu futuro. Além disso, para o desenvolvimento dessa competência, é importante que a escola provoque investigações de um ponto de vista mais macro sobre os diferentes mercados, profissões, como funcionam as relações de trabalho, quais as capacidades valorizadas em cada campo, quais os caminhos possíveis para alcançar os objetivos e as desigualdades existentes na sociedade. Dessa forma, o objetivo é estimular um conjunto amplo de habilidades de análise do contexto, planejamento, execução e de autoconhecimento visando que o estudante desenvolva autonomia ao longo de sua vida para revisar, repensar, incorporar mudanças num processo contínuo de aprendizagem. É importante também que a escola não perca de vista o componente do exercício da cidadania e incentive o jovem a fazer escolhas éticas, com consciência crítica e responsabilidade.

2.6.2 Itinerários formativos

O Currículo Referência é composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, a serem desenvolvidos em, no mínimo, três mil horas, durante os três anos dessa etapa da Educação Básica. Para a primeira, orientada pela BNCC, sessenta por cento dessa carga horária e quarenta por cento, para o segundo. Nestes, os/as estudantes terão a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas de seu interesse. Este documento servirá como orientação para que cada escola construa os Itinerários Formativos a partir das características de sua região, das demandas locais, de sua comunidade escolar e das aspirações dos jovens que atende, além das reflexões desenvolvidas pela equipe profissional.

Para a construção de seus Itinerários Formativos, os gestores escolares deverão promover discussões pedagógicas no sentido de definir áreas, objetivos específicos, organizar horários e espaços. É possível construir diferentes ofertas de itinerários e, neste novo currículo, os estudantes escolhem os que melhor atendam aos seus interesses, a partir das propostas oferecidas pela escola. É, portanto, uma oportunidade de o jovem adquirir mais conhecimento e habilidades ao consolidar uma formação de forma integral, ampliando a sua visão de mundo e de valores.

Os Itinerários Formativos poderão aprofundar e ampliar aprendizagens em uma das áreas do conhecimento que compõem o Currículo: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Poderão ser uma Formação Técnica e Profissional. E, ainda, combinar mais de uma área e complementada por este olhar mais voltado para o mundo do trabalho. Os Itinerários Formativos

devem passar, necessariamente, por um dos eixos estruturantes a seguir ou, preferencialmente, por todos eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

2.6.3 Cultura digital

Os diferentes elementos da cultura digital já fazem parte do nosso dia a dia, os dispositivos tecnológicos estão em todos os lugares da sociedade, inclusive nas escolas. O atual momento é propício para a utilização dessas ferramentas digitais; e, nessa medida, os novos letramentos e os multiletramentos podem ser apropriados para a produção de conteúdos nas diversas mídias com possibilidades de acesso à ciência, às linguagens, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. A cultura digital vem nortear ações que possibilitam ao/à professor/a trabalhar com essas tecnologias, pois o mundo digital envolve aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em vários artefatos digitais.

Uma das competências específicas da Linguagem e Suas Tecnologias salienta que a mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, criativas, éticas e estéticas para a expansão de formas de produzir sentidos é de fundamental importância para os sujeitos tornarem-se autores individuais e de textos coletivos. Nesse cenário faz-se necessário que as juventudes tenham uma visão crítica, criativa e ética e não somente técnica das TDIC, apropriando-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e de novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

A cultura digital dialoga com muitos componentes curriculares e alguns em especial. A capacidade de utilizar as ferramentas digitais pode ser explorada no currículo de quase todos os componentes curriculares e fazer uso do computador em seu benefício próprio, pesquisar informações, apresentar o resultado de um trabalho por meio de tabelas e planilhas, implementar soluções envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em áreas distintas da vida cotidiana. Na Matemática, por exemplo, temos a lógica da programação, o pensamento computacional. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos compreender os impactos da tecnologia no mundo, nos comportamentos; a influência das redes sociais. Nessa perspectiva, buscando sempre o uso dessas tecnologias de forma ética e responsável, deve-se possibilitar ao estudante ser protagonista na busca do conhecimento.

As competências gerais da cultura digital em articulação com os objetivos da aprendizagem das habilidades específicas dos diferentes componentes curriculares foram totalmente contempladas.

As juventudes estão inseridas na cultura digital, nessa medida, importante ampliar e aprofundar o reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades em relação a uma aprendizagem significativa para todos/as.

2.7 Concepção de educação integral

O conceito de educação integral corresponde ao desenvolvimento dos sujeitos não apenas no aspecto cognitivo, mas também em outras dimensões como a emocional, a física, a social, a cultural, simbólica e espiritual. Essa proposta não visa simplesmente ao acúmulo de informações, mas tem como foco principal o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao estudante utilizar conhecimentos para atuar com responsabilidade e discernimento na resolução de problemas; desenvolver a autonomia e proatividade; ampliar o repertório de referências culturais; buscar soluções e conviver bem consigo e com os outros, respeitando as diferenças e as diversidades.

Em relação à dimensão emocional, é importante que a escola proporcione aos estudantes momentos de autoconhecimento e introspecção contínua, para que eles possam conhecer suas potencialidades, valores, medos, frustrações, o que os marcou na infância, o que estimula seus esforços a serem pessoas melhores constantemente. A partir desse autoconhecimento, eles terão condições de resolver situações de conflitos pessoais e interpessoais, de serem pessoas altruistas e buscarem uma cultura de paz consigo mesmos, com os outros e com a natureza.⁴

O corpo físico deve ganhar foco quando se pensa em educação integral, afinal, ele está em constante transformação. Na etapa de vida dos estudantes do Ensino Médio, ocorre uma diversidade de mudanças físicas e hormonais que, em conjunto com os fatores sociais, conduzem ao amadurecimento do corpo e da mente. Entender o corpo somente por meio da dimensão física é uma forma de concordar com a histórica separação física e mental do sujeito, que o caracteriza como aquele que é controlado na escola, e que esta exerce uma “supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212). Por isso, faz-se necessário discutir sobre o corpo, sua importância, as inter-relações construídas por e com ele ao longo dos tempos históricos da humanidade, a busca obsessiva pelo corpo “perfeito”, os cuidados que se deve ter com o próprio corpo e com o dos outros. É preciso entender que o corpo é instrumento de expressão, de comunicação e de construção de identidade,

⁴ Ver Capítulo 3.2 que trata sobre o Projeto de Vida.

que deve ser colocado em ação e ser respeitado durante todo o processo de formação de um sujeito que age, pensa e sente tudo que está à sua volta.

Outra dimensão a ser considerada é a cultural, pois ela contribui para o pertencimento dos estudantes ao local onde moram e estudam e para o aprimoramento de competências socioemocionais. Reconhecer que as juventudes pertencem a contextos diversos nutre o entendimento de que na sociedade não há uma cultura única, mas há culturas das quais os indivíduos participam de maneiras distintas. Esse exercício de compreensão faz parte do desenvolvimento integral dos estudantes, pois lhes proporciona a habilidade de reconhecer e respeitar as diferenças.

Quando se fala na dimensão cultural, é imprescindível que se pense no tamanho da área territorial do nosso Estado e nas especificidades de cada região e, consequentemente, o quanto os nossos estudantes são diversos: vindos da zona urbana de grandes municípios ou de municípios pequenos, originários e moradores da zona rural, indígenas, originários e moradores das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. Nessa diversidade também estão jovens e adultos que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria, trabalhadores, estudantes com deficiências e necessidades pedagógicas. Outra questão é considerar que, mesmo pertencendo a um mesmo território, temos pessoas plurais em gênero, classes sociais, características históricas e econômicas, com saberes, valores, leituras de mundo e de si mesmos bem diversificados.

Nesse sentido, os próprios estudantes precisam ser a centralidade, a referência do ensino de cada escola e a prática pedagógica deve respeitar essas múltiplas juventudes, incluindo os jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, a realidade desses sujeitos, as características culturais, os potenciais e os diferentes modos de agregar conhecimentos e relacioná-los às diferentes formas de ser protagonista em diferentes contextos. É relevante dar a esses estudantes, que possuem diferentes vivências, oportunidades educacionais apropriadas e considerar seus interesses, as condições de vida e de trabalho e os conhecimentos de mundo.

Vinculada à dimensão cultural está a artística, pois a arte, em suas múltiplas dimensões, contribui na construção de diferentes linguagens, nas relações dos estudantes com eles mesmos e com os outros e na percepção da própria realidade, da realidade do outro e do mundo. Daí a relevância de as práticas pedagógicas proporcionarem aos discentes a participação em diversas manifestações artísticas, para promover a autonomia criativa e expressiva, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade.

A simbólica baseia-se no conceito de que toda ação do ser humano é socialmente composta por símbolos, que vão além do que é concreto, relacionados à história, cultura, valores, línguas, crenças, práticas religiosas, sociais, culturais e artísticas. Assim, identificamo-nos com histórias que não são reais, com personagens literários, com formas de se expressar, pois criamos seus símbolos em nossas mentes que vão conectando-se e formando uma rede de significados que variam de acordo com os diversos contextos históricos e sociais. Sendo assim, toda a diversidade de Minas Gerais e dos territórios que compõem o estado deve ser considerada no cotidiano escolar, para que não se crie exclusões, ao contrário, se expanda a capacidade de os estudantes criarem e agirem sobre uma série de diferentes símbolos, representações de mundo, concepções de vida, modos de viver.

Atentando a essas dimensões, independentemente da duração da jornada escolar, espera-se alcançar a educação integral proposta pela BNCC. Essa concepção se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea, considerando as diferentes juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018).

2.7.1 A Educação integral no novo Ensino Médio

O Currículo Referência, em conformidade com a BNCC, apresenta uma proposta de flexibilização curricular cujo objetivo é o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens essenciais de todos os estudantes mineiros e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a consolidação da formação integral dos jovens e adultos. Nessa perspectiva, é fundamental a oferta de propostas que dialoguem com o universo dos estudantes, com suas aspirações profissionais e com seu projeto de vida. Para tanto, além da Formação Geral Básica, o Novo Ensino Médio aborda três unidades curriculares a serem trabalhadas nos Itinerários Formativos: Aprofundamento da Área de Conhecimento e/ou Educação Profissional e Técnica, Projeto de Vida e Eletivas.

O **Itinerário Formativo⁵** possibilita ao estudante criar caminhos ou percursos distintos, cuja escolha considera suas potencialidades, preferências e projeto de vida. Os Itinerários são a parte flexível do currículo, assim chamada por serem de livre escolha dos estudantes. São chamados de aprofundamentos, ou trilhas de aprofundamento, quando versam sobre temas ligados a uma das quatro áreas do conhecimento ou quando são integrados por mais de duas delas. Podem ser

⁵ Ver capítulo 3.1 específico sobre Itinerário Formativo.

ofertados, ainda na modalidade da Formação Técnica e Profissional. Ou podem ser integrados, quando mobilizam competências e habilidades de diferentes áreas.

Integram os Itinerários Formativos as **Eletivas**, que são aulas com possibilidades de abordagem de diferentes temas. O estudante tem a possibilidade de cursá-las associadas à Área de Conhecimento escolhida ou Formação Técnica e Profissional ou, ainda, conforme seu interesse, associadas a mais de uma das áreas do conhecimento. As Eletivas têm em sua proposta pedagógica uma abordagem lúdica e uma forma prática de vivências e experiências, para proporcionar aprendizagens significativas e articuladas com as aulas da Formação Geral Básica, com os eixos estruturantes e com as Competências Gerais previstas na BNCC para a Educação Básica. Assim, elas ampliam a percepção de mundo dos estudantes, fortalecendo a autonomia e o protagonismo.

Ainda dentro dos itinerários Formativos, outra possibilidade para o desenvolvimento integral do estudante é o **Projeto de Vida** que, de forma sistematizada e com intencionalidade pedagógica, visa a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, aspirações, interesses e objetivos de vida. Por meio desse percurso pedagógico, o estudante é estimulado a atribuir sentido à sua vida, a tomar decisões mais assertivas, alicerçar as ações do presente de forma responsável e autônoma para planejar o futuro, estabelecer estratégias e metas para o alcance de seus objetivos no âmbito pessoal, profissional e social.

Para a formação integral, além dessas unidades curriculares, é fundamental que as escolas estejam abertas para receber, em seu espaço, ações, projetos e pessoas físicas ou jurídicas do bairro ou da comunidade, que sejam agentes públicos, que participem de associações, coletivos artísticos e culturais, de organizações sociais, para agregarem conhecimentos e experiências àquilo que os professores estão ensinando aos estudantes. Do mesmo modo, é relevante que essas escolas proporcionem momentos e espaços de aprendizagem que vão além dos seus muros, considerando o bairro/cidade como territórios educativos e campos para pesquisas e intervenções.

Conforme Moll e Garcia (2014), é importante recuperar o sentido identitário do Ensino Médio e mudar seu foco, que ora era a preparação para a entrada na universidade, ora era a oferta de uma profissionalização esvaziada de uma formação humana integral. Para essa recuperação, é imprescindível elaborar propostas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo de ensino e de aprendizagem, pautando-se no seu protagonismo e projeto de vida, que utilizem metodologias diversificadas e que dialoguem com a comunidade, com a realidade dos jovens e adultos; e no desenvolvimento das Competências Gerais, previstas na Formação Geral Básica.

2.7.2 Integração curricular

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, em seu Artigo 8º, estabelecem que as propostas curriculares para esta etapa da Educação Básica devem garantir o desenvolvimento das Competências Gerais e específicas da BNCC com ações que promovam a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialoguem com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante (BRASIL, 2018). Também estabelecem, no Artigo 11 § 2º, que o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado de forma interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 2018).

Há décadas os termos interdisciplinar/interdisciplinaridade, transdisciplinar/ transdisciplinaridade fazem parte dos discursos e documentos da educação escolar. Espera-se que a interdisciplinaridade restabeleça a divisão das ciências em muitas disciplinas e o diálogo entre elas alcance a transdisciplinaridade que, de acordo com Piaget (1973), é a interação e reciprocidade entre as ciências, de modo a não se ter mais fronteiras entre os componentes curriculares. Em consonância com essa concepção, de modo a não excluir nenhum componente curricular, inter e transdisciplinaridade são estratégias para a organização curricular por áreas do conhecimento, para o fortalecimento das relações entre elas, para apreensão e intervenção na realidade, bem como para promoção de um trabalho integrado e cooperativo dos professores. Nesse contexto, pergunta-se: integração curricular e interdisciplinaridade têm o mesmo significado?

No texto “*Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?*”, Aires (2011) discute que, em muitas situações, esses termos são usados como sinônimos, porém não são. Diante do grande número de defesas e diferentes concepções, o Currículo Referência não objetiva chegar a uma conclusão se eles têm ou não o mesmo significado. O que se espera é que o entendimento sobre esses termos ajude o professor a utilizá-los em sua prática pedagógica, de modo a trabalhar de forma mais integrada e com uma visão de totalidade, para que um componente não se torne mais importante que outro.

Beane (2003) explica que a criação das disciplinas deriva da época histórica em que o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades. Sendo assim, o currículo escolar espelhava o da universidade, isto é, era separado por disciplinas. Porém, a partir do século XX, isso mudou com a concepção de que as escolas tinham outros objetivos e, a partir daí, surgiram novos modelos de se trabalhar pedagogicamente. Segundo esse mesmo autor, existem variadas formas para se desenvolver práticas associadas a

uma abordagem curricular integradora e que educadores de diferentes partes do mundo estão envolvidos num trabalho que busca relacionar a teoria com a prática, o envolvimento dos jovens num currículo que associa a escola com a vida real e aprofunda a compreensão de si próprios e do seu mundo, muito similar ao que é proposto pela BNCC.⁶

Essa prática é chamada de integração curricular e, por meio dela, os professores levantam e discutem com os estudantes questões relacionadas a suas vidas. Eles fazem suas listas individuais, discutem sobre elas coletivamente e identificam quais são as mais comuns entre eles. Após decidirem sobre qual questão vão estudar, são definidos centros ou temas organizacionais que dialoguem com suas realidades, vivências e interesses.

Esse método também foi referência no Brasil, pois quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, ele e outros educadores adaptaram o método freiriano para adultos pré-alfabetizados do nordeste rural para ensinar estudantes da grande São Paulo e criaram o Projeto Inter, que deriva de interdisciplinaridade. Seu objetivo era tratar o currículo de modo a não dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas tinha uma abordagem que combinava ação-reflexão e era baseado em temas geradores. Os saberes, a realidade e a cultura dos estudantes eram a base das experiências educativas criadas no contexto escolar. O projeto e o tema gerador se baseavam nas situações da vida, nos problemas e preocupações dos estudantes e cada área do conhecimento contribuía para o processo de aprendizagem com os conteúdos específicos que tinham relação com o tema gerador; o mesmo modelo apresentado por Beane (2003).

Além de interdisciplinar/interdisciplinaridade, transdisciplinar/transdisciplinaridade, há também de acordo com o Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Educação, a transversalidade curricular que é uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, uma vez que institui, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Segundo o Parecer, a transversalidade difere da interdisciplinaridade, porém elas são complementares, pois, enquanto a primeira se refere à dimensão didático-pedagógica, a segunda diz respeito à abordagem sobre produção do conhecimento como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2010).

⁶ Tais práticas serão exemplificadas no tópico a seguir, que trata de abordagens práticas para uma formação integral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, trouxeram os Temas Transversais, que são conteúdos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que perpassam todas elas. São temas que fazem parte da realidade do estudante, de suas famílias e das comunidades em geral, por isso influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Naquela época, os temas eram seis: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo. Na BNCC, eles ganham força e passam a ser denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e todos os sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, precisam incorporá-los em seus currículos e em suas propostas pedagógicas.

A transversalidade curricular tem como proposta abordar temas e conteúdos de relevância para a aprendizagem, de forma a explicitar a integração entre os diferentes componentes, fazer a conexão destes com as situações vivenciadas pelos estudantes e contribuir para a articulação das temáticas contemporâneas com o contexto e os interesses dos estudantes, sendo estes articulados por meio de projetos, oficinas e laboratórios que serão desenvolvidos ao longo da etapa.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares de forma integradora e transversal, levando em consideração as diversas realidades vividas pelos estudantes, as características regionais e locais de cada escola, bem como os direitos de acesso a uma educação que propicia a formação para o trabalho, a cidadania e a democracia. Devem ser contemplados temas como o processo de envelhecimento, o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, dentre outros.

2.7.3 Abordagens práticas para uma formação integral

Ao considerar a multiplicidade semiótica de textos e de culturas que se inter-relacionam no contexto escolar e fora dele, torna-se necessária a “pedagogia dos multiletramentos” apontada pelo Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2012)⁷, para que as ações e estratégias pedagógicas possam contribuir para a aquisição de habilidades e competências que visam ao desenvolvimento

⁷ A proposta dessa “pedagogia dos multiletramentos” surgiu em 1996 com o New London Group, o GNL, cujos integrantes, reunidos para discutir sobre letramentos, perceberam a necessidade de a escola atentar para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido, principalmente, às novas tecnologias, e às múltiplas culturas que convivem na sociedade e, consequentemente, no espaço escolar. Roxane H. R. Rojo (2012) aponta que as propostas de ensino devem “visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural.”

da multiplicidade de letramentos que se fazem necessários em diferentes e variados contextos. Por meio dessa pedagogia, ampliam-se as possibilidades de integração das áreas do conhecimento, proporcionando aos estudantes aprendizagens significativas.

Nesse sentido, para se alcançar a formação integral do estudante, são necessárias práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades contemporâneas, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, às novas formas de se comunicar, de produzir conhecimento e de acessar informações; que propiciem a reflexão, a pesquisa e o multiletramento, inclusive o digital. Pois, nas práticas sociais de leitura e escrita dos jovens contemporâneos estão inseridas as tecnologias modernas que têm contribuído para o surgimento de textos digitais ou hipertextos, que são diferentes dos textos produzidos em papel (SOARES, 2002). Os textos digitais apresentam diversas linguagens, exigindo dos leitores outros tipos de habilidades para a compreensão, pois, segundo a autora, esse novo modelo de escrita, na tela, implica em mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Sendo assim, as novas práticas sociais de leitura e escrita configuram um outro tipo de letramento, o letramento digital, que, para Soares (2002) é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela.

Ribeiro e Coscarelli (2014) apontam outro aspecto do letramento digital, pois, para as autoras, ser letrado digital é saber se comunicar nos espaços digitais em diferentes situações e propósitos variados e, além disso, saber selecionar, avaliar informações e compreender os textos. Nessa perspectiva, a inclusão dos estudantes no mundo digital implica o acesso às tecnologias digitais, mas, para além disso, demanda um olhar crítico diante das informações disponíveis.

Diante dessas colocações, temos a necessidade de construir um sistema educacional mais flexível, conectado com essa nova dinâmica social e tecnológica, capaz de proporcionar novas formas de ensinar e de promover o protagonismo dos estudantes para que possam atuar na sociedade, nas universidades e no mundo do trabalho com base em conhecimentos, criticidade, ética e inovação. Necessário, também, que todos os professores desse sistema educacional sintam-se responsáveis pelo letramento dos estudantes, seja ele digital ou não.

A BNCC cita que, além da tradicional organização por disciplinas, as redes e as escolas podem criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho que são chamadas de Unidades Curriculares. Estas são elementos com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas da Formação Geral Básica ou dos Itinerários

Formativos, para promover a integração entre os componentes e a flexibilização curricular. Essas Unidades Curriculares podem ser: Laboratórios, Oficinas, Clubes, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de estudos e Núcleos de criação artística. Todos estão detalhados no documento “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2018) e são práticas sugeridas para a formação integral dos estudantes.

Outras práticas que podem ser usadas são as atividades de integração curricular organizadas em torno de centros ou temas, citadas no tópico anterior. Seguem alguns exemplos da organização desses centros ou temas com uma rede de conceitos e quadros de questões e atividades que podem ser desenvolvidas. Salientamos que os exemplos aqui colocados são para inspirar o trabalho do professor, que considerará as modificações necessárias para atender à realidade e interesses dos seus estudantes.

Figura 7 - Unidade temática “Vida no Futuro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades



Fonte: BEANE, 2003, p. 100-101, adaptado

Quadro 1 – Exemplo de questões e atividades – Unidade temática: Vida futura

Exemplo de questões	Exemplo de atividades
Quanto tempo viverei?	Investigar as exigências para realização dos objetivos pessoais relacionados às questões acadêmica e profissional.
Como eu serei no futuro?	Escrever um romance com características autobiográficas como se já estivesse com 80 anos.
Atingirei os meus objetivos?	Planejar uma reunião do grupo de amigos para o ano 2070.
Terei dinheiro suficiente para me sustentar?	Realizar um debate sobre os prós e os contras das novas tecnologias.
Farei o mesmo que os meus pais fazem hoje? Em que aspectos farei escolhas diferentes?	Criar modelos de invenções para o futuro, usando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).
Terei filhos? Se sim, como irei educá-los?	Fazer um estudo de manifestações artísticas e/ou culturais próprias da comunidade local ou do Estado e criar campanhas para que elas cresçam e tenham mais popularidade e reconhecimento no futuro.
Os meus amigos de hoje continuarão sendo os meus companheiros no futuro?	Escrever recomendações para a comunidade local e para o país nas áreas de transporte, educação, política, meio ambiente e saúde.
Mudarei para outra cidade, para outro Estado ou País?	Discutir as previsões feitas no passado em relação ao tempo atual para verificar se elas foram perspicazes e em quais critérios elas foram baseadas.
Entrarei na Universidade?	Desenvolver histórias da saúde da família para estudar os ciclos de vida e os fatores genéticos.
Como será meu emprego?	Pesquisar opções para prevenir ou adiar o envelhecimento, tais como o exercício, a cirurgia cosmética e a tecnologia médica.
De que modo o mundo se transformará?	
As manifestações artísticas e culturais que temos hoje serão preservadas?	

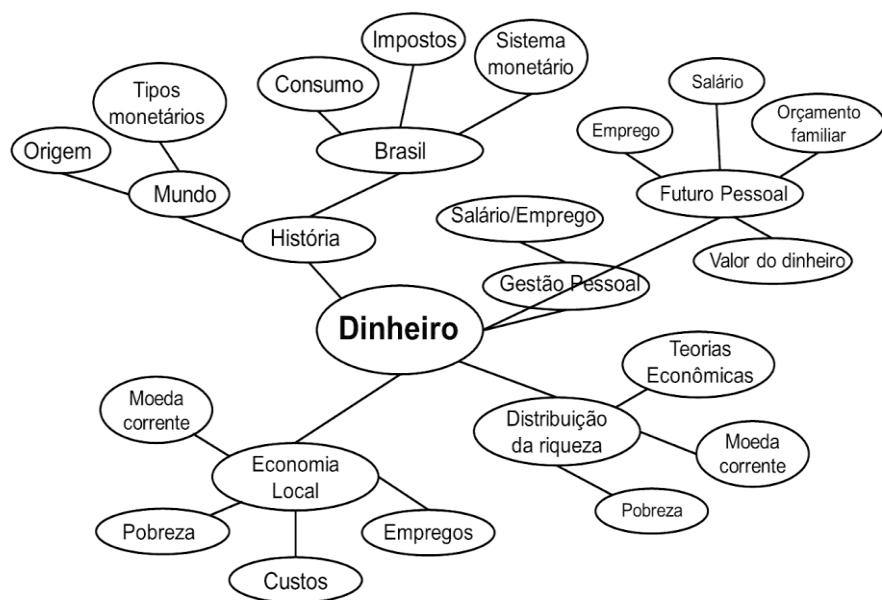
<p>Em que aspectos a tecnologia beneficiará e prejudicará a vida social?</p> <p>Será descoberta a cura para o câncer e outras doenças?</p> <p>Como estará o meio ambiente? Ele estará mais preservado ou mais destruído?</p> <p>Que novas invenções teremos?</p>	
--	--

Fonte: BEANE, 2003, p. 100-101, adaptado

Beane (2003) complementa que após o levantamento das questões, os estudantes devem realizar pesquisas; debates; levantamento sobre as crenças dos seus pares sobre o futuro; apresentar resultados e compará-los a outras previsões; preparar relatórios de investigação; analisar as tendências na tecnologia, recreação, divertimento ou questões sociais; desenvolver previsões e cenários para o futuro de uma ou várias dessas áreas. Podem investigar previsões passadas feitas para o nosso tempo e verificar se realmente aconteceram; desenvolver recomendações para o futuro das suas comunidades locais em áreas tais como população, saúde, lazer, transporte, conservação da natureza, dentre outras. Podem, ainda, estudar os efeitos do envelhecimento nos traços faciais de modo a imaginarem como eles próprios poderão vir a ser quando forem mais velhos. Essa atividade de integração curricular pode culminar com palestras sobre uma apresentação, por parte dos estudantes, de recomendações para um plano oficial de planificação urbana, com ideias daquilo que deveria ser a sua cidade no futuro, especificamente em áreas como urbanismo, sustentabilidade, aproveitamento do solo, transportes, serviços sociais, acessibilidade.

Outro exemplo de tema central, conceitos subjacentes, lista de perguntas e atividades que podem responder às questões ligadas ao tema que a unidade tenciona explorar é sobre o dinheiro, que está muito relacionado aos tópicos que serão desenvolvidos nas aulas do Projeto de Vida.

Figura 8 - Unidade temática “Dinheiro”: rede de conceitos, exemplos de questões e atividades



Fonte: BEANE, 2003, p. 102-103, adaptado

Quadro 2 - Exemplo de questões e atividades – Unidade temática: Dinheiro

Exemplo de questões	Exemplo de atividades
<p>Quando e por que o dinheiro foi inventado?</p> <p>Como funcionam as taxas e tributos? Qual a finalidade deles para a nação?</p> <p>O que são cofres públicos?</p> <p>Onde e como o dinheiro brasileiro é feito?</p> <p>Como são escolhidos os animais que estampam as notas de nossa moeda?</p> <p>Por que os países renovam o seu dinheiro? Quantas vezes essa renovação já aconteceu no Brasil?</p> <p>Qual o destino do dinheiro velho?</p>	<p>Identificar alguns itens relacionados com a moda (roupa, tênis, acessórios) e investigar a origem, que recursos se utilizam na sua fabricação, quais os salários de quem os fabrica e quem beneficia com os seus lucros.</p> <p>Entrevistar os comerciantes locais sobre o modo como eles estabelecem os preços para as variadas mercadorias que vendem.</p> <p>Criar um projeto sobre a situação financeira do Brasil e outros países do mundo;</p> <p>Convidar pessoas com notório saber para explicar de que modo as relações da economia global funcionam e como influenciam as economias nacionais e locais,</p>

Será que o dinheiro existirá sempre?	para falar sobre marketing, finanças, mercado, negócios.
Como funcionam os câmbios de moeda?	Estudar as influências da situação financeira do Brasil e do mundo e a situação pessoal e familiar, no curto, médio e longo prazos.
Quais os itens mais caros do mundo?	Utilizar textos televisivos, musicais, teatrais, cinematográficos para comparar as mensagens em torno do dinheiro, riqueza e pobreza.
Como os preços são estabelecidos?	Debater questões sobre salários e distribuição de riqueza, tais como o hiato entre os salários da classe trabalhadora e os salários dos executivos e atletas profissionais.
Qual a relação de preço e valor?	Criar um sistema econômico na sala de aula para analisar os padrões de distribuição de riqueza durante algumas semanas.
Quem controla a maior parte do dinheiro no Brasil e no mundo?	Visitar um banco local para aprender sobre os serviços do sistema financeiro, como empréstimos, tipos de contas, crédito, planejamento, investimentos, seguros.
Existirá uma época em que não haverá nenhum pobre?	Criar um projeto de educação financeira para analisar hábitos e aprender a lidar com o seu dinheiro ou da família.
Dinheiro traz felicidade?	
Quanto preciso hoje para viver bem? Quanto quero ter no futuro para viver bem?	
Quais os empregos que são mais bem remunerados?	
Devo escolher uma profissão considerando o salário que é pago por ela?	
Existirá uma época em que todas as pessoas terão empregos e serão bem remuneradas?	

Fonte: BEANE, 2003, p. 102-103, adaptado

A proposta dessa prática pedagógica voltada a problemas pessoais e coletivos reforça a integração dos conhecimentos, favorece a resolução de problemas de forma coletiva e inteligente e proporciona aprendizagens que serão usadas para além das exigências do presente, de testes e para passar para o próximo ano escolar. Além disso, o protagonismo é desenvolvido não somente no momento em que os professores consideram as questões/temas que os estudantes querem

aprender/aprofundar, mas durante todas as ações que forem planejadas e executadas.

Desenvolver projetos interdisciplinares é outra metodologia para trabalhar integradamente, porém, ao escolher o tema, é necessário que Professores e Especialistas da Educação Básica troquem ideias e façam, coletivamente, o planejamento para que possam articular as ações e estratégias de forma inter e transdisciplinar, considerando o estudante além da dimensão cognitiva. Nessa articulação, temas e atividades devem dialogar com os anseios e contextos das juventudes, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, o trabalho em equipe, a interação e a construção do conhecimento.

Como já citado, os Temas Contemporâneos Transversais evidenciam temas que precisam ser estudados na Educação Básica por todas as áreas do conhecimento de forma integrada e complementar. O documento “TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” aponta que uma das formas de abordagem dos assuntos é como eixos integradores, de modo a vincular seus conteúdos com o desenvolvimento das dez competências gerais para a Educação Básica trazidas pela BNCC que, por sua vez, visam à formação da cidadania, atitudes e valores (BRASIL, 2019).

A seguir são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC:

Figura 9 - Temas contemporâneos transversais na BNCC

FONTE: Temas Contemporâneos Transversais⁸. MEC, 2019, p. 7.

A abordagem transdisciplinar desses temas, e de outros que podem ser desmembrados a partir deles, contribui para que a aprendizagem extrapole o conteúdo escolar, reduza a fragmentação do conhecimento e traga para as discussões escolares assuntos tão próximos da vida dos estudantes e da sociedade. Nesse contexto, o ensino pode propiciar a formação para o trabalho, a cidadania e a democracia, com um fim não somente em conhecimentos abstratos ou em si mesmos.

É muito importante que os estudantes sejam incentivados a elaborar e executar um projeto de pesquisa e investigação, para que, orientados pelos professores, possam discutir assuntos controversos, adquirir conhecimentos, formular questões, indicar possíveis resoluções de um ou mais problemas relacionados a um grupo de estudantes, à escola, à região onde a escola está inserida ou a toda a comunidade onde vivem. Ao pesquisar um tema de seu interesse e serem conduzidos com boas estratégias de problematização, os estudantes atribuem mais significado aos

⁸ Temas Contemporâneos Transversais – Propostas de Práticas de Implementação; Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 27 jan. 2021.

estudos e informações, questionam o mundo em que vivem e os resultados encontrados, tornam-se mais investigativos e motivados a aprender.

Antunes e Padilha (2010) apontam a pesquisa e a investigação como um princípio pedagógico-prático de uma escola cidadã. Para esses autores, uma educação cidadã deve educar para a liberdade e para a autonomia. Para que isso possa se efetivar, é preciso “criar condições para a aprendizagem dos educandos e estimular a curiosidade e a pesquisa” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 43).

Nesse processo, é necessário o professor estimular o conhecimento prévio dos seus estudantes, a escuta, a observação, o diálogo, o planejamento de todas as etapas de cada prática educativa com a participação dos estudantes, pois ela não anula nem confronta ou contrapõe o planejamento coletivo dos professores, mas contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e formação integral. Ao realizar tais ações, espera-se que eles possam mobilizar-se e interagir mais com os professores, com os problemas de outras pessoas e com a cidade onde moram, de modo a transpor os saberes escolares e articulá-los com saberes culturais, sociais e emocionais. Ainda, possam utilizar as múltiplas linguagens para comunicar os resultados obtidos de modo que a essas pesquisas seja atribuído sentido e que tenham repercussão na sociedade local.

Outro ponto importante a ser abordado nas práticas para a educação integral é o letramento digital dos estudantes. Uma das maneiras de se trabalhar as tecnologias digitais de informação e comunicação na escola é iniciar pela concepção do que é o letramento digital, pois se trata do uso das tecnologias, dos processos de construção de sentidos das atividades realizadas em ambiente virtual e das mudanças ocorridas nos modos de comunicação (Barton e Lee, 2015). Tendo em vista que as tecnologias modernas já fazem parte da vida dos estudantes, o letramento digital pode ser desenvolvido por todas as áreas do conhecimento, envolvendo os princípios do letramento crítico que perpassa toda a BNCC.

As Competências Gerais 4 e 5 para a Educação Básica tratam da linguagem digital e das tecnologias digitais, respectivamente, e podem ser potencialmente trabalhadas pela área de Linguagens e suas Tecnologias, pois o estudante deve entender a linguagem e tecnologia digital e saber usá-las para comunicar, acessar informações e trocar experiências com pessoas que moram ao redor do mundo e usam outras línguas. A área Ciências da Natureza pode usar a linguagem e as tecnologias digitais de informação e comunicação para reflexão, investigação de causas, elaboração e testes de hipóteses e resolução de problemas individuais e coletivos. A área Matemática pode usá-las para a investigação matemática, o desenvolvimento do pensamento computacional, o raciocínio. A de Ciências Humanas e Sociais aplicadas pode usá-las para

conhecimento e interpretação das transformações que as tecnologias têm gerado nos fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Trabalhando assim, é mais fácil perceber que as áreas não são isoladas umas das outras, elas dialogam entre si e se complementam mutuamente.

Além de inovações nas práticas pedagógicas, é importante que aconteçam inovações no registro e na avaliação do que está sendo aprendido, por meio de multimeios, como criação de um blog ou de outras modalidades de canais virtuais; desenvolvimento de portfólios (físicos ou virtuais) em que podem ser registrados e avaliados textos, vídeos, entrevistas, debates; grupos de discussão entre os estudantes de diferentes turmas e da própria turma com seus professores em diferentes plataformas digitais. Por meio da metodologia de sala invertida, os estudantes podem planejar aulas, para serem ministradas aos professores e a seus colegas, usando diferentes recursos; podem criar dicionários com palavras que são usadas no mundo dos computadores e redes sociais; podem usar as mídias sociais para abordagem, discussão e solução de problemas sociais.

Quanto à avaliação, é recomendável que ela não fique presa a testes escritos e que seja mais processual, considerando as competências e habilidades da área de conhecimento e de cada componente curricular, baseando-se no que foi planejado para cada etapa. Assim, pode-se usar todas as atividades desenvolvidas individualmente e coletivamente ao longo do período, usar rubricas, autoavaliação, participação em projetos sociais e grupos de trabalho, exercícios autobiográficos, discussões, debates, simulados e encenação de conflitos, propostas para resolução de problemas, engajamento em atividades culturais, de expressão de memórias coletivas e de comunicação com outros estudantes, no âmbito familiar e na sociedade. Além de atividades, é necessário, também, considerar o desenvolvimento das competências socioemocionais, como responsabilidade; maturidade; empatia; respeito às pessoas, diversidades, diferenças, regras, ao meio ambiente; autoconhecimento; autoconfiança; autonomia; autoestima; educação; ética; cooperação; criatividade; resolução de conflitos de forma pacífica; tolerância.

2.7.4 Considerações sobre a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade

Para que a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade seja uma realidade no meio escolar, é indispensável que a prática e o planejamento estejam voltados para a interação e a troca entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, num processo de comunicação de ideias, reciprocidade de conceitos, conteúdos, metodologias e objetivos. Essas ações contribuem para que o ensino seja mais atraente e possa formar os estudantes de forma integral, promovendo uma

visão de mundo mais ampla e uma percepção mais complexa da realidade, ao mesmo tempo que os colocam na centralidade do ensino e da produção do conhecimento.

Com a flexibilização do currículo, vislumbra-se uma articulação na estrutura de tempos e espaços, favorecendo a integração entre os professores, com mais planejamentos coletivos e a participação dos estudantes em metodologias pedagógicas e com o uso das tecnologias para que o processo de ensino e de aprendizagem valorize as potencialidades e participação dos estudantes. Nesse sentido, as propostas do Novo Ensino Médio visam a atender aos desafios da educação contemporânea, de forma a contribuir para a redução da evasão escolar, propiciando aos estudantes aprendizagens significativas e contextualizadas às demandas das juventudes, e a formação integral dos jovens estudantes.

2.8 Visão da (s) juventude (s)

A construção de um currículo que tenha como princípio a formação integral e o respeito às diversidades, passa, em primeiro lugar, pelo entendimento dos sujeitos que serão atendidos pelos processos educativos promovidos por nossas escolas. E também, pela perspectiva legal das importantes normativas que garantem ao jovem sua inserção e direitos na sociedade. Vale ressaltar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e o Estatuto da Juventude, Lei Nº 12.852, de 2013 como importantes ferramentas para a garantia da formulação de políticas públicas, fundamentais para a proteção integral dos jovens, permitindo que as juventudes brasileiras passem a ser vistas como sujeitos de direitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (CARRANO e SPOSITO, 2003, p. 37).

Frente a esse desafio, cabe considerar a seguinte questão: Quem são esses sujeitos que frequentam o Ensino Médio? Em uma perspectiva pouco problematizadora, norteada apenas pela questão etária, essa resposta seria óbvia:

no senso comum, o termo “juventude” refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziriam singulares mudanças biológicas e psicológicas, que derivariam em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos – como pais e professores – e por normas sociais estabelecidas. (ABRAMOVAY, 2015. p. 23).

Mas, um processo educativo que tenha como centralidade o estudante como apresentado na Base Comum Curricular (BNCC), exige uma perspectiva que entenda os sujeitos jovens dentro de suas diversidades. Essa tarefa se mostra ainda mais urgente no atual contexto em que está inserido

o sistema educacional mineiro. Os avanços que as políticas educacionais obtiveram nas últimas décadas com o aumento expressivo do número de matrículas na rede pública de ensino proporcionaram aos sujeitos que, historicamente não frequentavam o ambiente escolar – os moradores de vilas e favelas, comunidades remanescentes de quilombola, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos, população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transvestigênero, Queer, Intersexuais, Assexuais) entre outros – a oportunidade de frequentar fisicamente esse espaço e exigindo, consequentemente, outras pedagogias que tenham como princípio o diálogo com suas realidades (ARROYO, 2012).

Considerando essas características de nossas juventudes, faz-se necessário uma mudança de perspectiva frente aos sujeitos de nossos processos educativos que se configuram como ponto fundamental para a implementação do Currículo Referência para a etapa do Ensino Médio, visto que as práticas e conteúdos ministrados em sala de aula só poderão fazer sentido se dialogarem com a realidade sociocultural desses sujeitos. Não podemos trabalhar com a noção de que existe “uma juventude”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes (BRASIL, 2013).

A presença dessas novas juventudes no ambiente escolar lança aos governantes, direções escolares e profissionais da educação o desafio de constituir um modelo de ensino que converse com essas diversidades e permita que os sujeitos que frequentam esse espaço reconheçam e valorizem a pluralidade ali presente.

Em meio a esse contexto, o modo como os (as) jovens se comportam em sociedade corresponde a uma leitura sociocultural que deve se destacar pelas potencialidades, autonomia e experiências. No entanto, ao valorizar a força, os sonhos e ideais que são próprios dessa fase da vida, podemos ampliar a reflexão aqui proposta sobre as juventudes mineiras. O potencial da juventude é vital para aproximar o frequente diálogo que se propõe na educação mineira. Sabemos que avançar nesse sentido é propor uma trajetória desafiadora e contínua, que favoreça inovações e análises para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e/ou para a construção de seus projetos de vida.

Esse contexto, segundo o que nos aponta Dayrell (2003), impõe o desafio de superar visões históricas que definem as juventudes a partir de generalizações que tendem a retratar os/as jovens de forma depreciativa, entendendo essa etapa da vida como tempo de liberdade, de prazer, pouco comprometimento e comportamentos exóticos (DAYRELL, 2003 p. 41). Outra perspectiva muito recorrente sobre o sujeito jovem é associá-lo a focos de problemas sociais que devem ser evitados e, nesse sentido, ele só passa a ser objeto de políticas públicas quando entra em conflito com a lei. Também é comum leituras que caracterizam a juventude como um “vir a ser”, ou seja, o

entendimento de que essa etapa da vida é apenas uma passagem para a idade adulta, em que esses sujeitos deveriam se preparar exclusivamente para os desafios futuros, assim negando o presente vivido por eles. Nessa visão, o jovem é aquele que ainda não chegou a ser, e, ao caracterizá-lo assim, negam-lhe o ser que é enquanto jovem no tempo presente. Portanto, nega-se o presente vivido e a sua identidade (DAYRELL, 2003 p. 24).

2.8.1 O Jovem entendido como sujeito sociocultural

Ainda, segundo o autor, no exercício de um novo olhar sobre as juventudes que frequentam as escolas do estado de Minas Gerais, destaca-se a visão que entende os jovens como Sujeito Social (DAYRELL,2003). Essa leitura parte da necessidade de evidenciar a dimensão das diversidades contidas dentro do que conceituamos como juventudes. Nesse sentido, utilizamos o preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, ao reconhecer – experiências, saberes, identidades culturais (BRASIL, 2015, p. 8) – pode-se mostrar como condição para a promoção do diálogo e da efetiva compreensão desses jovens, suas expectativas e críticas com relação à escola.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, é necessário reconhecer as juventudes como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Compreender que cada sujeito vivencia essa etapa da vida de forma particular deve ser o primeiro passo para a promoção da mudança de olhar com relação às juventudes. Assim, podemos concluir que em uma sociedade diversa e desigual como a brasileira, entender a juventude como algo uniforme, vivenciado por todas as pessoas que atingem certa idade é um erro que nós, profissionais da educação, não podemos cometer.

Para isso deve-se deixar de trabalhar com idealizações cristalizadas na figura de um estudante abstrato e realizar o exercício de enxergar, ouvir, refletir e dialogar com as diversidades raciais, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de origem urbana e do campo, de expectativas quanto ao futuro, entre outros múltiplos elementos que compõem as identidades dos jovens.

2.8.2 Relação juventude e escola

As representações estereotipadas e generalizadas acerca das juventudes também se fazem presentes no espaço escolar, impactando as relações entre os diferentes sujeitos que convivem

dentro dessa instituição. Caracterizar os estudantes apenas pela “falta de respeito” com os professores, pelas relações agressivas entre os próprios jovens, pela agressão verbal e física, pela “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celular ou outros aparelhos eletrônicos pode invisibilizar as qualidades e potencialidades das diferentes juventudes que habitam as escolas mineiras. No outro extremo dessa discussão está a descrição que os jovens fazem da escola: lugar enfadonho e distante dos seus interesses e necessidades. Destacam-se ainda as queixas constantes que avaliam os conteúdos ministrados em sala de aula como não atraentes e que acrescentam pouco à sua formação. Quadro esse que apresenta o espaço escolar como uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade do diploma (BRASIL, 2015, p.6).

Consequentemente, tais posicionamentos podem gerar um cenário de responsabilização por parte de especialistas e do governo ao grupo de professores e direção escolar, que passam a ser entendidos como responsáveis pela origem da crise no Ensino Médio no país. Discussões essas que, assim como as representações estereotipadas sobre as juventudes, contribuem mais para a constituição de um cenário de mútua culpabilização dos atores envolvidos no processo de educação (professores, jovens estudantes, direção escolar, familiares, governos, entre outros) do que para um efetivo direcionamento que vise a soluções dos problemas enfrentados pelo Ensino Médio como ressaltam Dayrell e Jesus

Mas é importante matizar a ênfase dada pelos jovens às críticas aos professores, entendendo-as no contexto mais amplo do sistema de ensino público no Brasil e especificamente do ensino médio. Não podemos nos esquecer de que o professor, na sua relação com o aluno, expressa de alguma forma a instituição e o próprio sistema de ensino, com todas as suas contradições. Ou seja, boa parte das críticas, ao se referir aos professores, também se estende, de fato, à estrutura escolar, com seus tempos e espaços rígidos e ao currículo existente no contexto de uma cultura escolar que dificulta as transformações necessárias. (2016, p. 418).

O estudo realizado por esses autores evidencia que, assim como os estudantes, os docentes enfrentam problemas de motivação para o trabalho, o que nos remete a uma condição docente precarizada e que interfere de forma direta no investimento e envolvimento ativo desses profissionais com a vida cotidiana da escola e na sua relação com os estudantes.

Dayrell e Jesus (2016) destacam a visão de valorização da figura do professor pelos estudantes do ensino médio que, em seus relatos, reconhecem a existência de profissionais que, mesmo com todas as dificuldades estruturais, conseguiram com seu trabalho fazer a diferença na sua trajetória escolar. Eles evidenciaram as características positivas desses profissionais, sempre ressaltando a qualidade das relações, quando estas os fazem sentir reconhecidos e tratados com respeito. Tais

relatos evidenciam a necessidade de valorização da relação professor/estudantes e maior atenção, tanto na formação inicial e continuada⁹ de professores, como nos currículos para reconhecimento das diversidades presentes em nossas escolas e a sensibilização dos profissionais que atuam no ambiente escolar para os dilemas e desafios enfrentados pelas juventudes que frequentam as escolas mineiras.

Segundo Teixeira (2014), refletindo sobre essa mudança de perspectiva que devemos adotar, ao pensar os estudantes que frequentam o ensino médio afirma que:

Ali estão, diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no lugar, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o substantivo e o aluno é o adjetivo, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos, concordam comigo? Ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, com tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas. (Teixeira, 2014, p.18).

Portanto, a mudança de perspectiva com relação às juventudes deve partir do entendimento de que, para além dos preconceitos e estereótipos que povoam o imaginário social acerca dos jovens, os profissionais da área de educação devem nortear o seu trabalho e entendimento dessa etapa da vida a partir de perspectivas que deem conta de sua complexidade.

Ainda sobre esse processo de reconhecimento das diversidades juvenis Cavalcante (2014) nos informa:

É um processo amplo, que tem suas especificidades e particularidades e que devemos respeitá-las. Por isso a “importância de reconhecer que os jovens vivem juventudes desiguais, visto que são sujeitos localizados em espaços sociais diversos que interferem subjetivamente em seus modos de pensar, agir e sentir” (CAVALCANTE, 2014, p. 36).

Mas, para além das intenções, quando analisamos a realidade do Ensino Médio mineiro, mesmo percebendo avanços na oferta de vagas na rede pública ao longo das últimas décadas, verificamos um cenário onde apenas a presença física dessas novas juventudes não se faz suficiente para incluí-las de fato. Como nos informam Dayrell e Jesus (2016) tal expansão não pode ser

⁹ Para saber mais sobre a proposta de formação continuada de professores apresentada pelo Currículo referência de Minas Gerais para o Ensino Médio sugerimos a leitura do capítulo que trata dessa temática contida neste documento.

caracterizada como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola e a persistência de altos índices de evasão e reprovação. As estatísticas sobre essa etapa do ensino mostram de maneira irrefutável que a reprovação e a evasão escolar têm cor, gênero, orientação sexual, classe social e região geográfica.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2015) evidenciam que, quanto maior a vulnerabilidade familiar, maior a probabilidade desses jovens evadirem ou abandonarem os estudos. Por exemplo, enquanto 59% dos jovens brasileiros concluem a educação média com, no máximo, um ano de atraso, entre jovens negros cuja mãe é analfabeto, vivendo em situação de extrema pobreza em áreas rurais, apenas 8% concluem a educação média com no máximo um ano de atraso.

Nesse cenário ganha destaque, ainda, a relação dos jovens das classes populares com o mundo do trabalho, a escolaridade do grupo familiar, a paternidade e a maternidade na adolescência, entre outros fatores que impactam o acesso ao ambiente escolar e a permanência nele e que não podem ser ignorados em um processo de reformulação curricular que tem entre os seus propósitos fazer frente aos ainda altos índices de evasão apresentados pelo ensino médio no Estado de Minas Gerais.

Para isso, entende-se que os “problemas da juventude na escola” devem ser compreendidos como uma questão de relacionamento entre os estudantes e a instituição, e não um problema isolado que possa ser atribuído ou mesmo equacionado ao olhar apenas para um dos lados buscando um único “culpado”. Portanto, deve-se compreender que a efetiva implementação de um currículo que visa a uma formação integral passa pelo entendimento do jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Assim, passaremos a enxergar os jovens como sujeitos de direitos, e os problemas que os atingem devem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas (BRASIL, 2015. p. 12).

Dentro dessa mudança de perspectiva cabe ainda destacar a necessidade de a escola estabelecer uma aproximação com essa realidade sociocultural, possibilitando uma reflexão quanto ao uso adequado dos recursos presentes em cada contexto. Dentre eles, vale ressaltar o mundo virtual, em que parte significativa dos jovens está mergulhada e, na sua maioria, sente-se confortável em meio às diferentes tecnologias, estabelecendo por meio delas diversas relações.

As mídias digitais fazem parte do cotidiano do jovem, o que lhe confere habilidade e autonomia em relação às gerações de seus pais, professores, direção e especialistas, entre outros. Sendo

assim, cada escola não pode se distanciar dessa realidade, mas, sim, contribuir para a construção de conhecimentos significativos na formação do letramento digital de forma ética e reflexiva.

2.8.3 O Currículo Referência de Minas Gerais e um novo olhar sobre as juventudes no espaço escolar

Buscando fazer frente aos desafios apontados acima, ao atribuir a centralidade de suas ações aos sujeitos alvos do ensino em nossas escolas, o Currículo Referência busca apresentar caminhos que apontem para a resolução desse impasse. Assim, faz-se necessária a superação de visões padronizadas do que é ser jovem para que possamos enxergar, para além dos estereótipos e generalizações, os sujeitos reais que frequentam nossas escolas e, assim, dialogar com seus pertencimentos, demandas e projetos de vida.

A construção do Currículo Referência mostra-se como uma nova chance de traçar caminhos que nos levem à superação de um modelo de ensino, pensado para poucos, tradicionalmente voltado apenas para formação pré-universitária e a profissionalizante e que, consequentemente, não comprehende as diversas juventudes que frequentam as escolas mineiras. Assim, partimos da necessidade de garantir aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias de vida, faculte-lhes tanto o desenvolvimento de condições fundamentais para sua realização pessoal e existência digna quanto a efetiva participação na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis (BRASIL, 2017).

Entendemos que a garantia do direito à aprendizagem defendida pela BNCC e pelo Currículo Referência só poderá ser promovida a partir do diálogo e valorização da realidade sociocultural dos jovens alvos em nossos processos educativos. Para isso, é necessário um currículo que permita, por parte dos sujeitos presentes no ambiente escolar (Jovens, estudantes, professores, direção, entre outros), a criação de estratégias que possibilitem conhecer e valorizar as diversidades presentes na comunidade em que atuam. Trabalho esse que, definitivamente, não se realiza com a imposição de “receitas prontas”, pois cada escola se configura como um “microcosmo” que só pode ser entendido por completo pelos sujeitos que ali convivem cotidianamente.

Em termos práticos, ele busca garantir, de maneira contextualizada e que dialogue com a realidade dos jovens, a manutenção dos conhecimentos contidos nos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento previstos na legislação e nas normas educacionais. Conhecimentos esses que, ao longo da história do ensino brasileiro, demonstraram possuir um grande poder de

transformação da realidade de nossos jovens estudantes ao promover saberes que permitem leituras da realidade social e ambiental a partir dos princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Nesse quesito, cabe ressaltar o indicativo da necessidade de maior aproximação entre os componentes curriculares que compõem as diferentes áreas do conhecimento. Como princípio, essa proposta curricular busca fortalecer a interdisciplinaridade e a competência pedagógica das equipes escolares para que adotem estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem para que os jovens sejam apresentados aos conteúdos de forma contextualizada, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectar-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo em que as aprendizagens estão situadas.

Soma-se a essa, uma parte flexível do currículo representada pelos Itinerários Formativos e o Projeto de Vida¹⁰. Em nosso entendimento, essa parte poderá proporcionar, a partir de um estreito diálogo com os saberes trazidos pelas áreas do conhecimento que tradicionalmente compõem o currículo, uma articulação com a construção de conhecimento, e reflexão sobre as diversas realidades vivenciadas pelos estudantes.

A implementação da parte diversificada no Currículo Referência vem ao encontro da necessidade evidenciada na BNCC de garantir estratégias que promovam a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem ao estudante entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Nesse sentido, os itinerários formativos e o projeto de vida devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Portanto, esse novo arranjo curricular fundamenta-se na busca de um modelo de ensino que tenha como princípio a centralidade nos sujeitos, na superação da fragmentação radical entre disciplinas, no estímulo à aplicação dos conhecimentos obtidos pelos jovens em sua vida real e no reconhecimento da diversidade dentro do território. Pretende-se com essa ação favorecer o

¹⁰ Para saber mais sobre a proposta dos novos componentes curriculares ligados ao Projeto de Vida e Itinerários Formativos apresentada pelo Currículo referência de Minas Gerais para o Ensino Médio sugerimos a leitura dos capítulos que tratam dessas temáticas contida no presente documento.

protagonismo do (a) jovem estudante em sua aprendizagem e na construção de um projeto de vida que não ignore seus pertencimentos e seu tempo presente.

2.8.4 Considerações sobre o currículo do Ensino Médio

Por fim, a leitura deste documento deve ser feita com a concepção de que ele nunca será findado nas páginas aqui escritas. Como todo processo de leitura e de construção do conhecimento, a partir da interação entre sujeitos e uma reflexão sobre o processo, ele é continuamente aprimorado e adaptado às diferentes realidades.

O Currículo Referência é eminentemente um documento fundado nos princípios democráticos, principalmente da participação. Sua elaboração com as diretrizes da BNCC e referenciado pelo PPP das escolas traz a construção de uma proposta de educação com os mineiros, para os mineiros e de qualidade com equidade.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

CAPÍTULO 3

Formação Geral Básica

3. Formação geral básica

3.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias

3.1.1 Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a unificação dos estudos por áreas do conhecimento, afastando-se da fragmentação por componente curricular, uma vez que esse novo formato para o Ensino Médio pode ampliar as indissociáveis contribuições em vários aspectos da aprendizagem e da vida social. Apoiada nesse documento normativo e nas orientações trazidas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a organização do Currículo Referência, por áreas do conhecimento, não busca valorizar ou excluir componentes curriculares, mas, sim, fortalecer as relações entre eles e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores. Na busca de um ensino mais dialógico, cujos componentes se complementam, a Área de Linguagens e Suas Tecnologias é composta por: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A Área Linguagens e Suas Tecnologias tem por objetivos propiciar aos estudantes condições para que se tornem capazes de: dialogar e criar entendimento mútuo; compreender o outro; se expressar; debater ideias de maneira crítica, baseando-se no respeito e na ética, com consideração de diferentes perspectivas e valores culturais; de valer-se de diferentes linguagens e mídias, em diferentes processos de interação, com uso crítico de ferramentas digitais. Além disso, busca aperfeiçoar a capacidade dos estudantes de elaborar e avaliar metas e construir seus projetos de vida e de profissões, para exercer proativamente seus variados papéis sociais, conhecendo seus direitos e deveres como cidadão, e agindo por meio das linguagens em favor deles e da transformação social.

No Currículo Referência, o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é fundamental pensar na formação desse sujeito em todos os aspectos, não apenas considerá-lo como mão-de-obra a ser inserida no mercado de trabalho, no mundo tecnológico, nem como ser humano incompleto ou em formação. É preciso que ele desenvolva competências e habilidades que lhe permitam articular e mobilizar conhecimentos dos componentes curriculares, em momentos de aprendizagem que sejam relevantes e significativos para sua formação integral, de forma simultânea ao desenvolvimento socioemocional. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação (BRASIL, 1997, p. 117).

Como a legislação define que os currículos devem basear-se nas exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes, os objetos de conhecimento devem ser desenvolvidos de acordo com as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), assim como as peculiaridades de cada região e tipo de estudantes, respeitando as suas variantes linguísticas nacionais. Nessa perspectiva, é importante que cada escola selecione e aplique metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, de acordo com os recursos disponíveis, o nível de conhecimento e interesse de seus estudantes.

3.1.1.1 Linguagens e suas Tecnologias

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e deve assegurar a todos os estudantes a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, buscar seu aprimoramento como pessoa humana; preparar para o trabalho e para a cidadania, propiciando-lhes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos para relacionar a teoria com a prática (BRASIL, 1996), para que possam ser protagonistas de seus projetos de vida. Isto é, o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social e deve percorrer toda a prática educativa escolar.

Para alcançar essas finalidades, a Área de Linguagens e Suas Tecnologias busca proporcionar aos estudantes o conhecimento e a oportunidade de entender e utilizar diferentes linguagens nos diferentes campos de atuação para expressarem e partilharem sentimentos, opiniões e informações, de forma ética, significativa e reflexiva na escola e nas diferentes práticas sociais. Cabe a essa área do conhecimento focar na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), que são objetos de seus diferentes componentes, bem como na identificação e crítica aos seus usos, considerando o poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

No Ensino Médio, são várias as possibilidades de desenvolvimento das habilidades da Área de Linguagens e Suas Tecnologias, por meio de um trabalho integrado entre seus próprios componentes ou com os de outras áreas, no intuito de aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, de maneira recontextualizada. Isso se dá em processos de apreciação e de autoria e em práticas de linguagem diversas com músicas, danças, peças de teatro, artes visuais, tradições da cultura corporal do movimento, vídeos, textos e livros poéticos ou científicos, produções digitais e outras manifestações que combinam linguagens e mídias. E, também, por meio do desenvolvimento de atividades em centros culturais, museus e outros espaços que propiciam o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, saraus, entre outros.

O próximo tópico aborda a importância da integração entre os conhecimentos e os saberes de cada componente curricular da Área de Linguagens e Suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

3.1.1.2 Quem somos?

A Área de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa por meio de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nessa etapa do ensino.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo e a legislação complementar, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece a regulamentação do funcionamento da educação e as diretrizes sobre quais os componentes devem compor um currículo e como será o ensino desses componentes. A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no que se refere aos componentes da Área de Linguagens, trouxe modificações à LDB, estabelecendo o ensino da **Língua Portuguesa** obrigatório nos três anos do Ensino Médio, sendo assegurada às comunidades indígenas a utilização das respectivas línguas maternas.

A Língua Portuguesa é a língua oficial nos países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Diante das variedades existentes, em 1990 foi assinado o Novo Acordo Ortográfico no intuito de padronização da escrita. No Brasil, esse Acordo passou a vigorar em 2016.

Como já dito, o ensino da Língua Portuguesa será ministrado nos três anos do Ensino Médio, sendo suas habilidades organizadas, assim como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social. Tendo em vista essa organização, a Área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagens em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos.

É de fundamental importância considerar que a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** é uma língua natural e, consequentemente, compartilha uma série de características que lhe atribuem caráter específico e a distinguem dos demais sistemas de comunicação. No Brasil, ela começa a ser discutida a partir dos anos 80 com o movimento dos surdos para o reconhecimento da língua brasileira de sinais como língua oficial no Brasil e foi oficializada em 2002 com a Lei 10.436 e regulamentada pelo Decreto 5.626 em 2005.

A Libras propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da pessoa surda, facilita o processo de aprendizagem de línguas orais, serve de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorece a produção escrita, mostrando a sua importância para o surdo e para o ouvinte. Assim, na escola, a Libras é utilizada como meio de comunicação para a aquisição de conhecimentos escolares pelo estudante e também de expressão e socialização. Importante lembrar que, para o estudante surdo, a Língua Portuguesa é considerada segunda língua, por isso na sala de aula há a presença do tradutor intérprete de Libras para fazer a mediação entre os conhecimentos escolares lecionados pelo professor regente e o entendimento do estudante.

A **Língua Inglesa** foi incluída nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que oferece livros didáticos a todas as escolas públicas no país, desde 2011. Até 2016, a LDB determinava o ensino de, no mínimo, uma língua estrangeira no Ensino Médio e a definição de qual língua a ser ensinada ficava a cargo da comunidade escolar ou das Secretarias de Educação, cabendo aos sistemas de ensino também determinar o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, as habilidades a serem trabalhadas e outras características da oferta dessa língua estrangeira. Com o novo texto da LDB, é estabelecido que ela será oferecida a partir do sexto ano e que será incluída obrigatoriamente nos currículos do ensino médio. A mesma lei estabelece que poderão ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Assim, a língua espanhola ou outras línguas podem e devem ser ensinadas nos Itinerários Formativos da área de Linguagens e nas Eletivas, se a aula de língua estrangeira for escolhida pelos estudantes.

A educação no Brasil teve, durante seu desenvolvimento, três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira, em 1961, a LDB de 1971, que reformulava a primeira, e a atual LDB, promulgada em 1996. Com a reforma educacional de 1971, ocorreram mudanças em relação ao papel da **Educação Física**, tornando-a obrigatória em todos os níveis de escolarização, sendo facultativa ao aluno a participação caso ele estudasse em período noturno e trabalhasse mais de 6 horas diárias, ou se tivesse mais de 30 anos de idade, estivesse prestando Serviço Militar ou se estivesse fisicamente incapacitado.

Assim, a Educação Física passou a ser um componente curricular como qualquer outro, abarcando uma série de mudanças relacionadas à estrutura didático-pedagógica e à autonomia dada às escolas e sistemas de ensino, focando suas habilidades na formação do cidadão. Com relação à Educação Física no Ensino Médio, os PCNs, indicam algumas propostas para o seu desenvolvimento, orientando o professor a trabalhar de forma lúdica e educativa, permitindo que o estudante aprenda diferentes conteúdos, tornando-se um cidadão capaz de resolver diferentes situações da vida cotidiana.

Já no Curriculum Referência para o Ensino Médio, a Educação Física, como parte integrante da Área de Linguagens e Suas Tecnologias, tem a sua contribuição como uma forma específica de linguagem, no desenvolvimento integral do estudante, por meio de seus conteúdos, atividades desenvolvidas e interdisciplinaridade, atuando na formação da personalidade e de sua participação ativa na sociedade.

O ensino de **Arte**, de acordo com a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem esse componente curricular e, na etapa do ensino médio. O audiovisual e as artes circenses são, também, objetos de estudo e conhecimento para o desenvolvimento das competências e habilidades da Área de Linguagens e Suas Tecnologias.

Nesse sentido, a partir dessa inclusão, a arte pôde se afirmar enquanto campo de conhecimento, proporcionando a vivência e a reflexão crítica, afastando-se de concepções restritas à ludicidade, à recreação ou ao entretenimento. No Curriculum Referência, o componente é reconhecido e afirmado em suas epistemologias e metodologias específicas, contribuindo na formação integral dos jovens da rede. A Arte na escola deve abranger, também, a preservação e salvaguarda histórica e memorial das ancestralidades, tradições, costumes, saberes, meios, modos e perspectivas da vida diária. Com isso, valorizando e reconhecendo os conhecimentos inerentes dos bens culturais

materiais e imateriais, das culturas indígenas, africanas, quilombolas, camponesas, tradicionais e urbanas que integram a identidade cultural de Minas Gerais.

Para garantir o diálogo entre os componentes curriculares que integram a Área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC estabelece suas competências específicas, que serão apresentadas a seguir.

3.1.2 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio do Currículo Referência de Minas Gerais

A BNCC apresenta Dez Competências Gerais da Educação Básica que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes brasileiros, a fim de assegurar uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nessas competências, são definidos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua educação escolar. Para a área de Linguagens e Suas Tecnologias, a BNCC apresenta sete competências específicas, que objetivam motivar o estudante a aprender cada vez mais e conhecer as razões para a aquisição e contextualização do conhecimento. Elas estimulam a realização dos trabalhos de pesquisa e a sua utilização na solução de problemas pessoais, da comunidade e do mundo para a transformação da realidade. Oferecem oportunidades para que o estudante não apenas adquira repertório cultural, mas a capacidade de fruir e produzir arte e cultura, debater a construção identitária e o sentimento de pertencimento, bem como a multiculturalidade. Pois, é sabido que os estudantes já possuem vivências que precisam ser conhecidas e reconhecidas, estabelecendo um diálogo entre os saberes, dentro e fora da escola.

Para assegurar o desenvolvimento das sete competências específicas e orientar a construção dos Itinerários Formativos relativos a essa área, elas foram subdivididas por habilidades, que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes do Ensino Médio. Neste documento, são apresentadas as competências específicas da Área de Linguagens e Suas Tecnologias, enquanto as habilidades serão apresentadas em documento anexo ao Currículo.

Quadro 3 - Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC, 2018, p. 490.

Sabe-se que todos os componentes são importantes e que as competências específicas de cada área contribuem para o desenvolvimento das competências gerais, ou seja: as gerais ganham nas áreas contornos específicos, conforme seus objetos de conhecimentos, seus procedimentos e repertórios próprios. Assim, para que esse processo ocorra, torna-se essencial o estudo das competências gerais e específicas por todos os professores da área, para que possam trabalhá-las com estudantes, ainda que nelas não apareça o nome de seu componente curricular. Por exemplo, a habilidade EM13LGG102 estabelece que os estudantes devam “Analizar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” e nenhum componente específico é apontado, o que significa que todos os professores da área de Linguagens e Suas Tecnologias podem desenvolvê-la.

Uma vez que a Arte contribui para a formação da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade e intuição, ela amplia o conhecimento do estudante sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo. Desse modo, o professor de Arte pode explorar por meio da contextualização, de práticas e/ou apreciação – com uma abordagem dialógica, problematizadora e crítica – diferentes manifestações e produções artísticas (sejam elas das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música, do teatro, dentre outras), incorporando estudos, pesquisas e discussões sobre visões de mundo a respeito dessas criações artísticas, os pensamentos e os discursos relacionados a elas.

Por sua vez, professores de Língua Portuguesa e Inglesa podem utilizar textos, artigos de revistas e jornais, propagandas e publicidade, discursos, matérias veiculadas nas mídias sociais, abordando conflitos de interesse, ideologias e preconceitos presentes nesses diferentes gêneros textuais. É importante promover discussões em sala, de modo que estudantes possam interpretar mais criticamente aquilo que leem, ouvem e veem.

Do mesmo modo, é necessário que docentes da Educação Física desenvolvam trabalhos que abordem os movimentos corporais, pois esses possuem ideologias, intencionalidades e marcas identitárias do patrimônio cultural de um determinado grupo social. Promovam pesquisas e discussões sobre como essas experiências corporais são vistas por pessoas de outros grupos e se as ideologias e visões de mundo desses outros grupos geram preconceitos ou não.

É imprescindível que professores da área de Linguagens e Suas Tecnologias desenvolvam integralmente atividades que envolvam observação, pesquisa e intervenção; produção de jornais, blogs, memes, quadrinhos, fanzines, cineclubes; debates, mesas redondas, fóruns, seminários; participação em reuniões em Câmaras Municipais, Prefeituras, Associações de Bairro, cultos religiosos; construção de plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas, sites, projetos de intervenção, projetos culturais; desenvolvimento de projetos que envolvam os discursos corporais, musicais, textualidades literárias, teatralidades, performances, diferentes manifestações das artes visuais, fotografia e audiovisual, dentre outras.

3.1.3 As habilidades do componente curricular Língua Portuguesa

Na Base Nacional Comum Curricular, as habilidades do componente Língua Portuguesa estão detalhadas separadamente, sem indicação de seriação, e são organizadas por campos de atuação social, que se caracterizam como eixos organizadores do componente. No Currículo Referência para o Ensino Médio, em Língua Portuguesa ocorre uma articulação/organização das habilidades

baseadas nas práticas de linguagem e nos campos de atuação, destacando a cultura digital, os novos estudos do letramento e multiletramentos em função das práticas contemporâneas de linguagem.

De acordo com a BNCC, os estudantes do Ensino Médio já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, uma vez que já dominam certos gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental e desenvolveram várias habilidades relativas ao uso da linguagem. Sob essa perspectiva, as práticas de linguagem estão organizadas por meio da leitura, da produção de textos, da oralidade (fala e escuta) e análise linguística e multissemiótica. A linguagem é a capacidade que temos de compreender, produzir e desenvolver a língua e várias manifestações como a dança, música e pintura, que usamos para nos comunicarmos. A língua, por sua vez, é um conjunto de elementos que viabilizam a comunicação entre nós, convencionada pelos homens.

A Língua Portuguesa, nesse contexto, é importante por proporcionar aos estudantes experiências com práticas de linguagens em diferentes campos de atuação, de interação humana e mídias (impressa, digital, analógica), para que eles sejam capazes de ampliar e de enriquecer o repertório cultural, aprimorando sua atuação em diferentes situações comunicativas. Também possibilita situações nas quais os estudantes aprendem a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, baseadas em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Esse componente, em comparação com o Ensino Fundamental, define a progressão das aprendizagens, levando em conta, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, envolvendo sínteses mais complexas, produções vinculadas à apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas (BRASIL, 2018). Haja vista que as práticas sociais contemporâneas dos jovens contemplam a leitura e escrita de textos em diferentes suportes, como os digitais, necessitando, assim, de um posicionamento crítico diante dos conteúdos desenvolvidos nesses espaços.

O estudo da Língua Portuguesa deve favorecer reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, compostionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) e mobilizar práticas de linguagem

no universo digital para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas individuais e coletivas nos diversos campos de atuação: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário (BRASIL, 2018).

Com a expansão do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TCIs), a sociedade vem passando por várias transformações e adaptações, tornando-se cada vez mais multissemióticas as relações estabelecidas em diferentes contextos sociais permeadas pela linguagem. Assim, a multiplicidade de multimodais utilizados nas relações sociais e no ambiente escolar aponta a necessidade de uma pedagogia pautada em um trabalho que contemple essa multiplicidade de textos, de contextos, de culturas e de semioses. Nessa perspectiva, considerar-se-á a “pedagogia dos multiletramentos” apontada por ROJO (2012, p.8) em que as ações e estratégias de ensino devem “visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deverão abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural.” Pois, segundo a autora, os estudantes já lidam com os diversos gêneros digitais desenvolvidos a partir das tecnologias modernas, como os podcasts, fanfics, fanzines, blogs, gifs, memes, vlogs, videominutos etc.

A escola e os professores devem, assim, apresentar propostas pedagógicas que insiram essas novas ferramentas tecnológicas, reconhecendo as diversas culturas presentes nas instituições e aproximando as propostas de ensino à realidade dos estudantes.

A “pedagogia dos multiletramentos” surgiu com o New London Group – o Grupo de Nova Londres (GNL) –, em 1996, a partir de discussões sobre letramentos e sobre a necessidade de perceber aqueles emergentes na sociedade devido às novas tecnologias e às múltiplas culturas presentes, inclusive no espaço escolar. Essa pedagogia deve contemplar a multiplicidade de discursos e de contextos sociolinguísticos e culturais em que textos se inter-relacionam com diversas formas ou modos de representação associados às tecnologias da informação e comunicação utilizando diferentes arranjos linguísticos, visuais, sensoriais, auditivos, digitais, entre outras representações. Nesse sentido, em consonância com os estudos de Kress (1996), Roxane Rojo (2012) apresenta os protótipos para “a pedagogia dos multiletramentos” com base nos estudos sobre A Pedagogy of Multiliteracies e Designing Social Futures (Desenhando Futuros Sociais) do GNL (1996).

Os estudos realizados por Kress e Van Leeuwen (2006) sobre a Gramática Visual nos apontam estratégias de análise do uso de imagens – estáticas e em movimento – utilizadas nas interações de comunicação, em contextos analógicos ou digitais, e as principais categorias de análise de textos multimodais que compreendem a função de representação, de interação e de composição.

A maioria dos textos utilizados nas interações estabelecidas socialmente e também no contexto escolar apresenta imagens e outros elementos visuais em sua composição, ou seja, eles utilizam diferentes modos de representação, são multimodais. Os autores nos mostram a importância dessas análises e desses conhecimentos para as práticas de sala de aula em que se usam gêneros de textos virtuais e/ou multimodais (ou só multimodais). Assim, tanto no processo de leitura como no de produção de textos diversos em que se aplica a imagem ou outro signo visual, as contribuições desses autores reforçam o papel da escola em um trabalho integrado, favorecendo a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que as tecnologias de comunicação, já presentes na vida dos jovens, apresentam uma infinidade de textos com essa característica.

Nesse sentido, é importante que as práticas pedagógicas contemplem as mudanças ocorridas na sociedade advindas das tecnologias digitais, pois essas têm gerado transformações nas relações de poder social, na estrutura econômica, na comunicação e nas virtualidades tecnológicas (BARTON e LEE, 2015). A exemplo dessas transformações, os usuários das diversas plataformas e ferramentas digitais podem divulgar conteúdos nesses espaços sem necessitar de grandes habilidades técnicas, facilitando o compartilhamento de informações e conhecimentos na internet. Diante disso, torna-se necessário o ensino do letramento digital nas instituições escolares.

Segundo Ribeiro e Coscarelli (2014), o letramento digital compreende as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ou seja, constitui-se do uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou dispositivos móveis. Mas, para além de usar ou manusear essas ferramentas, as autoras apontam que, ser letrado digital, é saber se comunicar em diferentes situações e mídias, com propósitos variados, para fins pessoais ou profissionais e destacam a importância de compreender os textos presentes nos espaços digitais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento digital deve ser uma das funções da escola por se tratar do uso reflexivo das TICs e do processo de compreensão dos textos produzidos nos espaços digitais.

Diante disso, é importante que as instituições escolares transformem todas as informações disponíveis em conhecimento, levando o estudante a desenvolver o letramento digital, pois, para Soares (2002), as novas tecnologias digitais exigem um novo tipo de letramento. Segundo a autora, o suporte dos textos condiciona as relações que se estabelecem no momento da escrita e da leitura. Sendo assim, no ambiente online, a leitura e a escrita digital configuram um outro tipo de letramento: o letramento digital. Para a autora, as pessoas adquirem um certo estado e condição diante do uso das tecnologias digitais e das práticas de leitura e de escrita na tela.

Os estudos de Soares (2002) corroboram os apontamentos feitos por Rojo (2012), uma vez que os textos produzidos nos espaços digitais apresentam possibilidades de múltiplas linguagens e exigem novas formas de leitura. Portanto, diante das mudanças ocorridas na sociedade pelo uso das diferentes tecnologias, é importante que as instituições escolares insiram no processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento dessas novas práticas de leitura e de escrita.

O Curriculo Referência, em consonância com a BNCC, concebe a escrita como processo de interação, considerando os aspectos cognitivos, linguísticos e sociointeracionais, assim como o objetivo e o contexto de produção. O texto é compreendido como a materialização da língua, logo, como

“objeto multifacetado, construído nas dinâmicas interativas em que os sujeitos constroem sentidos em meio a materialidades linguísticas, elaborações cognitivas do conhecimento e práticas sociais de uso da língua” (KOCH e ELIAS, 2016, p.11).

A organização das práticas de linguagem por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social, situadas em contextos significativos. O exercício de práticas discursivas permeadas por diferentes linguagens em contextos de realidades juvenis, com intencionalidade pedagógica integrada entre os componentes da área, contribui para o aprofundamento e consolidação de aprendizagens essenciais e para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades da área, competências específicas e gerais. Buscando propiciar o desenvolvimento da formação integral dos estudantes, essa articulação entre os componentes curriculares, de forma dialógica e sistematizada, deve permear os campos de atuação, apresentados a seguir:

O campo da vida pessoal organiza-se para possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea, a condição juvenil no Brasil e no mundo, sobre temas, questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens desse campo podem se tornar suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida por meio do mapeamento, do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc. que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

Por sua vez, a construção de Projetos de Vida deve envolver reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas, também, de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Esse campo

articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os outros campos de atuação (BRASIL, 2018).

O campo das práticas de estudo e pesquisa envolve a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos e textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam na esfera escolar, acadêmica e de pesquisa e no jornalismo de divulgação científica. Ele visa a ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuindo para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (BRASIL, 2018).

O campo jornalístico-midiático compreende estudos de discursos e textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e de discursos publicitários. Ele contribui para uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (BRASIL, 2018).

O campo de atuação na vida pública engloba discursos e textos normativos, legais e jurídicos, assim como os propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Permite ao estudante refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética (BRASIL, 2018).

O campo artístico-literário é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, em especial a literatura. Busca-se que as juventudes possam atualizar os sentidos das obras, engajando-se criticamente, dialogando com colegas e pelas redes sociais. Esse contato possibilita reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018).

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências nas práticas de linguagens. As formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, bem como as articulações com os Itinerários Formativos.

3.1.3.1 Literatura e a área de Linguagens e suas Tecnologias

A literatura na BNCC é compreendida dentro do campo artístico-literário, apresentando-se nesse espaço de circulação das manifestações literárias e artísticas em geral. Nesse contexto, o estudo da literatura visa, de forma integrada, ao desenvolvimento de habilidades pautadas no exercício da sensibilidade, na fruição estética, buscando o (re)conhecimento e a produção de manifestações literárias e artísticas.

Ler, escrever, letrar e literalizar: é preciso, para além das palavras, decifrar mundos! Apresentando tais objetivos como proposta da literatura no Currículo Referência, sugerimos propiciar aos estudantes a oportunidade de:

1. Vivências estéticas a partir da interação com elementos constituintes da linguagem literária;
2. Formação de estudantes críticos, reflexivos, potencialmente mais conscientes das ideologias que perpassam os textos literários, sendo capazes de identificá-las, de compreendê-las e de confrontá-las, posicionando-se ativamente, construindo argumentos que sustentem sua opinião.

Nessa perspectiva, o estudo da literatura tem como proposta conjugar o letramento literário com o letramento crítico¹¹, possibilitando ao estudante, por meio das múltiplas linguagens, a interação com variados instrumentos de acesso à informação e à comunicação em contextos de realidades físicas ou digitais. Segundo Cosson (2006), o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais. E, para seu desenvolvimento, é preciso refletir sobre como fazer para que estudantes compreendam o que estão lendo e como promover a leitura literária em um mundo em que as novas tecnologias dividem e disputam a atenção dos estudantes. Essas preocupações perpassam os pressupostos do letramento literário para o Currículo Referência.

Vale salientar a importância da fruição literária, apresentando-a como um marco para recuperar e promover a leitura subjetiva no Ensino Médio, ou seja, aquela que dialoga com questões internas dos sujeitos e é passível de interpretações distintas. A questão sobre o que os jovens leem e/ou gostariam de ler, num primeiro momento, dá à literatura contemporânea um caráter interdiscursivo, contemplando possibilidades de interação e socialização de uma multiplicidade de culturas e representações semióticas (linguísticas, visuais, sonoras, digitais, entre outras), para que o estudante seja capaz de

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento,

¹¹ COSSON, Rildo. Letramento Literário - teoria e prática, Ed. Contexto, SP. 2006.

a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

Outro aspecto importante da proposta é descolonizar o currículo de literatura, por meio de sua abertura a obras literárias de referências ocidentais, em especial da literatura portuguesa, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. Nesse sentido, a proposta é a formação de leitores literários dos clássicos, mas não somente os canonizados, a intenção é incluir textos das comunidades indígenas, textos hispânicos, textos da literatura feminina, que até há poucos anos não adentravam as Faculdades de Letras do país.

Essa ampliação busca, em uma constante interação com as múltiplas linguagens, contemplar os multiletramentos na escola, visando à aquisição de habilidades de compreensão, exploração, interpretação e produção de diversos gêneros discursivos/textuais que circulam em diferentes esferas, inclusive na digital. Nesse sentido, o processo de produção autoral dos estudantes deve utilizar e se apropriar de recursos multissemióticos no que se referem aos gêneros discursivos/textuais presentes em suas práticas cotidianas.

3.1.3.1.1 Leitura literária e construção de sujeitos críticos

A BNCC traz habilidades a serem desenvolvidas no Campo Artístico Literário, as quais buscam contribuir para a formação integral de estudantes, proporcionando-lhes vivências estéticas por meio da interação com elementos simbólico-culturais e com recursos expressivos constituintes da linguagem literária. Por meio dessa interação, o estudante amplia o repertório linguístico-cultural e a forma como percebe os sonhos, as realidades e os revezes alheios, reconhecendo a si mesmo, o outro e o nós, (re) construindo o sentido do texto e de sua realidade. Assim, desenvolve a capacidade de análise, constituindo-se como um sujeito leitor e protagonista. Desse modo, a literatura, em quaisquer de suas funções – lúdica, pragmática, catártica ou estética – busca a construção de um ser potencialmente reflexivo, ético, participativo e atuante em diversos contextos sociais, permeados ou não pela cultura digital.

Na BNCC, a literatura busca contribuir para que as juventudes estabeleçam posturas críticas em relação aos diversos textos - orais (nos saraus, nos slams, nos duelos de MCs, nos festivais literários, em rodas de conversa, nos podcasts), escritos (fanzines, e-zines, memes, blogs, resenhas, playlists comentadas, livros impressos) criados por outros ou por eles mesmos, levando em consideração elementos tais como contexto de produção, autoria, intertextualidades possíveis, momentos culturais vigentes quando da produção e, ainda, a intencionalidade dessa produção literária.

Longe de negar a existência de ideologias, o campo literário na BNCC visa à formação de leitores capazes de identificá-las, de compreendê-las e de confrontá-las, constituindo-se como um sujeito de multiplicidade de culturas, de textos, de contextos; apropriando-se de novos elementos éticos, estéticos, culturais e simbólicos. Capazes de atuar crítica e eticamente em sua realidade.

3.1.3.1.2 Letramento literário

Nessa perspectiva, propõe-se realizar um trabalho pedagógico com o letramento literário com vistas ao letramento crítico, possibilitando ao estudante, por meio das múltiplas linguagens, a interação com variados instrumentos de acesso à informação e à comunicação, em contextos de realidades físicas ou digitais. Para além de uma breve contextualização do panorama social e histórico, que engloba as escolas literárias e suas características, esse componente associa-se a leituras que encaram “os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (ROJO, 2009, p. 117). Nessa proposta, o estudo da literatura busca oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolvimento do letramento literário, contribuindo para sua formação integral.

3.1.3.1.3 Importância da fruição literária

A BNCC aponta a importância da fruição literária, como um marco para recuperar a leitura subjetiva no Ensino Médio, ou seja, aquela que dialoga com questões internas dos sujeitos e é possível de interpretações distintas. Tais possibilidades se traduzem numa ampliação de sua capacidade leitora de obras de outros contextos, bem como de se reconhecerem (mais facilmente) como sujeitos e não como receptores passivos da leitura/experiência literária acadêmica. Ou seja, a interação com a multiplicidade de culturas, de textos, de contextos, de semioses em um trabalho pedagógico sistematizado contribui para a formação de leitores capazes de manipular os diferentes instrumentos multissemióticos e culturais e de utilizá-los na interação em diferentes situações comunicativas.

3.1.4 Diretrizes para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa

Os estudantes do Ensino Fundamental anos finais devem ser capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem, expressar variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados à situação comunicativa, considerando, além disso, os diversos usos da língua e gêneros do discurso, inclusive os gêneros digitais.

Na etapa do Ensino Médio, reconhece-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem nos suportes diversos, bem como compreender que os discursos são

permeados por ideologias. Assim, a proposta é analisar os gêneros do discurso posicionando-se de forma crítica, contribuindo para a formação do leitor e do cidadão críticos, capazes de participar conscientemente da sociedade na qual estão inseridos e das práticas sociais existentes.

Os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das linguagens têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar a participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais. Para isso, devem ser contempladas discussões sobre aspectos das línguas como precisão, padronização, erro, preconceito linguístico, domínio da língua, variedades, criatividade e regionalismos. Cabe, ainda, o desenvolvimento de práticas próximas às da vida acadêmica, profissional e pública, que requerem planejamento, articulação de diferentes conhecimentos, organização, diálogo e trabalho individual e coletivo.

Outras atividades incluem a construção de trabalhos que utilizem o conhecimento de recursos e práticas da cultura digital (como linguagens de programação, ferramentas de edição de áudio, vídeos, imagens), novos gêneros (post, tweet, meme, reportagem multimidiática, vlog, tutoriais em vídeo, entre outros), novas ações e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir, remixar, colaborar etc.) e diferentes mídias (TV, rádio e mídia impressa, internet, dentre outras). Incluem, ainda, em todos os componentes de área temas transversais, como direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência, educação alimentar e nutricional, direitos dos cidadãos, sustentabilidade, educação ambiental, saúde, trabalho, cooperação entre os povos.

Para o desenvolvimento do letramento literário, propõe-se um processo contínuo e efetivo de interação em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, não se deve, apenas considerar a importância de autores e de obras, mas, também, as relações de sentidos construídas por essa interação e das experiências éticas, estéticas e socioemocionais permeadas pela linguagem literária. Nesse sentido, o processo de produção autoral deve utilizar e se apropriar de recursos multissemióticos no que se refere aos gêneros discursivos e textuais presentes em suas práticas cotidianas. Para tanto, vislumbra-se considerar textos contemporâneos em diálogo com os textos canonizados, trazendo para as práticas de ensino produções modernas que dialogam com os contextos dos estudantes, por exemplo a poesia dos slams. Desse modo, busca-se incentivar a produção de saraus literários, incorporando os novos textos que têm sido produzidos nos espaços digitais, como podcast, vlog, blog, lives dentre outros.

Tais práticas de ensino contribuem para o desenvolvimento dos pressupostos dos letramentos e dos multiletramentos, os quais necessitam de uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem e na relação entre professor e estudantes. Faria (2004) aponta em seus estudos a importância de inserir as novas tecnologias nas propostas pedagógicas, pois, as tecnologias

modernas facilitam a interação entre professor e estudantes. Contudo, para a autora, esse modelo caracteriza-se por uma mudança de paradigma que requer um exercício intenso por parte da escola, repensando espaço e tempo, e por parte do professor, refletindo sobre sua prática e sua relação com o saber.

No Curriculum Reference, as competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Médio visam a aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Para tanto, é necessário que o estudante seja reconhecido como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador do conhecimento. Essa concepção de ensino permite que a relação entre professor e estudante seja mais dialógica, com interação baseada no compartilhamento do conhecimento e a construção de sentidos e significados dos saberes na relação com o outro e com os seus contextos de vida.

3.1.5 As habilidades do componente curricular Língua Inglesa

As habilidades a serem desenvolvidas no componente Língua Inglesa são aquelas apresentadas para a área de Linguagens e para os diversos campos de atuação da Língua Portuguesa (listadas no arquivo com as habilidades de cada área de conhecimento).

No Curriculum Reference, a Língua Inglesa permite aos estudantes ampliar a compreensão de mundo e as formas de participação social e de interação com diferentes culturas juvenis e o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. Por meio do uso da Língua Inglesa, espera-se que os estudantes possam explorar as culturas digitais, aprofundar-se em novas formas de estudos e pesquisas, ampliar os projetos de vida e as perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Esse componente permite entender a língua como um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, estilizações e usos bem variados, fazendo com que o estudante respeite todas essas diferenças, posicione-se criticamente diante de diversas visões de mundo e interaja com grupos multilíngues e multiculturais.

Assim, ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento e são formados nas suas dimensões emocional, cognitiva e social. Para tanto, o professor de Língua Inglesa deve trabalhar integradamente com os outros professores da área de Linguagens ou de outras áreas, relacionando os saberes e propondo uma visão de totalidade, sem que um componente se destaque mais que outros.

3.1.6 Diretrizes para o ensino do componente curricular Língua Inglesa

O Componente Língua Inglesa no Ensino Fundamental é dividido por eixos organizadores, que são: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, os Conhecimentos Linguísticos e a Dimensão Intercultural. Eles se subdividem em vários objetos de conhecimento e, finalmente, em habilidades distribuídas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

Para o Ensino Médio, não há essas divisões, mas esses eixos continuam direcionando o ensino da Língua Inglesa e devem ser trabalhados de forma conjunta, articulados aos demais e de forma contextualizada. O ensino da gramática deve ter conexão com a produção de sentido e levar em consideração as experiências dos estudantes, para que possam usá-la espontaneamente, em vez de somente reproduzi-la com exercícios em listas de frases isoladas ou memorizar as regras de forma descontextualizada. Paiva e Figueiredo (2005) afirma que, “quando os estudantes dizem querer aprender gramática, eles querem aprender a falar e a escrever em inglês de acordo com as normas. Por isso, a gramática deve ajudá-los a atingir seus objetivos”. Em consonância com a autora, é importante que o professor trabalhe em sala de aula práticas de escritas relacionadas com o cotidiano dos alunos, visando a uma aprendizagem significativa.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹² apontam que, “como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado” (BRASIL, 2006, p. 110). Assim, a gramática será considerada como um meio que vai ajudar o estudante a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana, não como um fim em si mesma.

No Currículo Referência, a perspectiva do ensino da língua inglesa é uma educação linguística, consciente e crítica que implica:

- A ampliação da visão de letramento, para que os estudantes tornem-se partícipes ativos e conscientes das práticas sociais por meio da compreensão e produção de textos e discursos que empregam diferentes linguagens na construção de significado: verbal, corporal, audiovisual, visual;

¹² É importante para os professores conhecerem esse documento e as orientações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática de escrita, segundo as teorias sobre letramento no ensino de língua estrangeira.

- O conhecimento e a participação em contextos distintos, por meio das relações existentes entre língua, território e cultura, uma vez que a língua inglesa é falada por pessoas que não usam os mesmos idiomas e estão espalhadas por diferentes países que, por sua vez, são influenciadas por diferentes aspectos culturais e práticas sociais específicas;
- O entendimento de diversas abordagens e formas de expressão da língua, pois há variações na língua inglesa e uma não pode ser considerada mais “correta” ou “padrão” do que a outra, daí, a inteligibilidade na comunicação ser mais importante que o estudo detalhado da gramática e de termos técnicos.

Essas premissas relacionam-se com o uso do inglês como uma língua franca, “desterritorializada”, ou seja, uma língua usada por pessoas que não falam os mesmos idiomas e que estão em diversos países do mundo, não apenas naqueles onde ela é a língua oficial. Por seu caráter de uso global, o ensino tem um foco menor nas interações que envolvem os falantes nativos e passa a refletir o uso da língua por falantes não nativos, que usam o inglês para se comunicar. Nessa perspectiva, sabendo das muitas variações do inglês entre povos de diferentes países e culturas, privilegia-se a inteligibilidade na comunicação, não a língua “padrão”, a pronúncia correta, o detalhamento técnico dos termos. Diferentes formas de expressão podem ser aceitas, desde que possibilitem a participação dos estudantes em práticas sociais em seu meio ou neste mundo global e plural em que vivemos.

Além das premissas apresentadas, a língua inglesa deve ser ensinada em consonância com a tecnologia, pois gravadores e aparelhos de som, DVD, TV, datashow são usados há muitos anos na educação e não devem ser desconsiderados. Assistir a um programa de TV ou um clipe e discuti-lo, com foco nos aspectos audiovisuais, socioculturais e nos diferentes modos de utilizar a língua ou usar a técnica cine-fórum para refletir sobre temas relacionados ao conteúdo ensinado nos diversos componentes são muito válidos para a formação do estudante e para a construção de uma prática pedagógica mais interativa e participativa.

Ao planejar as aulas de língua inglesa, é importante incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação para avaliar a evolução dos alunos e aprimorar o desenvolvimento das diversas competências e habilidades relacionadas à linguagem digital. Para tanto, os professores podem usar softwares educativos, linguagens de programação, a Web e suas diversas funcionalidades, diferentes tipos de softwares como os de informação, jogos educacionais, os que simulam situações da vida real e envolvem solução de problemas, os que ensinam procedimentos, os de exercícios e prática da língua inglesa. Os professores também podem usar programas que ajudam no planejamento de aulas e avaliação de estudantes, plataformas, ambientes virtuais de

aprendizagem (AVA), celulares, ambientes virtuais como laboratórios, dicionários, museus e bibliotecas virtuais, ferramentas de experimentação para criação de produtos e projetos, recursos no formato de podcasts, sites, jornais, vídeos, plataformas de programação que criam jogos, programas para trabalhar com textos, planilhas, formulários, apresentações, mapas, gráficos, infográficos, dentre outros.

Todos esses recursos colaboram na criação, no recebimento, no envio, na compreensão, armazenamento, troca de informações, que podem ser usados para o ensino, a avaliação e aprendizagem dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Há vários sites, programas, plataformas, aplicativos divididos por séries e componentes disponibilizados gratuitamente na internet e no site do Ministério da Educação para orientar o trabalho dos professores.

No entanto, é necessário entender que toda essa tecnologia utilizada para facilitar o ensino e a aprendizagem deve ser compreendida como meio e não um fim em si mesma. Por isso, o professor deve planejar o tipo de recurso tecnológico que vai usar, como, quando e com quais turmas o usará, que conhecimento os estudantes têm sobre ele e o que pretende alcançar. Sem esse planejamento e um vínculo com o conteúdo a ser ensinado/aprendido, os recursos tecnológicos mais modernos não serão eficazes nas práticas pedagógicas.

3.1.7 As habilidades do componente curricular Educação Física

O estudante deve ser considerado holisticamente, no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A Educação Física compõe a Área de Linguagens e suas Tecnologias, pois a corporeidade e a psicomotricidade são compreendidas como atos de linguagem, por demonstrarem diferentes intencionalidades, construídas a partir de experiências pessoais e sociais nas diferentes atividades promovidas por esse componente e por meio da cultura corporal de movimento, entendida como o conjunto de práticas em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais (BRASIL, 2018).

Diante do conteúdo pedagógico da cultura corporal do movimento no Currículo Referência em Educação Física, o conhecimento deverá ser vivenciado e refletido, visando à apreciação da expressão corporal como linguagem.

As metodologias devem abordar questões relacionadas ao corpo, ao movimento, às culturas e às múltiplas linguagens e novas unidades temáticas serão abordadas, como: **compreender as potencialidades e os limites do corpo; a importância de se assumir um estilo de vida ativo; componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde; intervenção e utilização dos espaços públicos e privados para o desenvolvimento de práticas corporais.**

A Educação Física tem o regimento de componente curricular obrigatório, pois, pela concretização dos seus objetivos, em consonância com os componentes curriculares das demais áreas do conhecimento e da formação diversificada, é que o estudante poderá viver plenamente a cidadania (LAKER, 2002; TORRES e MOURA, 2013). E terá a possibilidade de se conhecer, construir e fortalecer sua personalidade em sua integralidade física, cognitiva, social e emocional.

3.1.7.1 A Educação Física e a cultura corporal do movimento

A Educação Física que se propõe no Ensino Médio contempla a cidadania como seu eixo norteador para que estudantes se tornem capazes de participar das atividades corporais e construir atitudes de respeito para consigo e os outros, postura ética e, sobretudo, de solidariedade coletiva.

A concepção de cultura corporal de movimento amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso e a participação no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse sentido, comprehende-se a Educação Física como um componente curricular que introduz e integra o estudante na cultura corporal de movimento, formando-o como um cidadão capaz de produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, usufruir de todos os conteúdos (jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas etc.) em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida e da saúde (física, mental e emocional).

A Declaração de Berlim, de 2013, na Conferência Mundial da UNESCO de Ministros de Esporte prevê que:

A Educação física, na escola e todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para oferecer às crianças e aos jovens, habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão da sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 6).

Sendo assim, como componente curricular no Currículo Referência, tem o compromisso com a formação plena dos estudantes nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens e se caracteriza por maior autonomia dos jovens, o que determina maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo. Ampliam-se, também, nessa fase, as possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Por meio do protagonismo que permeia diversas produções que constituem as culturas juvenis, produzidas e reproduzidas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias,

tecnologias digitais, gírias e demais produções e práticas socioculturais é que se comprehende o uso das linguagens dentro desse componente.

Desse modo, espera-se que, por meio da Educação Física, o jovem possa analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos Direitos Humanos e dos valores democráticos.

3.1.8 Diretrizes para o ensino do componente curricular Educação Física

No Currículo Referência para o Ensino Fundamental, a Educação Física procura garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Para o Ensino Médio, além de vivenciar todos os conteúdos apresentados anteriormente, é pertinente possibilitar que os jovens sejam desafiados a refletir sobre essas práticas de modo social ou cultural, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de assumir um estilo de vida ativa e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde e utilização dos espaços públicos e privados para desenvolvimento de práticas corporais.

É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. (BRASIL, 2018, p. 484).

Ao pensar em uma progressão dos saberes a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, é importante que as atividades elaboradas proporcionem aos estudantes um conjunto de experiências que permitam o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento.

Segundo a BNCC para o Ensino Médio, os fatores descritos a seguir serão os norteadores para o estudo do componente curricular Educação Física, dando possibilidade de o estudante compreender e ressignificar a importância das práticas corporais para a melhoria da saúde e qualidade de vida, além de valorizar a utilização dos espaços públicos para essas práticas.

3.1.8.1 As potencialidades e os limites do corpo

O estudo sobre as potencialidades e os limites do corpo tem como objetivo permitir que o estudante aprenda a gerenciar suas atividades corporais de maneira autônoma, escolhendo atividades que lhes são mais prazerosas e saudáveis. O estudante deve aprender sobre anatomia e fisiologia humana para compreender o organismo como uma estrutura integrada, que se

desenvolve e ganha força com os estímulos/exercícios corretos, e que pode se lesionar quando a atividade física não é adequada e que precisa se alimentar corretamente para o melhor funcionamento do organismo.

O professor pode levar alguns assuntos para serem discutidos em sala de aula, como: identificar os diferentes tipos de práticas corporais, qual a melhor atividade física para diferentes faixas etárias, consequências da prática de atividade física sem orientação profissional etc. É importante que o estudante saiba debater e defender pontos de vista em relação a temas sobre as práticas corporais, o autocuidado, a promoção da saúde, além de se informar sobre as consequências do *doping* (aplicação de substâncias ilegais para melhorar a *performance* física, problema que cresce muito entre os adolescentes), a sobrecarga de exercícios em nome de um corpo "perfeito" e a influência da mídia nos padrões de beleza atlética. São muitos os temas que podem ser discutidos e trabalhados em sala de aula, de forma a proporcionar uma gama de conhecimento sobre o cuidado com o seu corpo e os benefícios das práticas corporais para a saúde física, mental e emocional.

3.1.8.2 A importância de assumir um estilo de vida ativo

Propor um estilo de vida ativo, nas condições atuais da vida humana, é imprescindível, pois, conviver com a tecnologia e a explosão das mídias digitais levou a sociedade a adotar hábitos de vida nada saudáveis, sejam alimentares ou corporais e, principalmente, sociais. Para uma reflexão acerca da adoção de estilo de vida ativo, é necessário analisar as condições sociais e os fatores comportamentais que permeiam a fase da adolescência. Quem são as juventudes de hoje? Conseguem viver sem a tecnologia? Os professores podem apresentar aos estudantes o que o uso abusivo de tecnologias tem provocado na sociedade, como aumento da obesidade e doenças cardíacas, problemas posturais graves pela utilização de aparelhos celulares, diminuição do convívio social, dentre outros temas.

O que deve ser analisado sobre a importância de um estilo de vida ativo e saudável passa por fatores como alimentação adequada, atividade física regular, aumento da resistência física e força muscular, eficiência do sistema imunológico, qualidade do sono, redução nos níveis de ansiedade e controle do estresse, melhora da autoestima e da autoimagem.

3.1.8.3 Os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde

A Educação Física é o componente curricular que representa a área da saúde e o professor deve utilizar os conhecimentos dessa área para provocar no estudante o sentimento de autonomia e

cuidado consigo e com o próximo. Promover na escola momentos de práticas corporais e de reflexão sobre a melhoria das condições de saúde (física, mental, emocional e social) é fundamental para um desenvolvimento pleno e saudável.

Mas, antes de construir uma proposta de trabalho a ser desenvolvida no Ensino Médio sobre as práticas corporais do movimento, é necessário refletir sobre os mecanismos sociais que interferem na saúde e na doença do indivíduo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Saúde (PCN-Saúde, 2000),

Entre os inúmeros fatores determinantes da condição de saúde, incluem-se os condicionantes biológicos (sexo, idade, características pessoais eventualmente determinadas pela herança genética), o meio físico (que abrange condições geográficas, características da ocupação humana, fontes de água para consumo, disponibilidade e qualidade dos alimentos, condições de habitação), assim como o meio socioeconômico e cultural, que expressa os níveis de ocupação e renda, o acesso à educação formal e ao lazer, os graus de liberdade, hábitos e formas de relacionamento interpessoal, as possibilidades de acesso aos serviços voltados para a promoção e recuperação da saúde e a qualidade da atenção por eles prestada (BRASIL, 2000, p. 251).

Assim, para o melhor entendimento sobre a prática da cultura do movimento relacionado à saúde, é necessário analisar todos os seus fatores condicionantes, como aspectos físicos, sociais, culturais e ambientais. É importante abordar todos os fatores que influenciam na saúde do sujeito, permitindo que o estudante seja capaz de refletir e propor ações que promovam a melhoria das condições individuais e coletivas. O estudante precisa reconhecer a importância das práticas de atividade física, esportivas e de lazer e, além disso, do consumo de alimentos saudáveis, como apporte para uma vida plena e saudável.

3.1.8.4 Intervenção e utilização dos espaços públicos e privados para desenvolvimento de práticas corporais

Parte-se do pressuposto de que os espaços urbanos são os lugares nas cidades em que os sujeitos podem ocupar com os seus corpos e podem fazer os acontecimentos de sua existência em sociedade. Segundo Rodrigues,

no que diz respeito às relações entre os espaços urbanos e a educação do sujeito, esta advém diretamente do contato que se estabelece entre uns e outros com a materialidade dos espaços urbanos para a produção das cidades. O modo como elas são representadas e, principalmente, construídas, determina objetivamente a condição de vida, ou seja, a cidade imprime no sujeito uma modalidade de educação corporal que também resulta na sua saúde mental (RODRIGUES, 2012, p. 110).

Para fazer uma análise sobre a utilização dos espaços públicos e privados para o apoio às práticas corporais, é necessário aprofundar o diálogo sobre a construção social e as cidades. A Educação Física ajuda o estudante a desenvolver uma visão crítica em relação ao espaço onde vive. Assim, pode-se propor, por exemplo, discussões das condições de vida da população que reside próximo do território escolar e fora dele, pesquisar informações sobre níveis de renda, taxa de escolarização, cobertura por água tratada e rede de esgoto, possibilidades de acesso ao lazer e aos serviços de saúde. Por meio dessas informações, é possível traçar um panorama dessa comunidade e, com isso, propor ações para a melhoria dos espaços públicos, inclusive para as práticas corporais.

Espaços públicos e privados como praças, ruas, campos de várzea, salões de igrejas, clubes, poliesportivos etc. passam a ser locais privilegiados para a construção da identidade e do exercício da cidadania. É neles que as relações sociais se estabelecem por meio das práticas esportivas, brincadeiras, atividades físicas e culturais. Ocupar os espaços da cidade para desenvolver práticas corporais é uma forma de buscar uma melhora na qualidade de vida e de saúde, pois, por meio de atividades como caminhadas, corridas de rua, skate, patins, bicicleta, *slackline*, danças de rua, yoga, entre outras tantas, é possível fazer práticas corporais e ainda ressignificar os espaços públicos para outras experiências.

Por fim, ensinar e aprender a cultura corporal de movimento representa uma discussão permanente que vai muito além de temáticas relativas à saúde e à qualidade de vida. É necessário que os estudantes sejam “capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 475).

É importante que o professor, por meio de suas práticas pedagógicas, possibilite aos estudantes organizar e interferir nos espaços sociais de forma autônoma, usando uma postura reflexiva, crítica, ética e construtiva enquanto cidadãos dotados de direitos e deveres.

3.1.9 As habilidades do componente curricular de Arte

O fazer artístico, a apreciação e a fruição de arte estão presentes nas diferentes sociedades desde os períodos mais remotos, sejam eles de música, dança, encenações ou imagens. O ato de criar recorre à capacidade de imaginação e síntese discursiva. A manifestação artística concretizada poderá ser apreciada, analisada e experienciada, gerando, assim, sentidos e sentimentos em relação a ela. O componente curricular Arte no Currículo Referência deve estimular o estudante, a desenvolver procedimentos de criação, fruição e crítica em arte, além de ser capaz de apreciar

e contextualizar a arte nas suas diversas formas de manifestação. Para tanto, é importante considerar as diversidades humanas, sociais e culturais, a interdisciplinaridade das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e uso das novas tecnologias.

Pode-se dizer que o ensino de arte no Brasil está ligado à implementação da Academia de Belas Artes no período imperial, que serviu – em certa medida – às aspirações da aristocracia brasileira da época. E gerou, por sua vez, um imaginário de que estudar arte é algo elevado e acessível apenas às classes abastadas. A partir da década de 1870, começa-se a discutir a necessidade desse ensino na educação escolar, devido ao processo de industrialização, o qual necessitava de mão de obra capacitada para fazer desenhos. Logo, nesse período não se pensava no ensino de arte, propriamente dito, mas no ensino do desenho para atender às demandas da economia brasileira daquela época. Nesse sentido, o desenho ganhou maior relevância no ensino de arte no contexto escolar – aspecto que ainda tem destaque em tempos atuais.

É a partir da década de 1970 que o ensino de arte passa a vigorar de maneira mais abrangente na Educação Básica, surgindo, assim, cursos específicos para formação de professores para esse conteúdo. Entretanto, em muitos casos, a rotina das aulas operou de maneira restrita à confecção de “presentes” em datas comemorativas e elementos decorativos de festividades. Estava associada a essas práticas a livre utilização de materiais diferenciados como giz, massinha, nanquim e tintas, sem as devidas contextualizações ou abordagens que subsidiam os estudantes a reconhecer os conhecimentos implicados nessas técnicas. Embasada num pensamento tecnicista, essa compreensão de ensino satisfazia os objetivos de uma educação em arte do período e abordava apenas os conhecimentos específicos das artes visuais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem-se um marcador histórico na Educação Básica, emergindo a disciplina de Arte, orientada pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, a qual propõe que o ensino de Arte seja orientado pelo “fazer”, “contextualizar” e “apreciar”. Tal proposta objetiva um ciclo espiralar que propicie um aprendizado ampliado das manifestações artísticas. A autora demonstra que, no ensino de arte, é importante que os estudantes *fazam* arte, *contextualizem* os diferentes pensamentos e estéticas de produção de arte e tenham a oportunidade de ver, *fruir e experienciar* a arte na escola, em museus, teatros, cinema, parques etc. Mesmo que, inicialmente, a Abordagem Triangular estivesse orientada para os interesses das artes visuais, no início do século XXI ela ganhou capilaridade e tem orientado também práticas de ensino de dança, teatro e música. E tais pressupostos foram considerados em Minas Gerais dentro do Currículo Básico Comum (CBC) desse componente curricular.

A Lei Federal nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referendando a obrigatoriedade do ensino de Arte em toda Educação Básica, especificando que as artes visuais, a dança, o teatro e a música são linguagens que a compõem. Essa lei também prevê que seja desenvolvida a formação docente específica nas referidas linguagens, a fim de atender às demandas da Educação Básica na contemporaneidade. Mesmo com a ampliação da oferta e de vagas para cursos de graduação e pós-graduação em artes visuais, dança, música e teatro, na última década, há ainda certa ausência desses profissionais atuando nas escolas.

A presença de docentes licenciados nas linguagens específicas do componente curricular Arte tem o objetivo de garantir, nas diferentes etapas da Educação Básica, a qualidade e a responsabilidade artístico-pedagógicas para com o desenvolvimento do componente na formação dos estudantes, em seus aspectos humanos, culturais e sociais, propiciando o estudo ampliado da criação e circulação de arte.

O Currículo Referência e a BNCC, ao reconhecerem a Arte como um modo de produção de conhecimento, almejam que o estudante seja cada vez mais capaz de desenvolver sua autonomia crítica, expressiva e criativa, conectando experiências lúdicas, sensíveis e intuitivas (BRASIL, 2018). Além disso, interessa ao ensino de Arte que esses estudos sejam propulsores, também,

(...) da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 482).

Ao observar tais pressupostos, na progressão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, espera-se que o estudante continue lidando com os objetos de conhecimento da Arte nas diferentes linguagens artísticas por meio das dimensões afirmadas no Ensino Fundamental (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão). A partir disso, na etapa do Ensino Médio, espera-se que eles usufruam da **pesquisa como fonte de criação autoral**. Isto é, as propostas pedagógicas devem proporcionar que os conhecimentos teórico-práticos já estudados sejam fonte de inspiração para a fundamentação de criações próprias, refletindo os contextos nos quais a juventude e a escola então inseridas. É importante ressaltar a **interatividade entre as linguagens artísticas** (artes visuais, dança, música e teatro) como recurso metodológico para essa etapa, estabelecendo-se conexões **entre as expressões de arte e as novas tecnologias**, como a internet e seus modos de feitura, propagação e comunicação próprios do século XXI.

Nesse sentido, os processos educacionais devem provocar e estimular os estudantes a serem protagonistas na ação criativa em arte, valendo-se da apreciação analítica de processos diversos de criação de maneira ética, consciente, crítica e autônoma. Portanto, não se pode perder de vista o trato da diversidade e do respeito, estimulando a compreensão das diferenças e das pluralidades como fontes imprescindíveis de enriquecimento do aprendizado e da formação humana, cultural e social. Logo, espera-se o engajamento na elaboração de projetos artísticos individuais, coletivos e/ou colaborativos que considerem, também, o entrelaçamento das culturas e das manifestações tradicionais-populares.

3.1.10 Diretrizes para o ensino do componente curricular Arte

O ensino de Arte no Currículo Referência deve contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e investigativa dos estudantes, aliado ao exercício da cidadania e da ética. Esse fortalecimento se dará na progressão dos conhecimentos desenvolvidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em artes visuais, dança, música e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais, artes circenses, design e outras que utilizam suportes tecnológicos.

Espera-se que os estudantes, ao final do Ensino Médio, sejam capazes de: (i) realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, (ii) analisá-las formal e esteticamente, (iii) refletir sobre elas, (iv) apreciá-las, compreendendo seus processos de criação e suas diferenças materiais e conceituais. É importante, ainda, que saibam identificar, diferenciar e valorizar as especificidades da atuação dos profissionais de crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte e seus critérios de construção. Além disso, é importante apresentar os contextos das pesquisas de/em arte – dentro e fora das universidades – que resultam em criações, exposições, seminários, congressos, materiais acadêmicos.

Ao longo do Ensino Médio, deve-se complexificar o estudo dos objetos de conhecimento de Arte, recorrendo a estratégias artísticas de investigação, resolução de problemas, criação, exposição, curadoria, crítica, reflexão e argumentação. À luz das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) para a Área de Linguagens e Suas Tecnologias, a Arte pode explicitar seus aspectos de comunicação e expressão, mensurando os contextos de produção artística, os códigos que estruturam as criações e os canais utilizados para efetivar a relação entre a obra de arte e o público. Ou seja, vale evidenciar, durante as práticas pedagógicas, as características de cada linguagem artística e as diferentes relações estabelecidas entre a produção e recepção de arte. Por isso, é interessante aplicar procedimentos que aguçem a percepção dos estudantes para os

modos como a arte se manifesta no seu cotidiano e em sua comunidade, analisando as estratégias aplicadas para alcançar o público e cumprir sua finalidade.

Desse modo, na praxe constante da “linguagem como arte e arte como linguagem”, é esperada a assunção da arte, no Currículo Referência, como um modo de estar no mundo, de relação social e cultural, recorrendo à sensibilidade, à poética e à criatividade. Portanto, deve-se reconhecê-la como campo de conhecimento que tem, nas diversas linguagens artísticas, técnicas e procedimentos específicos. Esses, por sua vez, estão imbuídos de informações que geram competências e habilidades cognitivas, emocionais, estéticas, relacionais, dentre outros.

É desejável, para o desenvolvimento do componente curricular Arte, espaços propícios para a construção dos conhecimentos e experiências das linguagens artísticas. A escola, amparada no Projeto Político Pedagógico, deve pensar e planejar estruturas e espaços para atender às especificidades e particularidades das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e disponibilizar materiais diversificados para promover um ensino que engaje e motive os estudantes na busca e construção de conhecimentos em Arte.

Ainda interessa que o estudante comprehenda a arte por meio da pesquisa, da criação e contextualize culturalmente e historicamente as manifestações artísticas, enfatizando as tradições de suas comunidades, as mineiras, as brasileiras e as contribuições artístico-culturais negras, afro-brasileiras e indígenas, atentando-se para os pressupostos das leis 11.645 de 2008 e 10.639 de 2003, além de outros documentos orientadores acerca da educação para as relações étnico-raciais. Enfim, ao estudar arte na etapa do Ensino Médio, espera-se que estudantes assumam seu papel de protagonistas ao exercitarem a pesquisa, a apreciação, a contextualização, a crítica e a criação de arte. Nesse processo, eles percorrem, ora individualmente, ora coletivamente, trajetos de aprendizagem, atuando como agentes transformadores da sociedade.

3.1.11 Avaliação

A LDB estabelece que a avaliação¹³ deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Assim, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão

¹³ A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.

organizadas por meio de atividades teóricas e práticas, dinâmicas de interação utilizando a língua portuguesa e inglesa, projetos de pesquisa e intervenção na escola e na comunidade, atividades autoavaliativas, provas orais e escritas, dinâmicas colaborativas, ações e proposições para resolução de problemas, apresentações orais e argumentativas, criações nas plataformas digitais, performances individuais e coletivas, análise e criações artísticas e culturais dentre outras.

Uma dinâmica que pode ser usada é a avaliação por pares, em que estudantes fazem revisão do que foi criado pelos colegas, a partir das diretrizes e critérios dados pelos professores, de acordo com as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas. Estudantes aprendem ao revisar o que foi feito pelos colegas, apontam e reconhecem no seu próprio trabalho erros ou pontos que podem ser melhorados. O ideal é que, ao final do processo avaliativo (elaboração-correção-entrega), seja gerado novo ciclo com a continuidade da aprendizagem e, assim, o professor dedique tempo para orientações individuais, se necessário, para que o estudante supere as dificuldades ainda existentes.

Outra estratégia é o uso de rubricas, instrumentos de avaliação bastante utilizados em outros países. Rubricas são esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos em categorias que variam ao longo de um contínuo, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades. A avaliação pode ser feita pelos próprios estudantes, ou por outros, professores, supervisores de trabalho ou revisores externos. Elas podem ser usadas para prover feedback formativo dos estudantes, avaliar ou dar notas (BIAGIOTTI, 2005).

Como explicado, as rubricas servirão para avaliar e dar feedback do que os estudantes aprenderam ou não, possibilitando que a avaliação seja feita por eles, por colegas, pelo conjunto de professores da área para avaliar competências e habilidades afins e podem ser usadas durante todo o processo da aprendizagem e não apenas no final de um período.

Biagiotti (2005) alerta que não existem receita ou modelos a serem seguidos, pois cada rubrica deve ser desenhada para o quadro que se espera, a partir dos objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes. Vamos supor que a atividade a ser avaliada seja um fórum de discussão que foi criado pelo(s) professor(es) de um ou mais componentes curriculares para análise de um tema ensinado durante as aulas. O(s) professor(es) pode(m) criar rubricas para avaliar a escrita, interatividade, participação, desenvolvimento da argumentatividade, respeito às regras colocadas e às ideias dos colegas, dentre outros critérios julgados necessários e pertinentes. A avaliação pode ser quantitativa ou qualitativa, conforme exemplo a seguir:

Quadro 4 - Exemplo de avaliação quantitativa e qualitativa

Indicadores	Excelente - 4	Boa - 3	Satisfatória- 2	Insatisfatória – 1
Participação no Fórum quanto a quantidade das postagens	Fez substantivas contribuições para o grupo, frequentemente escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a quatro vezes por semana.	Fez substantivas contribuições para o grupo, escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a duas vezes por semana.	Fez algumas contribuições raramente colaborando com o grupo, escrevendo no mínimo uma vez por semana.	Não fez contribuições para o grupo, sendo sua participação irrelevante., ou seja, participou com uma única mensagem durante o período da atividade.
Originalidade da participação	Enriqueceu sua participação com várias leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com algumas leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com pouca leitura, usando somente os materiais de apoio como embasamento.	Não enriqueceu sua participação com leituras e outros materiais de apoio para embasamento.

Fonte: FERREIRA & SILVA, 2010, p. 106

Para usar as rubricas, os critérios a serem utilizados devem ser claros para professores e estudantes e discutidos e decididos antes da proposição desse tipo de avaliação. Os resultados devem servir de base para outras formas de intervenção, quando necessário e serem debatidos com o estudante e a ele ser oferecidas novas oportunidades para que obtenha resultados desejados e satisfatórios. Neste modelo, foi usado um valor quantitativo (1, 2, 3, 4) e valor qualitativo (Insatisfatória, satisfatória, boa, excelente). O outro modelo a seguir é parte de uma rubrica usada para avaliar o domínio de língua estrangeira de estudantes que fazem cursos de inglês aplicados a serviços turísticos:

Quadro 5 - Exemplo de uma rubrica usada para avaliar

Produção Oral	3	6	9	12	15
<u>Produção oral em situações do receptivo turístico</u>	Necessita de auxílio para utilizar frases simples na descrição de qualquer assunto.	Utiliza frases simples ao descrever sobre assuntos conhecidos.	Articula frases de forma simples ao descrever programações ou informações turísticas	Possui vocabulário capaz de argumentar sua opinião com o turista.	É fluente ao desenvolver uma argumentação sobre qualquer assunto.
<u>Leitura</u>					
<u>Leitura em situações do receptivo turístico</u>	Reconhece pouco os nomes e frases simples em avisos, cartazes, e-mails, sites, etc.	Compreende as palavras e frases soltas presentes em avisos, cartazes, e-mails, sites.	Interpreta textos em que predomine uma linguagem do dia a dia ou relacionada com o turismo.	Entende textos sobre assuntos atuais em especial, relacionados ao turismo.	Compreende artigos especializados e instruções técnicas longas sobre qualquer assunto.
<u>Escrita</u>					
<u>Escrita em situações do receptivo turístico</u>	Necessita de ajuda para escrever, quer seja por falta de vocabulário ou por dificuldades gramaticais.	Escreve pequenos textos, com frases curtas e simples.	Redige notas e mensagens sobre assuntos de necessidade imediata do turismo.	Escreve textos articulados com frases elaboradas sobre assuntos conhecidos.	Escreve sobre qualquer tema com fluência.

Fonte: VELOZO, 2014, p. 104

Nesse modelo foi usado apenas valor quantitativo, o que fica a critério dos professores, porém, Biagiotti (2005) orienta que não se deve colocar mais do que seis níveis na descrição das rubricas, pois sempre existem os níveis intermediários que devem ser observados.

Por exemplo: Níveis das rubricas desenvolvidas: 0 (ausência de performance), 2, 4, 6, 8 e 10 (performance desejada). Níveis intermediários que podem ser observados, quando o aluno se situar entre as descrições de 2 níveis de rubricas subsequentes: 1, 3, 5, 7 e 9. Após a definição da escala de valores, se assegure de que essa escala está oferecendo a distinção desejada entre os níveis de desempenho e a pontuação final do trabalho esperado (BIAGIOTTI, 2005, p. 8).

Assim, os professores devem atentar para os resultados obtidos, que evidenciam desde a ausência da *performance* até o nível desejado e, sempre que dispuser das rubricas, organizadas por matrizes ou por outra organização, discutir qual é a que melhor atende para avaliar os estudantes naquilo que é proposto e, sempre que necessário, fazer alterações.

Além desses métodos, na área de Linguagens e Suas Tecnologias, o estudante pode e deve ser avaliado durante todo o processo de organização e realização das atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades da área, descritas em todo este documento, como escrita de portfólios, debates, resolução de conflitos, análise de dados e textos, intervenção em projetos sociais, exercícios autobiográficos, criação de blogs, jornais, jogos, análise de obras culturais e artísticas, criação de relatórios, entrevistas, participação em fóruns de discussão, produção artística individual e/ou coletiva, leitura e discussão sobre a saúde física, emocional, psicológica, atividades de investigação e pesquisa na escola e na comunidade, ações de autocuidado, escrita com uso de multimeios e tantas outras.

Outro fator muito importante a ser considerado nas avaliações é o amadurecimento das habilidades socioemocionais, como responsabilidade, autocuidado, autoconhecimento, respeito aos direitos humanos, autoestima, autonomia, criatividade, cooperação, tolerância, engajamento, proatividade, paciência, criticidade, dentre outras.

Todo o processo avaliativo precisa ser valorizado por todos os atores educacionais nele envolvidos: gestores, docentes, estudantes, pais e responsáveis, considerando-o não apenas como uma atividade-fim, mas como uma atividade-meio para que se alcance o melhor desempenho de todos – do estudante e, por consequência, do professor, da escola etc. O empenho e estudo do discente também é um reflexo do trabalho continuado do professor, sendo preciso valorizar o processo avaliativo de maneira a criar um engajamento necessário e dar suporte ao estudante para superar suas dificuldades, a fim de criar um ciclo virtuoso de aprendizado e não um ciclo vicioso de resultados educacionais insatisfatórios.

3.1.12 Competências e habilidades - Linguagens e suas Tecnologias

3.1.12.1 Competência específica 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explcação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

**Quadro 6 - Habilidades relacionadas à competência específica 1 –
Linguagens e suas Tecnologias**

Habilidade	Unidade Temática/ Tópicos	Objeto de conhecimento
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência e análise de processos e produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) e como chegam ao público. ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção. ● Avaliação da utilização das tecnologias e mídias, bem como a mediação da indústria cultural de produções artísticas. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise do contexto cultural, da evolução histórica e da influência dos marcadores sociais (classe, gênero, idade, origem cultural etc.) na construção das diversas práticas corporais. ● Conhecimento, reflexão e análise dos fatores condicionantes da saúde, como aspectos físicos, sociais, culturais e ambientais que interferem na manutenção da saúde. Reflexão sobre a educação física como componente curricular que estabelece relação entre a prática corporal com o propósito para uma vida mais saudável e ativa. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão e análise de textos escritos e orais. ● Contextos de produção, circulação e recepção de textos escritos e orais e de atos de linguagem. ● Recursos linguísticos e seus efeitos de sentidos. ● Relações entre os aspectos éticos, estéticos e políticos de gêneros textuais diferentes e a intencionalidade do autor. ● Compreensão de gêneros textuais a partir do contexto de produção, circulação e recepção.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Tratamento ideológico e linguístico da informação, a linha editorial e o público-alvo. ● Seleção lexical. ● Variedades linguísticas. ● Estratégias linguísticas e efeitos de sentido. ● Vozes do discurso.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explcação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fruição e análise de processos e produções artísticas protagonizados e/ou criados por grupos minorizados politicamente da sociedade (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+) nas diversas linguagens artísticas. ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção. ● Avaliação da utilização das tecnologias e mídias, bem como a mediação da indústria cultural de produções artísticas. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das práticas corporais, com identificação de preconceitos e estereótipos associados a grupos minoritários, interesses econômicos, ideológicos e políticos. Consequências que o uso abusivo de aparelhos eletrônicos tem provocado na saúde física e mental. ● Conscientização sobre as formas adequadas (posturais, visuais e sonoras) para a utilização de tecnologias e aparelhos eletrônicos no cotidiano. ● Promoção de hábitos saudáveis nas condicionantes da saúde e qualidade de vida. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e produção de textos dissertativos. ● Relações entre textos, discursos e atos de linguagem. ● Identificação de intencionalidades discursivas, valores, visões de mundo, crenças, saberes, ideologias e interesses em diferentes discursos. ● Suportes de circulação de textos e efeitos de sentido. ● Distinção de fato e opinião. ● Posicionamentos enunciativos (pontos de vista). ● Interdiscursividade. ● Pacto de recepção de textos (Pacto ficcional) ● Estratégias argumentativas. ● Tópico frasal. ● Posicionamentos assumidos em discursos e a influência deles na sociedade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de	Elementos das linguagens	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais,

<p>diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).</p>		<p>audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performance, videoarte, videodança, dentre outras).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fruição, apreciação e análise de produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivências de práticas corporais, com análise e reflexão sobre como gestos são construídos e como podem ser aprendidos, considerando aspectos biomecânicos, fisiológicos, expressivos e das relações desses aspectos com os diferentes contextos das práticas corporais. ● Aprendizagem sobre anatomia e fisiologia humana, compreendendo o organismo como uma estrutura integrada. ● Realização de avaliação física, com análise dos dados, promovendo ações de conscientização sobre as práticas corporais e promoção à saúde. ● Análise, aplicação e vivência de elementos táticos e técnicos de diferentes esportes. <p>Língua Inglesa/ Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gêneros e tipos textuais. ● Relações entre palavras, sons, imagens, links, gestos, desenhos e fotos na construção de sentidos de textos. ● Relação de recursos verbais e não verbais às suas funções comunicativas, sua repercussão e interação com o leitor. ● Tipos de linguagens. ● Identificação de palavras e expressões. ● Infográficos. ● Análise de gêneros e textos digitais. ● Textos multissemióticos: leitura, análise e produção. ● Compreensão de hiperlinks. ● Compreensão de hipertextos.
<p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p>	<p>Elementos das linguagens</p>	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Processos de criação com elementos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performances pela tecnologia, dentre outras) e suas possibilidades de interação, com protagonismo e autonomia de estudantes. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação de possibilidades de se movimentar, por meio da experimentação de gestos das diferentes práticas corporais e dos conhecimentos históricos, científicos e culturais que as embasam. ● Compreensão e análise das consequências do doping e do consumo de outras drogas nas diferentes práticas corporais.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão e análise sobre a sobrecarga de exercícios em nome de um corpo "perfeito" e a influência da mídia nos padrões de beleza atlética. ● Identificação e análise dos diferentes tipos de práticas corporais, relacionando a melhor atividade física para diferentes faixas etárias. ● Conhecimento e vivência das habilidades físicas básicas: flexibilidade, equilíbrio, força, resistência e coordenação. ● Promoção da "Ginástica para Todos", como forma de integração social, desenvolvimento de qualidade de vida, melhora das condicionantes corporais. <p>Língua Inglesa/ Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura, entendimento e produção de textos orais, escritos ou multimodais, de maneira individual ou coletiva, em diferentes campos de atuação. ● Tipos de linguagens. ● Funcionamentos das linguagens. ● Relação entre linguagem verbal e não verbal. ● Efeitos de sentido. ● Tipos e gêneros textuais.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Elementos das linguagens	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e experimentação de diferentes tipos produções e/ou criações (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, etc.) em arte que utilizem recursos variados das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, etc.) em diálogo com as culturas juvenis. ● Ações artístico-culturais que refletem o protagonismo juvenil em modos de participação e intervenção sociocultural. ● Desenvolvimento de projetos artísticos e culturais que integrem a comunidade escolar e seu entorno. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão e análise de como os espaços urbanos interagem na produção das práticas corporais. ● Ocupação dos espaços da cidade para desenvolver práticas corporais, ginicanas, eventos esportivos e sociais, apresentações artísticas e culturais etc. ● Vivência nos espaços urbanos de práticas corporais como caminhadas, corridas de rua, skate, patins, bicicleta, slackline, danças de rua, yoga, esportes de aventura, entre outras. ● Promoção de produções que reflitam o protagonismo em novos modos de participação e intervenção social em práticas corporais. <p>Língua Inglesa/ Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e produção de textos com remediação-alterações em textos (imagens, fotografias,

		<p>vídeos) e divulgação em novas mídias, com novos efeitos de sentidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e produção multimídia (em diferentes meios) ou transmídia (articulação e divulgação em diferentes mídias para produzir novos sentidos). ● Leitura e produção e circulação de textos em diferentes suportes (ambientes online ou não) ● Produção de textos multissemióticos ou multimodais.
(EM13LGG106MG) Analisar o tratamento linguístico da informação nos diversos gêneros textuais/ discursivos e digitais e seus suportes e plataformas (revistas, jornais, sites, blogs, etc.), de forma produtiva e autônoma, considerando suas relações com o público-alvo.	Elementos das linguagens	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de materiais de gêneros textuais/discursivos e digitais diversos (artigos, reportagens, podcast, catálogos, programas de espetáculos, etc.) Sobre arte, suas linguagens artísticas e seus diferentes contextos e funções socioculturais, promovendo reflexão e entendimento sobre ação na sociedade. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de materiais de diversos gêneros textuais/discursivos e digitais sobre conteúdos da educação física (saúde, esporte, lazer, etc.), promovendo reflexão e entendimento de suas práticas. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Graus de informatividade de um texto oral ou escrito. ● Suportes textuais e efeitos de sentido. ● Intencionalidade discursiva. ● Tratamento da informação em diferentes fontes.
(EM13LGG107MG) Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal do discurso nos diversos tipos e gêneros textuais/discursivos, mantendo a coesão e a coerência na produção.	Estratégias discursivas	<p>Todos os componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coesão e coerência textual. ● Uso adequado dos verbos: tempo e modo. ● Organização temporal do discurso nos diversos tipos e gêneros textuais. ● Organização temática. ● Progressão temática.
(EM13LGG108MG) Elaborar textos para veiculação nos diversos suportes segundo normas da ABNT.	Referenciação Bibliográfica	<p>Todos os componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referenciação de textos segundo as normas da ABNT. ● Normas técnicas de referenciação e formatação de textos. ● Normas técnicas para produção de textos acadêmicos.
(EM13LGG109MG) Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal e nominal nos diversos tipos e gêneros textuais/discursivos.	Língua e linguagem	<p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coesão e coerência. ● Período simples e período composto. ● Concordância verbal e concordância nominal. ● Regência verbal e regência nominal.

<p>(EM13LGG110MG) Inferir informações presentes em textos de diferentes tipos e gêneros textuais/discursivos.</p>	<p>Condições de produção, circulação e recepção de discursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso dos pronomes no português padrão. <p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fruição e análise de processos e produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) protagonizados e/ou criados por grupos minorizados politicamente da sociedade (negros, indígenas, mulheres, lgbtqia+) nas diversas linguagens artísticas. • Apreciação e exame de produções artísticas, bem como as estratégias estéticas e estilos autorais, observando a intencionalidade de artistas em composições artísticas e obras de arte. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferência dos significados de palavras e expressões em textos e gêneros diversos, com base no tema, no contexto e no conhecimento das regras gramaticais e aspectos lexicais. • Inferência das informações presentes em textos e gêneros diversos, com base no conhecimento prévio do leitor. • Construção de sentidos de textos e gêneros diversos, com base nas escolhas lexicais feitas pelo autor.
---	--	--

Fim do Quadro 6

3.1.12.2 Competência específica 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Quadro 7 - Habilidades relacionadas à competência específica 2 – Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades	Unidade Temática/ Tópico	Objeto de Conhecimento
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) em processos criativos de arte. • Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais,

		<p>audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, dentre outras), reconhecendo-as em seus contextos históricos, sociais e culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das linguagens artísticas nos processos identitários das juventudes, seu potencial e legitimidade para expressar ideias e atuar nos mais diversos contextos da vida social. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência das práticas corporais de diferentes grupos culturais, com problematização de identidades e valores, bem como pela escolha consciente de gestos e expressões condizentes com o respeito à diversidade, aos objetivos e ao contexto de interação. ● Conhecimento e valorização das culturas e artes locais envolvida na reprodução de diferentes práticas corporais (danças, jogos, brincadeiras) de grupos locais, regionais e nacionais. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise de textos escritos e orais. ● Estudo da língua e de suas modificações ao longo da história. ● Variedades da Língua. ● Relação entre as escolhas discursivas (lexical, nível de formalidade, postura), os grupos que as utilizam e os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos envolvidos.
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que demarcam visão de mundo e disputas de sentidos entre diferentes grupos culturais. ● Distinção crítica de conceitos de arte, arte popular, folclore, erudição, etc., que apresentem aspectos de hierarquização entre produções artísticas. ● Problematização de estereótipos, preconceitos, processos de invisibilização, deslegitimização, apagamentos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte (artes visuais, dança, teatro, música, dentre outras) ● Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte no contexto social. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento, reflexão e análise sobre os fatores condicionantes da saúde como aspectos físicos, sociais, culturais (étnicos e religiosos) e

		<p>ambientais que interferem na produção das práticas corporais e na manutenção da saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão e vivências de práticas corporais como capoeira e lutas, de diversos grupos culturais. ● Reflexão e análise sobre a diferença entre atividade física e exercício físico, em qual contexto são aplicados. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vínculos entre discursos, atos de linguagem, relações de poder e ideologias. ● Reconhecimento e análise de marcas da identificação política, religiosa, ideológica, de gênero ou de interesses econômicos do autor/produtor da obra, relacionando-as ao contexto histórico, político e social. ● Percepção, questionamento, reprodução e/ou rompimento de pontos de vista. ● Vozes do discurso
(EM13LGG203X) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão e análise de tensões entre produções tradicionais/clássicas e contemporâneas, em seus aspectos de originalidade e autenticidade. ● Reflexão e posicionamento crítico sobre processos em que instâncias, instituições e circuitos culturais com grande reconhecimento conferem legitimidade a determinadas produções artísticas. ● Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festeos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) ao levantar propostas para o prestígio e a legitimação de produções artísticas minorizadas para circuitos culturais. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da disputa entre discursos opressores e de discursos e processos pela busca de legitimidade das práticas corporais de grupos minoritários, como as mulheres, os pobres, os negros, os indígenas, os imigrantes, habitantes das periferias, entre outros. ● Vivência e reprodução de forma adaptada, de regras e outras situações das práticas corporais, promovendo a inclusão e a diversidade. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vínculos entre discursos, atos de linguagem, disputas por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções ● Influência de marcadores sociais nas diversas práticas de linguagem. ● Percepção, questionamento, reprodução e/ou rompimento de pontos de vista. ● Análise de discursos de diferentes atores e a influência deles na sociedade.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Vozes do discurso.
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados em produções de arte. ● Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performance, videoarte, videodança, dentre outras) na investigação de questões, conflitos e situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito. ● Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) e grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em processos de criação em arte. ● Reflexão, problematização e proposição da esfera artística como espaço de discussão de temas de sua época. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão sobre os direitos nas práticas corporais, pela experimentação de modos inclusivos em práticas corporais e pela análise, produção e circulação de discursos sobre essas práticas, considerando os valores democráticos. ● Inclusão de pessoas com deficiência nas diversas práticas corporais. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos orais, escritos e multissemióticos. ● Estudo e uso de recursos de argumentação e modalizadores. ● Posicionamento ético, responsável e respeitoso. ● Conhecimento e valorização de si e do outro.
(EM13LGG205MG) Conhecer e compreender os saberes, as tradições, os costumes, os modos e perspectivas de vida dos povos indígenas, campesinos, negros, quilombolas, ciganos, imigrantes e refugiados, sobretudo em Minas Gerais, para a integração de suas culturas e fortalecimento do sentimento de pertencimento.	Diversidade pluralidade e	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e experimentação de práticas culturais, tradicionais, populares e folclóricas em diferentes linguagens artísticas. ● Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que demarcam visão de mundo e disputas de sentidos entre diferentes grupos culturais. ● Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio

		<p>de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte no contexto social.</p> <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento, vivência e reprodução das danças (regionais, folclóricas, contemporâneas, etc.) e outras práticas corporais dos saberes das culturas locais, regionais e nacionais. ● Vivência e reprodução de esportes, jogos, brincadeiras e lutas de outros povos e culturas. ● Língua Inglesa/Língua Portuguesa: ● Conhecimento e valorização dos costumes, línguas, saberes, tradições, modos e perspectiva de vida dos povos indígenas, campesinos, negros, quilombolas, ciganos, imigrantes e refugiados, sobretudo os que estão em Minas Gerais. ● Relações entre a língua e os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de outros povos. ● Posicionamento ético, responsável e respeitoso ● Distinção entre ufanismo e sentimento de pertencimento.
(EM13LGG206MG) Analisar diferentes textos (legais e jurídicos) para o desenvolvimento de postura crítica e analítica da condição social de diferentes grupos em uma sociedade plural e garantidora de direitos que refletem a valorização de grupos sociais amparados nas legislações vigentes.	Diversidade pluralidade e	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leis, resoluções, portarias, dentre outras que tratam de arte e cultura. ● Instâncias de participação civil em conselhos de cultura. ● Conhecimento da ID Estudantil e ID Jovem no acesso de arte, cultura e lazer. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão do esporte como direito social. ● Análise das regras dos diferentes esportes. ● Releitura, reformulação e ou alteração de regras de acordo com o interesse de grupos, espaços e materiais. ● Conhecimento do Estatuto do Torcedor. ● Análise das consequências da prática de atividade física sem orientação profissional. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e análise de textos legais e jurídicos, como Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto da Criança e Adolescente, Convenção para a promoção da diversidade cultural. ● Combate ao preconceito, injustiças sociais, desrespeitos e desvalorização de alguns grupos sociais. ● Posicionamento crítico.
(EM13LGG207MG) Conhecer canais de denúncia contra crimes e injustiças sociais, desrespeito aos direitos humanos e valores	Diversidade pluralidade e	<p>Todos componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disque denúncia.

<p>democráticos decorrentes de preconceitos, estereótipos e relações de poder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Propostas de intervenção, por meio das diferentes linguagens, em questões e situações sociais baseadas em valores e princípios democráticos e nos Direitos Humanos. ● Combate ao preconceito, injustiças sociais, desrespeitos e desvalorização de alguns grupos sociais. ● Posicionamento crítico.
--	---

Fim do Quadro 7

3.1.12.3 Competência específica 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Quadro 8 - Habilidades relacionadas à competência específica 3 – Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades	Unidades Temáticas/ Tópico	Objetos de Conhecimento
<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p>	<p>Condições de produção, circulação e recepção de discursos</p>	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção. ● Mobilização de conhecimentos de elementos constitutivos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performances pela tecnologia, dentre outras) na criação artística individual e/ou coletiva em consonância com os contextos e diversidade cultural. ● Tomada de decisões, considerando intencionalidades estéticas e artísticas em processos de criação de acordo com os contextos e diversidade cultural. ● Proposição e desenvolvimento de ações artístico-culturais que refletem o protagonismo juvenil em modos de participação e intervenção sociocultural em seus contextos e diversidade cultural. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência das práticas corporais de diferentes grupos culturais pautadas pelo respeito ao outro; pela colaboração; inclusão e pela análise de relações entre práticas corporais, consumo, meio-ambiente e Direitos Humanos. ● Relação dos princípios da competição esportiva, da profissionalização do esporte de rendimento e da competição na sociedade capitalista. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos orais, escritos ou multissemióticos, de maneira individual ou coletiva. ● Uso de recursos das diferentes linguagens, considerando seus contextos de produção, circulação e recepção. ● Produção de sentidos em diferentes contextos. ● Análises, debates e diálogos acerca de conflitos presentes na cultura local e em outras culturas, compreendendo os processos de garantia de legitimidade nas práticas de linguagens artísticas, corporais e verbais.
(EM13LGG302). Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados em produções de arte. ● Problematização de estereótipos, preconceitos, processos de invisibilização, deslegitimização, apagamentos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte. ● Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performance, videoarte, videodança, dentre outras) na investigação de questões, conflitos e situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito. ● Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência das práticas da cultura corporal, com reflexão sobre suas origens, desenvolvimento histórico e cultural e análise dos valores e visões de mundo que expressam. ● Analisar a influência da mídia nas diversas práticas corporais, posicionando criticamente em relação ao consumismo imposto pela cultura capitalista. ● Língua Inglesa/Língua Portuguesa: ● Conhecimento e discussão de diferentes visões de mundo. ● Avaliação ética e estética de discursos em diferentes linguagens. ● Posicionamento ético, responsável e respeitoso. ● Reflexão de efeitos de sentidos, considerando os contextos de produção, circulação, recepção. ● Uso de gêneros expositivos/argumentativos.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e	Diversidade Pluralidade e Condições de produção, circulação	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mobilização de repertório artístico-cultural, abertura e interesse por distintas matrizes estéticas e culturais,

<p>sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</p>	<p>e recepção de discursos</p>	<p>na valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico de produções artísticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fruição de produções artísticas e posicionamento crítico em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados em produções de arte na investigação de questões, conflitos e situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito. ● Problematização de estereótipos, preconceitos, processos de invisibilização, deslegitimização, apagamentos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise de questões controversas nas práticas da cultura corporal, com investigação de diferentes pontos de vista, para formação de opinião sustentada em argumentos. ● Defesa de pontos de vista em relação a temas como: práticas corporais, autocuidado, promoção da saúde, esportivização, lazer, qualidade de vida, etc. ● Língua Inglesa/Língua Portuguesa: ● Participação em debates de opinião de fundo controverso e polêmico. ● Uso de gêneros expositivos/argumentativos. ● Posicionamento ético, responsável e crítico. ● Estudo e uso de recursos de argumentação e modalizadores. ● Compreensão do processo de argumentação dialógica, levando-se em conta os diversos discursos produzidos e reproduzidos diante de um tema.
<p>(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p>	<p>Diversidade e Pluralidade Condições de produção, circulação e recepção de discursos</p>	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mobilização de repertório artístico-cultural e tratamento estético e ético de temas como Direitos Humanos e sustentabilidade, no planejamento e produção de intervenção artística. ● Apreciação, vivência e experimentação de propostas de intervenção artística (murais, grafite, performance, flash mob, instalações, teatro de rua, dentre outras) em diferentes espaços. ● Apropriação criativa de processos artísticos na produção de propostas de arte como intervenção (releitura, reperformance, remontagem, recriação, etc.). <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e intervenção sobre as políticas de lazer e esporte no contexto social. ● Investigação da eficácia das políticas de lazer e esporte nos contextos locais e intervenção destas

		<p>para a garantia do direito ao lazer ativo e às práticas corporais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar dos espaços públicos e dos movimentos sociais e culturais, construindo proposta de intervenção na cultura corporal do movimento, em ações socioambientais e de consumo responsável. ● Língua Inglesa/Língua Portuguesa: ● Propostas de intervenção, por meio das diferentes linguagens, em questões e situações sociais baseadas em valores e princípios democráticos e nos Direitos Humanos. ● Estudo e uso de gêneros argumentativos. ● Produção textual, com uso de recursos linguísticos e multissemióticos. ● Uso de atos das linguagens voltados à construção do bem comum. ● Distinção de fato e opinião.
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagens e línguas diversas, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	Diversidade e Pluralidade Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigação de propostas artísticas que dialogam com questões sociais e desafios contemporâneos em diferentes linguagens artísticas, tendo em consideração as questões, conflitos e situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito. ● Apreciação e análise de produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte. ● Processos de criação nas linguagens artísticas individual e/ou coletiva, observando a valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festeiros, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira). <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos modos de participar da elaboração de políticas públicas e de atividades comunitárias que favoreçam a experimentação das práticas corporais. ● Promoção e participação em debates, palestras, eventos sociais, etc., sobre o direito ao lazer ao esporte e a saúde, na perspectiva da defesa de uma cidadania plena, com processos inclusivos. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa e debate sobre assuntos de âmbito social, político, artístico-cultural e econômico, para enfrentamento de desafios contemporâneos. ● Intervenção em problemas locais, regionais, global, por meio de propostas críticas, criativas, solidárias e éticas. ● Apreciação e produção de textos linguísticos e multissemióticos.

		<ul style="list-style-type: none"> Atuação, por meio de diferentes linguagens, em questões e situações sociais baseadas em valores e princípios democráticos.
(EM13LGG306MG) Reconhecer efeitos de sentido do uso de metáforas, neologismos, jargões, gírias nos diversos gêneros textuais/discursivos.	Língua e linguagem Condições de produção, circulação e recepção de discursos	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fruição e análise de processos e produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) protagonizados e/ou criados por grupos minorizados politicamente da sociedade (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+) nas diversas linguagens artísticas. Apreciação e exame de produções artísticas, bem como as estratégias estéticas e estilos autorais, observando a intencionalidade de artistas em composições artísticas e obras de arte. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise de gestos, linguagens verbais e visuais, assim como jargões e gírias empregados em narrações esportivas, jogos e competições esportivas. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção e análise de textos. Recursos lexicais e semânticos de expressão: comparação, metáfora, metonímia, neologia, gírias, jargões etc.

Fim do Quadro 8

3.1.12.4 Competência específica 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Quadro 9 - Habilidades relacionadas à competência específica 4 – Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades	Unidade Temática/Tópico	Objetos de Conhecimento
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Língua e linguagem Condições de produção, circulação e recepção de discursos	Língua Inglesa/Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> Relações entre contextos de produção, circulação e recepção de textos e usos da língua.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão da língua como um sistema variável, flexível, heterogêneo. ● Entendimento da língua como um traço da identidade do falante, construída nas relações sociais. ● Variação linguística ● Combate ao preconceito linguístico, desrespeito e desvalorização de alguns grupos sociais. ● Relações entre a língua e os aspectos sociais, culturais, geopolíticos e históricos dos falantes ● Língua Padrão X Língua não Padrão ● Estrangeirismos ● Análise de textos linguísticos e multissemióticos.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero textual/ discursivo, respeitando os usos das línguas por esse (s) interlocutor (es) e sem preconceito linguístico.		<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivências e experimentações em movimentos artísticos, arte urbana, danças, práticas de expressão vocal e corporal que haja uso de variedades linguísticas (regionais, sociais, de situação), analisando a pertença dessas práticas, como manifestações de valores e pertenças de grupos socioculturais. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência de práticas corporais como danças típicas, jogos regionais, movimentos artísticos, arte de rua, entre outras, em que haja usos de variedades linguísticas (regionais, sociais, de situação), com análise da pertença dessas práticas, inclusive em sua expressão linguística, como manifestações de valores e pertenças de grupos socioculturais. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relações entre a língua e os aspectos sociais, culturais, geopolíticos e históricos dos falantes. ● Produção de textos e discursos com uso das variedades e estilos da língua, de acordo com os contextos de produção, circulação e recepção de textos. ● Variação linguística. ● Combate ao preconceito linguístico, desrespeito e desvalorização de alguns grupos sociais. ● Teoria da comunicação.
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	Língua e Linguagem Produção, Recepção e Compreensão e de textos orais e escritos	<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acesso e pesquisa a sites, revistas, artigos, jornais de esportes e/ou práticas corporais, em língua inglesa e comparar diferentes visões e interesses que se manifestam na produção das notícias.

		<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento e vivência dos esportes internacionais relacionando-os aos esportes nacionais, quanto uso de movimentos, regras, espaço físico e materiais, na adaptação aos esportes, jogos e brincadeiras de caráter nacional. <p>Língua Inglesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relações entre a língua inglesa e os aspectos sociais, culturais, geopolíticos e históricos dos falantes ao redor do mundo. Análise de interações entre falantes nativos e não nativos da língua inglesa. Comunicação em língua inglesa de modo presencial e/ou virtual. Produção de textos e discursos em inglês. Relação entre a língua inglesa padrão ensinada nas gramáticas e as variedades linguísticas encontradas em diferentes locais do mundo. Combate ao preconceito linguístico, desrespeito e desvalorização de falantes não nativos da língua inglesa.
--	--	---

Fim do Quadro 9

1.

3.1.12.5 Competência Específica 5

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Quadro 10 - Habilidades relacionadas a competência específica 5 – Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades	Unidades Temáticas/ Tópico	Objetos de Conhecimento
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	Elementos de Linguagem	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão e análise de dimensões estéticas e éticas de gestos nas diferentes linguagens artísticas que tem como protagonista a ação corporal (dança, no teatro, performances, dentre outras). Experimentação de dimensões estéticas e poéticas dos gestos em processos de criação artístico-corporais (dança, no teatro, performances, dentre outras).

		<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência de gestos de diferentes práticas corporais (jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura), promovendo variações deles em função do tempo, do espaço, das intencionalidades e interações com diferentes pessoas e contextos. ● Vivência de gestos de diferentes práticas corporais de forma reflexiva, autoral, investigativa e criativa. ● Conhecimentos fisiológicos, anatômicos, biomecânicos, artísticos e culturais que envolvem a produção de gestos. ● Análise das funções sociais das práticas corporais nas relações empáticas, éticas e de respeito às diferenças. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão das intencionalidades e efeitos de sentido, de acordo com o contexto de produção, circulação e recepção de textos orais e escritos e atos de linguagem. ● Estudo dos recursos de práticas da oralidade em diferentes contextos. ● Interações sociais baseadas em posicionamento ético, responsável e respeitoso. ● Análise e prática de gestos e expressões corporais em diferentes textos e atos de linguagem.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos	Diversidade, Pluralidade e Equidade	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que demarcam visão de mundo e disputas de sentidos na dança. ● Distinção crítica de conceitos de arte, arte popular, folclore, erudição, etc., que apresentem aspectos de hierarquização entre produções artísticas de dança. ● Vivência e experimentação em processos de criação artística que problematizam estereótipos e preconceitos de classe, raça e gênero por meio de determinados estilos de dança (danças populares e folclóricas, de tradição, danças africanas, dança afro, danças urbanas, dentre outras). <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise de argumentos e opiniões sobre saúde, esporte e lazer, negociando e sustentando posições, formulando propostas, intervindo e tomando decisões democraticamente sustentadas, usando as diversas linguagens do saber comum e científico. ● Língua Inglesa/Língua Portuguesa: ● Trabalho com diferentes gêneros discursivos. ● Estudo e análise de discursos e atos de linguagem que geram preconceitos e estereótipos na sociedade.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. ● Compreensão de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido nas práticas corporais.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	Bem estar e qualidade de vida	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Processo de criação e apresentação de dança, teatro, performance dentre outras, a partir de temas que envolvem a realidade local de estudantes, que expressam suas identidades e favorecem a integração da comunidade. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promoção de práticas corporais ajustadas às necessidades e interesses juvenis, que permitam processos de identificação, significação e escolhas, conforme os Projetos de Vida dos estudantes. ● Reflexão e análise das consequências quanto ao uso e abuso de álcool, tabaco e outras drogas, nas vivências das práticas corporais, na saúde física e mental. ● Elaboração de Projetos de Vida que contemplam práticas corporais saudáveis <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizagem significativa com textos que traduzem projetos vinculados aos sujeitos do mundo dos esportes. ● Processo de inferência de informações a partir do contexto de práticas corporais; ● Autoconhecimento e autocuidado com o corpo e a saúde; ● Posicionamento ético e respeitoso com a saúde pessoal e coletiva
(EM13LGG504MG) Propiciar vivências holísticas (yoga, meditação, tai chi chuan, entre outras) para o desenvolvimento de percepções de mundo, subjetividades pessoais, sensibilidade mental, de forma a construir uma vida melhor em sociedade.	Bem estar e Qualidade de vida	<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e vivência de práticas corporais de integração entre corpo e mente; ● Promovendo consciência corporal, por meio de movimentos leves ou suaves, na busca de equilíbrio físico, mental e emocional. ● Conhecimento e vivência das Práticas Integrativas Complementares contemplada na rede de atenção primária à saúde, integrando ações de cuidado à saúde física e mental.
(EM13LGG505MG) Refletir, analisar e vivenciar as diferentes práticas esportivas escolares, as práticas esportivas de rendimento e de lazer, relacionando-as ao campo da saúde e da qualidade de vida.	Bem estar e qualidade de Vida	<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão e análise da importância das práticas corporais, da atividade física, esportivas e de lazer na manutenção da saúde. ● Vivência de práticas corporais dos mais variados esportes e modalidades, relacionando-os a

		<p>aspectos fisiológicos e sociais, para manutenção da saúde e da qualidade de vida.</p> <p>Língua Inglesa e língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos das diversas modalidades esportivas em revistas, blogs, jornais, sites, livros especializados, relacionando-os com a qualidade de vida.
--	--	--

Fim do Quadro 10

3.1.12.6 Competência Específica 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Quadro 11 - Habilidades relacionadas à competência específica 6 – Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades	Unidades Temáticas/ Tópico	Objetos de Conhecimento
(EM13LGG601X) Apropriar-se do patrimônio artístico e cultural de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Contextos e práticas	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigação de diferentes patrimônios artístico-cultural local e global em seus processos de significado de identidade social e cultural de um povo, distinguindo os bens materiais (obras urbanísticas e artísticas) e imateriais (saberes da cultura popular, dança, músicas, artes e artesanatos etc.). Apreciação e discussão de patrimônios artístico-culturais e seus processos de patrimonialização (tombamento, preservação, restauro, salvaguarda, etc.), analisando os sujeitos sociais, os contextos e processos de disputa de legitimidade e sentido de tais bens. Reflexão e problematização sobre as diferentes valorizações e prestígio de patrimônios culturais em relação ao grupos, identidades e tradições em seus valores e sentido pertença. Distinção crítica de conceitos de arte, arte popular, folclore, erudição, etc., que apresentem aspectos de hierarquização entre produções artísticas. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento, reflexão e análise sobre o meio socioeconômico e cultural, que expressa os níveis de ocupação e renda, o acesso à educação formal

		<p>e ao lazer, os graus de liberdade, hábitos e formas de relacionamento interpessoal, as possibilidades de acesso aos serviços voltados para a promoção e recuperação da saúde e como a qualidade do serviço prestado interfere na manutenção da saúde.</p>
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	Contextos e práticas	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigação e fruição de obras artísticas de diferentes linguagens (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, etc.), épocas, lugares e matrizes culturais; ● Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que demarcam visão de mundo e disputas de sentidos entre diferentes grupos culturais. ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados em produções de arte. ● Participação, observação e posicionamento crítico em manifestações artísticas, atividades culturais e produções artísticas diversas, atentando-se para a diversidade e pluralidade. ● Problematização de estereótipos, preconceitos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte (artes visuais, dança, teatro, música, dentre outras) <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Por meio do protagonismo que permeia diversas produções que constituem as culturas juvenis, manifestadas, produzidas e reproduzidas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, tecnologias digitais, gírias e demais produções e práticas socioculturais é que se comprehende o uso das linguagens.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (estéticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	Processo de criação	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, dentre outras). ● Reconhecimento das linguagens artísticas em processos de criação que evidenciam aspectos identitários das juventudes, seu potencial e legitimidade para expressar ideias -estética e poeticamente - nos mais diversos contextos artísticos, atentos as diversidades e questões contemporâneas (classe, raça, gênero; negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.). ● Criação e apresentação/exposição artística, individual e/ou coletiva, mobilizando conhecimentos dos elementos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performances

		<p>pela tecnologia, dentre outras) em consonância com a realidade local e a diversidade cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomada de decisões, individual e coletivamente, considerando intencionalidades estéticas e artísticas em processos de criação de acordo com a realidade local. ● Proposição e desenvolvimento de ações artístico-culturais que refletem o protagonismo juvenil em modos de participação e intervenção sociocultural. ● Planejamento e execução de produções/projetos artísticos (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) que integrem a comunidade escolar e seu entorno, valorizando a diversidade cultural (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira). <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivência de práticas corporais de maneira autônoma, para fazer escolhas que são prazerosas, ressignificando-as para a manutenção da saúde e qualidade de vida.
<p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p>	<p>Produção e circulação de Arte</p>	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigação de processos e produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) E análise das condições de circulação e recepção pelo público, conforme a dinâmica social e as intencionalidades de seus atores. ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção, avaliando as condições de acesso e usufruto da arte e cultura como direito. ● Discussão e debate das inovações artísticas, estéticas e de estilo da atualidade. ● Reflexão e problematização de instâncias, instituições e circuitos culturais conferem legitimidade a determinadas produções artísticas, questionando as bases e os processos da economia criativa e fomento à arte e cultura (editais, prêmios, Lei Rouanet, planos setoriais, etc.). ● Concepção de propostas para o prestígio e a legitimação de produções artísticas minorizadas para circuitos culturais. ● Reflexão, problematização e proposição da esfera artística como espaço de discussão de temas de sua época. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão, análise e vivências das diversas formas de expressão corporal, das vivências das danças tradicionais, regionais, urbanas e contemporâneas, sobretudo nas observadas em Minas Gerais

<p>(EM13LGG605MG) Compreender lógicas de funcionamento e rotinas de diferentes espaços de criação e circulação artística e seus profissionais das artes</p>	<p>Produção e circulação de Arte</p>	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento de diferentes profissionais das artes (artista, artesão, produtor cultural, curador, crítico de arte, designer, cenógrafo, figurinista, maquiador, sonoplasta, iluminador, etc.) e seus diferentes modos de composição e organização (grupos profissionais, independentes, culturais, folclóricos, parafolclóricos, coletivos artísticos, dentre outros), distinguindo as característica e especificidade de atuação na economia criativa. ● Discussão e reflexão de rotinas de trabalho em espaços de criação artística (atelês, olarias, oficinas, marcenarias, salas de ensaios, estúdios, escolas de arte, etc.). ● Análise das características e finalidades de diferentes espaços de circulação de arte (galerias, museus, teatros, salas de exposição e de concertos, parques ecológicos e temáticos, centros culturais, praças, casas de cultura, igrejas, dentre outras). ● Compreensão dos modos de organização civil em arte e cultura e seus modos de atuação social (Associações, sindicatos, fóruns, etc.). ● Mapeamento e debate sobre projetos de educação não-formal (Organizações não governamentais, iniciativa privada, projetos sociais, etc.) que atuam com propostas de cunho artístico. ● Conhecimento de atuações artísticas relacionados à educação não-formal (arte-educação, mediação cultural, arte-terapia, etc.).
<p>(EM13LGG606MG) Analisar criticamente a dimensão da pesquisa e docência em arte, as teorias que as envolvem, objetivos e modos de disseminação como campo de conhecimento.</p>	<p>Produções acadêmicas</p>	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e compreensão dos objetivos e finalidade da Arte no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e seus impactos nas dimensões sociais, culturais, artísticas, políticas e econômicas do país, apontando possibilidades de atuação profissional. ● Discussão da atuação de associações de pesquisa em arte e arte-educação, nas diferentes linguagens artísticas, salientando aspectos da divulgação científica de arte e produção de conhecimento em arte. ● Análise e debate sobre artista-professor e/ou artista-pesquisador na arte e educação básica.

Fim do Quadro II

3.1.12.7 Competência Específica 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

**Quadro 12 - Habilidades relacionadas à competência específica 7 –
Linguagens e suas Tecnologias**

Habilidades	Unidade Temática/ Tópico	Objetos de Conhecimento
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Práticas de Linguagens no universo Digital	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa de diferentes produções artísticas disponíveis em meios digitais, salientando as características, finalidades e princípios éticos, estéticos e criativos, bem como questões relativas aos direitos autorais e uso de imagem. ● Fruição e análise de processos e produções artísticas em diversas linguagens artísticas disponíveis em meios digitais. ● Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção de arte em meios digitais. ● Avaliação da utilização das tecnologias e mídias na criação artística e as demandas da atualidade. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e discussão das responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos online, entre outros. ● Reflexão e análise das consequências que o uso abusivo de aparelhos eletrônicos têm provocado na saúde física e mental. ● Análise da relação entre o aumento da obesidade e doenças cardíacas; problemas posturais graves; diminuição do convívio social; verificando a relação desses problemas com o uso excessivo de aparelhos eletrônicos. <p>Língua Inglesa/ Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), de forma criativa, ética e crítica. ● Produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem nos ambientes digitais. ● Importância da língua inglesa e portuguesa para explorar e usufruir das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). ● Uso das linguagens nos ambientes digitais, mudanças e perspectivas. ● Criação e edição de textos, áudios, fotos e vídeos por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). ● Uso de aplicativos, plataformas digitais, ferramentas digitais, dicionários digitais, museus online, jogos e softwares que promovam conhecimento, estudo, prática da língua e interação social. ● Os elementos da narrativa nos textos digitais. ● Produção de diferentes gêneros textuais em ambientes digitais. ● Fake News. ● Ciberbullying. ● Uso e direito de imagem na internet.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Discursos de ódio na internet. ● Direito autoral na internet.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	Tecnologias digitais e impactos sociais.	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa, análise e discussão de condições de acesso e fruição de arte vinculada em suporte digital, salientando as condições de produção, circulação e recepção dessas produções artísticas. ● Avaliação e debate das condições de produção artística na contemporaneidade, local e global, a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). <p>Educação física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão e identificação, por meio das TDIC, os grandes avanços científicos e tecnológicos que abrangem a área da saúde, analisando-as como positivas ou negativas, favorecendo ou não a melhoria das condições de saúde em aspectos individuais e coletivos. ● Compreensão e identificação, por meio das TDIC, os grandes avanços científicos e tecnológicos que abrangem o esporte, analisando-os nas perspectivas das mídias. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso consciente de ferramentas digitais na produção, edição e distribuição de conteúdos em diferentes semióses (verbal, sonora, visual), mídias e contextos. ● Gêneros textuais/discursivos digitais que circulam na internet. ● Discussão dos conteúdos com maior acesso, seleção, curtição, respostas, compartilhamentos, circulação no ambiente digital. ● Posicionamentos assumidos em discursos e a influência deles na sociedade. ● Identificação de intencionalidades discursivas, valores, visões de mundo, ideologias e interesses encontrados nos materiais veiculados no meio digital ● Análise da formação de comunidades virtuais na internet. ● Redes sociais, relações dos sujeitos e circulação de informações.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	Processos de criação no universo digital.	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e exploração de possibilidades e potencialidades das tecnologias para a criação de trabalhos coletivos e colaborativos em diversas linguagens (videoarte, videodança, videoperformance, fotoperformance, dentre outras). ● Experimentação e processos de criação com elementos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música,

		<p>interartes, performances pela tecnologia, dentre outras) em suportes tecnológicos e digitais.</p> <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e exploração das potencialidades das tecnologias para a criação de trabalhos coletivos e colaborativos, em práticas como: videodança, jogos e aplicativos, para práticas corporais, pressupondo dimensões de criatividade, inovação, colaboração, ética e valores. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos e atos de linguagem de forma coletiva e colaborativa em ambientes digitais (podcasts, creepypasta, fanfics, wattpad, dentre outros). ● Planejamento e execução de projetos coletivos, utilizando ferramentas e plataformas digitais. ● Uso crítico e criativo de softwares, ferramentas e ambientes colaborativos. ● Combate ao preconceito e discurso de ódio. ● Propostas de intervenção em questões e situações sociais, baseadas em valores e princípios democráticos e nos Direitos Humanos. ● Jogos online. ● Web 2.0 e a construção do conhecimento.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	Produção, Circulação e Recepção de textos em ambientes digitais.	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de ferramentas digitais na pesquisa, seleção, categorização, tratamento, organização e disponibilização de informações relativas a arte, a cultura e os modos de produção, circulação e recepção de produções artísticas. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de ferramentas digitais para selecionar, categorizar, tratar, reorganizar e disponibilizar informações sobre os campos da saúde, das práticas corporais e das diversidades culturais. <p>Língua Inglesa/Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Curadoria e divulgação de informações. ● Apropriação de procedimentos e técnicas digitais para estudo, pesquisa, interação e intervenção social. ● Produção e recepção de conhecimento, de forma consciente e crítica, na cultura de rede. ● Seleção e compreensão de informações, ideias e opiniões que circulam nos diversos materiais do meio digital. ● Busca de soluções para problemas locais, regionais e/ou globais por meio das TDIC. ● Produção de textos informativos no meio digital. ● Sites de pesquisa e análise crítica da informação.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Web 2.0 e a construção do conhecimento.
(EM13LGG705MG) Compreender as mudanças de sentido ocorridas no conceito de autoria no mundo contemporâneo, analisando o conceito de produção, edição, etc., que envolvem o mundo digital.	Produção e circulação de textos em ambientes digitais.	<p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apreciação e exame de produções artísticas, bem como as estratégias estéticas e estilos autorais, observando a intencionalidade de artistas em composições artísticas e obras de arte em ambientes digitais. ● Fruição e debate de releituras, reperformances, remontagens, recriações, etc. em suportes digitais <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão sobre as implicações dos avanços tecnológicos nas diversas práticas corporais. <p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Copyright X Creative Commons: Direitos autorais em ambientes onlines. ● A Lei dos direitos do autor e suas implicações para materiais produzidos e compartilhados na internet. ● Produção e circulação de textos em ambientes digitais. ● Cultura em rede e produção de conhecimento.
(EM13LGG706MG) Compreender e explorar o conceito de multimodalidade como sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentidos (imagem, palavra, som, gestos etc.) nas práticas sociais que envolvem tecnologias digitais.	Textos multimodais e interatividade.	<p>Língua Inglesa/Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O uso da linguagem nos ambientes digitais. ● A produção de textos nos ambientes digitais. ● Multimodalidade e multilinguismo. ● Relações entre palavras, sons, imagens, links, gestos, desenhos e fotos na construção de sentidos de textos do meio digital. ● Relação de recursos verbais e não verbais às suas funções comunicativas, sua repercussão e interação com o leitor.

Fim do Quadro 12

3.1.13 Língua Portuguesa - Competências e habilidades específicas

3.1.13.1 Campos de atuação social

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias.

Quadro 13 - Habilidades específicas relacionadas aos campos de atuação social

Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextos de produção e circulação de textos orais e escritos. ● Intencionalidade discursiva. ● Produção de textos. ● Produção Oral.
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Relação entre as partes do texto. ● Coesão narrativa. ● Progressão temática. ● Coesão e coerência textual. ● O uso dos pronomes pessoais na construção textual. ● Conectivos (conjunções, advérbios, pronomes, preposições)
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Intertextualidade. ● Interdiscursividade. Vozes do discurso. ● Intencionalidade discursiva. ● Diálogo entre textos: paráfrase, paródia, dentre outros.
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Intertextualidade. ● Intencionalidade discursiva. ● Diálogo entre textos: paráfrase, paródia, dentre outros. ● Figuras de Linguagem. ● Estratégias argumentativas. ● Leitura e produção de textos dissertativos. ● Posicionamentos enunciativos. Ponto de vista.
(EM13LP05A) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura do texto dissertativo-argumentativo. ● Estratégias argumentativas. ● Argumentação e contra-argumentação. ● Ponto de vista.
(EM13LP05B) Avaliar força e eficácia dos argumentos, para posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de textos dissertativos-argumentativos. ● Análise de questões polêmicas implícitas ou explícitas no texto. ● Análise das estratégias argumentativas: proposta (questão polêmica), tese, proposição

		(posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à questão polêmica), comprovação (argumentos), conclusão (retomada da proposta e/ou uma possível decorrência dela).
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Seleção lexical e efeitos de sentidos. ● Processos de formação de palavras. ● Figuras de linguagem. ● Significação das palavras; ● Estrutura dos constituintes: frase, oração e período.
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Coerência e coesão textual. ● Modalizadores gramaticais. ● Estratégias linguísticas do texto dissertativo-argumentativo. ● Contextos de produção, circulação e produção de textos.
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e o efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura, compreensão e produção textual. ● Sintaxe do Português. ● Período simples. ● Período composto.
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Variação linguística. ● O uso dos pronomes no português padrão e não padrão. ● Análise de motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola ● Leitura e recepção de textos.
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Variação linguística. ● Preconceito linguístico. ● Processos de análise e compreensão textual. ●

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia de análise e curadoria da informação. ● Contextos de produção, circulação e recepção de textos.
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de Todos os campos de atuação social aprofundamento adequado (para além do senso comum) e conte com a sustentação das posições defendidas.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias argumentativas. ● Processo de produção textual. ● Checagem de informações. ● Normas de referências bibliográficas.
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e produção de textos literários. ● Linguagem literária. ● Figuras de linguagem. ● Elementos sonoros e efeitos de sentido.
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Signos verbais e não verbais: valor informativo, qualidade técnica, efeitos expressivos. ● Contexto de produção, circulação e recepção de textos multissemióticos e multimodais. ● Efeitos de sentido decorrentes do uso de imagens e outros elementos multissemióticos.
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Processos de planejamentos, produção, revisão e edição de textos multissemióticos. ● Seleção lexical e de recursos expressivos considerando o interlocutor e o contexto de circulação e recepção de textos e/ou produção cultural. ● Concordância verbo-nominal. ● Regência verbo-nominal e o uso do acento grave, indicativo de crase. ● Uso adequado dos sinais de pontuação e os efeitos de sentido ● Domínio das normas ortográficas (ortografia, acentuação etc.). ● Conhecimentos de relações sintáticas, semânticas e discursivas (uso adequado de preposições, conjunções e expressões de articulação de sentidos, articuladores e operadores para conexão textual e frasal etc.).
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de	Todos os campos de atuação social	<ul style="list-style-type: none"> ● Variedades linguísticas e estilísticas.

<p>produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Produção e análise de textos orais ● Contexto de recepção de textos orais ● Estratégias de introdução, manutenção e retomada temática em textos orais ● Estrutura composicional e estilo de textos orais.
<p>(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</p>	<p>Todos os campos de atuação social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção autoral e coletiva de roteiros para produção audiovisual. ● Produção oral. ● Produção de sentido em contexto de circulação de produções audiovisuais.
<p>(EM13LP18A) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas.</p>	<p>Todos os campos de atuação social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos e produções multissemióticas com finalidades diversas. ● Uso de ferramentas, recursos multissemióticos e ambientes colaborativos para edição de textos e produções multimodais.
<p>(EM13LP18B) Explorar os recursos e efeitos multissemióticos disponíveis, apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento por meio de projetos.</p>	<p>Todos os campos de atuação social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de ferramentas, recursos multissemióticos e ambientes colaborativos para práticas de produção escrita. ● Signos verbais e não verbais ● Exploração de estratégias e efeitos de sentido multissemióticos. ● Produção de textos multissemióticos por meio de projetos.
<p>(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.</p>	<p>Campo da Vida Pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração, produção e apresentação de perfis para diferentes contextos e interesses. ● Variedades linguísticas e estilísticas. ● Produção de perfis utilizando recursos multissemióticos.
<p>(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problems/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.</p>	<p>Campo da Vida Pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo de compartilhamento e curadoria de produções textuais, artísticas e culturais. ● Diferenças de interesses, gostos, expressões comunicativas e estilísticas, respeitando e valorizando as diversidades. ● Identificação de interesses e afinidades para organização e participação em grupos sociais e culturais.
<p>(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas,</p>	<p>Campo da Vida Pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo de produção, análise e compartilhamento de produções textuais, artísticas e culturais.

<p>games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização de ambientes colaborativos para produção, análise e divulgação de produções textuais, artísticas e culturais. ● Diferenças de interesses, gostos, expressões comunicativas e estilísticas, respeitando e valorizando as diversidades. ● Identificação de interesses e afinidades para organização e participação em grupos sociais e culturais.
<p>(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.</p>	<p>Campo da Vida Pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção e atualização colaborativa de referenciais (mapas, wiki etc.) para orientações sobre atividades profissionais. ● Processo de aprendizagem significativa e colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. ● Inserção dos ambientes virtuais como espaços para a aprendizagem e produção de conhecimento. ● Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos no campo da vida pública.

Fim do Quadro 13

3.1.13.2 Atuação na vida pública

O campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.

Quadro 14 - Habilidades específicas relacionadas aos campos de atuação na vida pública

Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
<p>(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.</p>	<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo de análise crítica de produções textuais, discursos e posicionamentos políticos de candidatos, políticas públicas, programas e propostas governamentais. ● Participação em debates políticos com criticidade, ética e argumentações fundamentadas. ● Relação entre textos e discurso da esfera política.
<p>(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações</p>	<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo de análise de produções textuais, discursos e manifestações artísticas e produções culturais.

<p>artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciação e análise de expressões típicas das culturas juvenis. ● Engajamento em questões típicas das culturas juvenis e posicionamento em relação a manifestações artística e culturais que tratam dessas questões. ● Usos de recursos expressivos de diferentes linguagens.
<p>(EM13LP25A) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões.</p>	<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão de temas controversos de interesse e/ou de relevância social. ● Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. ● Tomada de nota. ● Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem.)
<p>(EM13LP25B) Usar estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Participação em fóruns de discussão. Debates e assembleias. ● Seleção e uso de argumentos para defesa de opiniões. ● Estratégias linguísticas usadas no discurso. ● Posicionamento em fóruns, assembleias e debates. ● Estratégias de retomada como a paráfrase para contra-argumentar ou enfatizar posicionamentos.
<p>(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.</p>	<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos. ● Regularidades de gêneros de textos legais e normativos. ● Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ● Inferência em textos legais e normativos.
<p>(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p>	<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Solução de problemas envolvidos com a coletividade. ● Posicionamento em debates. ● Produção de textos reivindicatórios/normativos. ● Conscientização socioambiental.

Fim do Quadro 14

3.1.13.3 Práticas de estudo e pesquisa

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/ textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.

Quadro 15 - Habilidades específicas relacionadas aos campos das práticas de estudo e pesquisa

Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias de leitura (localizar, compreender e relacionar informações, fazer inferências). ● Curadoria da informação. ● Posicionamento Crítico frente aos textos; ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.
(EM13LP29). Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias e métodos para utilização de paráfrases, citações, marcas de discurso e resumos. ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa. ● Organização tópico-discursiva. ● Produção e circulação de textos de divulgação científica.
(EM13LP30). Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimentos de pesquisa e gêneros de apoio à compreensão textual. ● Curadoria de informações em fontes confiáveis ● Compreensão dos processos de produção do conhecimento científico. ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.
(EM13LP31). Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimentos de apoio à compreensão, investigação, pesquisa e leitura de textos orais, escritos e multissemióticos. ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Posicionamento crítico frente às narrativas; ● Produção, reconhecimento e produção de textos observando regularidades de gêneros de divulgação científica, comparando fontes.
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementariedades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimentos de pesquisa: seleção de informações e dados, comparação de conteúdo. Avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. ● Posicionamento crítico frente aos textos; ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.
(EM13LP33). Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Seleção, análise e elaboração de instrumentos de coleta de dados e informações. ● Investigação/pesquisa. ● Posicionamento crítico frente aos textos; ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc.–, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos linguísticos e Multissemióticos. ● Relação entre textos, com procedimentos de paráfrase e citação. ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa. ● Posicionamento crítico. ● Planejamento, produção e edição de textos orais, Softwares e aplicativos de apresentação.
(EM13LP35). Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido. ● Uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais. ● Planejamento, produção e edição de textos orais, Softwares e aplicativos de apresentação. ● Posicionamento crítico frente aos textos; ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudos e pesquisa.

Fim do Quadro 15

3.1.13.4 Jornalístico midiático

O campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informação, posicionamentos e induções ao consumo.

Quadro 16 - Habilidades específicas relacionadas ao campo jornalístico-midiático

Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
(EM13LP36). Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Posicionamento crítico e responsável. Checagem de informações adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos. ● Curadoria de informações em fontes confiáveis.
(EM13LP37). Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus diferentes efeitos. ● Relação entre textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ● Análise de editoriais, observando os diferentes pontos de vista.
(EM13LP38). Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Curadoria. ● Parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos. ● Recursos linguísticos multissemióticos e efeitos de sentido. ● Posicionamento crítico e consciente diante dos textos jornalísticos.
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Curadoria em fontes confiáveis. ● Combate à disseminação de fake news. ● Checagem de informações. ● Posicionamento crítico. ● Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos jornalísticos.
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Combate à disseminação de fake news. ● Comparação de textos noticiosos sobre um mesmo fato, em diferentes fontes. Avaliação de recursos verbais e não verbais e multimodais,

<p>uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Curadoria em fontes confiáveis.
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Manipulação através de textos (vlogs, fotos, blogs, fake News) Curadoria; ● Textos digitais Instagram, Facebook Whatsapp) ● Feed ● Manipulação através de textos (otos, vlogs, blogs, fake News)
(EM13LP42A). Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Comparação entre textos midiáticos. ● Curadoria. ● Aprofundamento sobre determinado fato ou questão. ● Posicionamento crítico.
(EM13LP42B). Identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de textos midiáticos. ● Posicionamento crítico. ● Avaliação de recursos não verbais com a finalidade de modificar comportamentos e hábitos. ● Checagem de informações.
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de textos. ● Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. ● Análise de textos de gêneros discursivos contemporâneos de campanhas publicitárias e políticas. ● Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais.
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise semiótica de campanhas publicitárias ● Mecanismos de persuasão ● Intencionalidade ● Recursos linguísticos ● Recursos sonoros ● Recursos imagéticos

<p>(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotos denúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.</p>	<p>Campo Jornalístico-Midiático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições de produção e circulação de textos multissemióticos. ● Análise de textos. ● Apreciação de produções culturais juvenis. ● Vivência de participação efetiva em textos midiáticos e multissemióticos.
<p>(EM13LP55MG¹⁴). Analisar criticamente discursos jornalísticos, visando identificar indícios de manipulação da verdade, em busca da construção de uma leitura de mundo mais acurada e menos permeável a construções discursivas socialmente lesivas.</p>	<p>Campo Jornalístico-Midiático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de textos jornalísticos ● Produção de textos ● Posicionamento crítico.
<p>(EM13LP56MG). Reconhecer estratégias utilizadas na elaboração dos gêneros multimodais e midiáticos.</p>	<p>Campo Jornalístico-Midiático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições de produção e circulação de textos multimodais e midiáticos. ● Recurso imagético. ● Recurso linguístico.
<p>(EM13LP57MG). Reconhecer estratégias de organização textual em gêneros da esfera jornalística.</p>	<p>Campo Jornalístico-Midiático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de textos ● Comparação entre narrativas;

Fim do Quadro 16

3.1.13.5 Artístico-literário

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Quadro 17 - Habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário

Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
<p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>	<p>Campo Artístico Literário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Crítica literária (estilo, estrutura, aspectos discursivos) ● Comparação entre textos ● Teoria literária

¹⁴ Habilidades criadas, numeradas a partir da última habilidade do Campo artístico-literário.

			<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualização da obra literária
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, vídeo minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso Oral. ● Produção e interpretação de textos. ● Análise e compreensão de textos multissemióticos e midiáticos.
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos literários ● Crítica literária (estilo, estrutura, aspectos discursivos) ● Comparação entre textos ● Teoria literária ● Autoria ● Contextualização da obra literária
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Literatura comparada. ● Análise de Obras literárias que mostram o autor e seu fazer literário. ● Análise de Obras literárias em poesia ou prosa, cujas principais tendências sejam os efeitos de sentido. ● Vida cultural por meio de obras literárias.
(EM13LP50). Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise de Obras que são discursos fundadores da literatura nacional e estrangeira; ● Obras indicativas da vida social e política na literatura brasileira; ● Disseminação de espaços de fruição, como clubes de leitura e oficinas criativas. ● Abordagem dialógica e comparativista na seleção de textos
(EM13LP51). Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Reforço na compreensão da identidade nacional por meio de livros que indiquem a presença de diversas raças e povos na multiculturalidade brasileira. ● Obra literária, ● O autor, ● O leitor, ● História literária.
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais,	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação da leitura dos clássicos de diversas nacionalidades. ● Presença e invisibilidade dos indígenas e negros na literatura brasileira; ● Intertextualidades;

considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.			<ul style="list-style-type: none"> ● Interdiscursividade; ● Diversidade Cultural.
(EM13LP53). Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● A obra literária, ● O autor e sua produção; ● Os leitores e suas percepções, ● O ambiente cultural de produção e recepção; ● História literária pelo viés do texto.
(EM13LP54). Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento, produção e edição de textos orais e escritos, multissemióticos. ● Intertextualidades. ● Produção literárias próprias.
(EM13LP58MG). Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura afro-brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais dessa vertente literária para perceber a historicidade de matrizes africanas e procedimentos estéticos pautados pela afrobrasiliadade.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Os negros na literatura brasileira; ● Os indígenas na literatura brasileira; ● Literatura contemporânea; ● Autoria de negros e negras, indígenas, mulheres; ● Intertextualidades;
(EM13LP59MG) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição das literaturas africanas de países de língua portuguesa e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais dessa vertente literária para perceber a historicidade de matrizes africanas e procedimentos estéticos.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Os negros na literatura brasileira; ● Os indígenas na literatura brasileira; ● Literatura contemporânea; ● Autoria de negros e negras, indígenas, mulheres; ● Intertextualidades;
(EM13LP60MG). Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores (as) negros (as) e gêneros da literatura brasileira de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Os negros na literatura brasileira; ● Os indígenas na literatura brasileira; ● Literatura contemporânea; ● Autoria de negros e negras, indígenas, mulheres; ● Intertextualidades; ● Textos literários de construção identitária;
(EM13LP61MG). Criar outros tempos e espaços para a fruição literária, analisando, discutindo, produzindo e socializando textos literários, considerando as ferramentas e ambientes digitais.	Campo Literário	Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições de produção e de circulação de textos. ● Análise do discurso ● Comparação entre textos ● Literatura comparada

Fim do Quadro 17

3.2 Área de Matemática e suas Tecnologias

A Matemática é uma área de conhecimento desenvolvida desde os primórdios da humanidade e se constitui como uma ciência fundamental para a estruturação do pensamento, para a análise do mundo natural e para a interpretação da sociedade como a conhecemos atualmente. Além disso, o desenvolvimento de competências matemáticas é imprescindível para validar hipóteses, argumentar, posicionar-se criticamente, resolver problemas e tomar decisões, sejam elas pessoais, sociais, culturais ou profissionais, e, sobretudo, para formar cidadãos conscientes.

Os princípios pedagógicos intrínsecos no parágrafo anterior trazem em sua origem as discussões sobre o modelo de educação matemática praticado nas últimas décadas no Brasil e no mundo. Para melhor compreensão desses fatos, apresenta-se, nos parágrafos seguintes, um breve histórico dessas reformas, a partir de marcos referenciais do século XX que influenciaram diretamente a educação matemática no Brasil.

Em 1908, foi criada a Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI)¹⁵, a qual se ocupou em promover esforços para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de matemática em todo o mundo. A ICMI cumpre sua missão por meio de programas internacionais de atividades e publicações que promovem a colaboração, o intercâmbio e a disseminação de ideias e informações sobre todos os aspectos da teoria e prática da educação matemática contemporânea. A partir desses estudos, foi proposta a primeira ideia de se organizar uma base curricular comum.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino de matemática, em diferentes países foi influenciado por um movimento que ficou conhecido como Matemática Moderna; esse movimento traz como premissa a modernização do ensino de matemática para acompanhar a política de modernização econômica. No Brasil, destaca-se o desenvolvimento da etnomatemática, que surge com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional, como a análise das suas práticas em diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas mais distintas formas de conhecimento.

Em 1980, o Conselho Nacional de Professores de Matemática dos Estados Unidos — NCTM¹⁶ —, apresentou recomendações para o ensino de matemática no documento “Agenda para Ação”

¹⁵ No original: International Commission on Mathematical Instruction (ICMI)

¹⁶ No original: National Council of Teachers of Mathematics - NCTM

com foco na resolução de problemas dos aspectos sociais e culturais e amplo espectro de conteúdo, incluindo, já no Ensino Fundamental, estatística e probabilidade e o uso de tecnologias.

A década de 1990 foi o período de reformas educacionais que culminou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1998. A LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Art. 26, parágrafo 1º, é definida a obrigatoriedade de uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar pelo estudo da Língua Portuguesa e da Matemática. Em continuidade a essas reformas, em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) traduzem a Matemática como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.

Já no século XXI, o destaque está no aprofundamento e divulgação das pesquisas sobre Educação Matemática. Um exemplo são os encontros internacionais de Educação Matemática que teve o primeiro Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPREM) em novembro de 2000 e, desde então, passou a acontecer de três em três anos. A partir dessas pesquisas, observa-se que a Educação Matemática no Brasil vem se consolidando com tendências “que incluem as tecnologias, a resolução de problemas, o uso da história, a matemática escolar inclusiva, a modelagem matemática, a formação dos educadores matemáticos, dentre outras” (Valente, 2016, p. 17).

Tendo em vista essa perspectiva histórica da Educação Matemática, o Currículo Referência da Área de Matemática e suas Tecnologias está fundamentado não somente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, também, em uma construção social. Seu objetivo é propor a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, aplicada à realidade em diferentes contextos, levando em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio cujos contextos são impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (BRASIL, 2018, p.528).

Além dessa premissa, de acordo com a BNCC

para que esses propósitos se concretizem nessa área é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas e para tanto eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e

desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados
(BRASIL, 2018, p. 529)

Assim, considerando todos esses pressupostos e as competências gerais da Educação Básica relacionadas à Matemática do Ensino Fundamental, a Área de Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para essa etapa de ensino.

3.2.1 Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias

O conceito de competências consiste na mobilização de conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes. Na Área de Matemática e suas Tecnologias, as competências específicas apontam a possibilidade de trabalhar os conteúdos matemáticos integrados às outras áreas do conhecimento. Dessa forma, busca-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais, de atitudes ou de valores, com ênfase em situações do cotidiano, com espírito de investigação, argumentação e visando a resolução de problemas.

De acordo com a BNCC para o Ensino Médio, são cinco as competências específicas em Matemática.

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões,

experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Essas competências expressam os direitos de aprendizagem a serem garantidos aos estudantes ao longo de sua trajetória na Educação Básica, contemplam todas as habilidades até então vigentes no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG) e garantem uma visão mais ampla da área de conhecimento como componente integrado às outras áreas.

3.2.2 Especificidades da área do conhecimento

No Ensino Médio, o desempenho dos estudantes em Matemática está estagnado. De acordo com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), nos últimos 10 anos não houve melhoria na proficiência dos estudantes nessa área. Dessa forma, observa-se a necessidade de mudanças no ensino e na aprendizagem da área, relacionando os conteúdos programáticos com a realidade vivenciada pelos estudantes. Tal entendimento deve-se ao fato de que não basta o estudante aprender os conceitos matemáticos, é fundamental aplicar e compartilhar o que se aprende para desenvolver as competências para o século XXI.

Assim, o Currículo Referência corrobora para uma concepção atual de ensino, propondo uma visão integrada da matemática aplicada à realidade e interligada às outras áreas do conhecimento. De acordo com D'Ambrósio (1999) um dos maiores erros que se pratica em educação, em particular na Educação Matemática, é desvincular a matemática das outras atividades humanas.

No Currículo aqui proposto, nota-se uma mudança significativa nos verbos que compõem as habilidades anteriormente definidas no CBC. Nesse sentido, rompe-se com a predominância dos verbos calcular, reconhecer, identificar e resolver, substituindo-os por outros, como: raciocinar, representar, analisar, utilizar, comunicar e argumentar. Esses novos verbos têm o objetivo de aproximar a matemática do desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo articulações entre os seus vários campos (Números, Álgebra, Geometria, Probabilidade e Estatística, Grandezas e medidas), os quais são importantes para a consolidação do pensamento matemático e também para outras áreas do conhecimento.

O Currículo Referência, em conformidade com a BNCC, propõe e incentiva o uso de tecnologias digitais (calculadora, planilhas eletrônicas, softwares etc.) como apoio ao desenvolvimento das habilidades matemáticas. O uso de tecnologias para fins educacionais, além de tornar as aulas mais atrativas e despertar a curiosidade e atenção dos estudantes, permite o desenvolvimento de

competência crítica para utilizarem esse recurso de forma responsável e consciente, a serviço das diferentes práticas sociais.

3.2.3 Diretrizes para o ensino do componente

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostram o quanto os estudantes brasileiros têm dificuldade na compreensão de conceitos básicos da matemática. O baixo desempenho vem acompanhado de um pensamento que perpassa quase toda a sociedade brasileira de que a matemática é considerada um conteúdo muito complicado, levando estudantes a terem uma ideia errada sobre a disciplina. Ao longo de sua jornada escolar, muitos passam a acreditar que aprender matemática é memorizar métodos e fatos e que o sucesso advém da memorização. Porém, essa é uma compreensão equívocada.

Para a aprendizagem dos conceitos essenciais da matemática é importante que os estudantes reflitam, utilizem o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, sem recorrer aos métodos que busquem a memorização. Pesquisadores como Boaler, Munson & Williams (2018) afirmam que, a partir da aprendizagem dos conceitos, os estudantes conseguem acessar esse conhecimento que está comprimido em seus cérebros, facilitando sua aplicação e/ou ampliando seu conhecimento.

Para os autores a matemática é

surpreendentemente comprehensível: você pode se esforçar por um longo tempo, passo a passo, para elaborar o mesmo processo ou ideia a partir de várias abordagens. Mas, depois que você realmente a comprehende e tem a perspectiva mental para vê-la globalmente, em geral ocorre uma extraordinária compressão mental. Você pode arquivá-la, relembrá-la rápida e completamente quando precisar dela, e usá-la como simplesmente uma etapa em algum outro processo mental. O discernimento que acompanha essa compressão é uma das verdadeiras alegrias da matemática (Boaler, Munson & Williams, 2018, p. 17, apud Thurston 1990).

Diante dessa concepção sobre a aprendizagem, a BNCC descreve que o ensino da matemática deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades que permitam a compreensão dos conceitos matemáticos, o desenvolvimento do pensamento matemático, incluindo a argumentação e a resolução de problemas em contextos cotidianos e científicos. Nessa direção, veja, a seguir, o detalhamento dessas habilidades:

- Raciocinar: embora as habilidades pressuponham a mobilização do raciocínio, nem todas desenvolvem a ação de raciocinar de forma sistemática, por meio da qual o estudante investiga, organiza, explica e justifica a resolução de problemas.
- Representar: embora todas as áreas tenham competências relacionadas à representação, a matemática necessita do uso dos registros de representação para a compreensão,

validação e comunicação de resultados de um problema, contribuindo para a conquista integral da habilidade.

- Comunicar e argumentar: essas competências ganham importância após os estudantes resolverem os problemas matemáticos, para que sejam capazes de justificar suas conclusões não apenas usando símbolos matemáticos e conectivos lógicos, mas, também, por meio da linguagem. Essas habilidades são evidenciadas quando os estudantes fazem apresentações orais dos resultados e elaboram relatórios, apresentando justificativas.

Nesse contexto, a matemática proporciona ao estudante uma visão da realidade que o cerca, reconhecendo que o conhecimento matemático não é só um conjunto de regras, mas um instrumento a ser utilizado para compreender o mundo, tornando-o um agente transformador da sociedade. Sendo assim, seu ensino tem, juntamente com as demais áreas do conhecimento, o papel de prepará-lo para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Para tanto, é necessário dar ênfase em metodologias educacionais como a Resolução de Problemas, a Modelagem Matemática, as Tecnologias Digitais e a Interdisciplinaridade, assim como projetos educacionais que se apoiam no programa Etnomatemática. Essas metodologias, quando devidamente aplicadas, facilitam a compreensão de qualquer conhecimento, pois, em cada uma delas podemos desenvolver planos de aulas com objetivos de aprendizagem centrados no estudante.

A metodologia de resolução de problemas traz a ideia de problema como um ponto de partida para construção de novos conceitos e conteúdos, possibilitando e incentivando os estudantes a serem co-construtores do seu próprio conhecimento, tendo os professores como condutores nesse processo (ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G, 2011).

Na modelagem, os estudantes são convidados a indagar ou investigar, por meio da Matemática, eventos com referência na realidade, que podem surgir a partir de situações do dia a dia ou das ciências como a Biologia, a Física, a Química, a Geografia etc. (BARBOSA, 2009).

A Etnomatemática nos diz que, antes da teoria, deve-se levar em consideração a experiência que cada estudante possui para além da escola. Nesse sentido, as abordagens históricas podem facilitar o entendimento do conteúdo de forma interdisciplinar.

O uso de tecnologias digitais como ferramenta de apoio ao aprendizado (como as planilhas eletrônicas, os softwares, as calculadoras, as multimídias sociais) e o uso da pesquisa e aplicação de jogos permitem o conhecimento matemático conectado aos interesses da atual geração.

Sobre os jogos destaca-se que

por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por uma solução (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007c, p. 12)

Para além dessas metodologias, entende-se, também, que, ao trazer para a matemática situações contextualizadas, amplia-se a possibilidade de abordagens em diversos temas que estabelecem conexões com as outras áreas do conhecimento que são relevantes para a constituição dos saberes dos estudantes do Ensino Médio.

Para contribuir com um melhor entendimento sobre como as habilidades desenvolvidas no Currículo Referência podem ser interpretadas para aplicação no planejamento diário do docente, criou-se quadros exemplificando cada uma das cinco competências.

Quadro 18 – BNCC Comentada – Competência 1 – Matemática e suas Tecnologias

Competência específica da BNCC	Comentário sobre a competência específica			
Competência específica 1 Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.	A ação utilizar pretendida nessa competência espera que o estudante faça uso do seu conhecimento de estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para compreender: a leitura e interpretação de textos verbais, desenhos técnicos, gráficos e imagens, colaborando, assim, para a formação integral do estudante.			
Habilidades vinculadas à	Comentários sobre as habilidades	Objetos de conhecimento	Exemplos de objetivos de aprendizagem	Possibilidades de metodológicas para o currículo

competência específica				
(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Essa habilidade requer conhecimentos matemáticos específicos para analisar dentre as estratégias aquela mais adequada ao contexto. Como a habilidade é uma variação de duas ou mais grandezas, é necessário desafiar o estudante a pensar como uma grandeza se comporta ao modificarmos outra e as consequências decorridas dessa variação. Contribui para o desenvolvimento do seu senso crítico e a capacidade de avaliar, julgar e argumentar sobre situações particulares.	Funções: interpretação de gráficos e de expressões algébricas. Variação de grandezas, como velocidade, concentração, taxas de crescimento ou decrescimento de populações, índices econômicos etc. Estatística: gráficos (e infográficos), medidas de tendência central e de dispersão.	(...) Compreender a variação entre a cotação de moedas estrangeiras em relação à moeda local ao longo de um dia a partir da leitura de gráficos estatísticos, com ou sem auxílio de aplicativos da internet. (...)	(...) A utilização de textos específicos de Matemática, ou seja, aqueles que envolvem símbolos, fórmulas, gráficos de textos extraídos da mídia, situações relativas ao desenvolvimento econômico, finanças locais e questões ambientais, favorece o desenvolvimento da habilidade, assim como a aprendizagem dos objetos de conhecimento a ela relacionados. (...)

Fonte: criado pelos autores. Baseado documento do Instituto Reúna (2019)

Quadro 19 – BNCC Comentada – Competência 2 – Matemática e suas Tecnologias

Competência específica da BNCC	Comentário sobre a competência específica			
Competência específica 2 Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.	Essa competência coloca o estudante como sujeito atuante em sua comunidade local e no mundo globalizado. As ações de propor e participar solicitadas nessa competência fazem referência à capacidade de fazer parte de algo, compartilhar saberes com o outro e colaborar conjuntamente para a produção de algo.			
Habilidades vinculadas à competência específica	Comentários sobre as habilidades	Objetos de conhecimento	Exemplos de objetivos de aprendizagem	Possibilidades metodológicas para o currículo

<p>(EM13MAT201) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, preferencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.</p>	<p>A habilidade altera o foco de conceitos referentes às medições em si mesmas, para a utilização das medidas na solução de problemas associados a uma aplicação, a uma necessidade definida pelo próprio estudante ou pelo grupo no qual está inserido (...)</p>	<p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica Sistema métrico decimal e unidades não convencionais Funções fórmulas e expressões algébricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas do seu entorno que envolvam o cálculo de perímetro, área, volume, capacidade ou massa. • Propor ações de reciclagem, reutilização ou reparo de materiais a partir da quantificação da produção de lixo em sua comunidade local, caçambas de entulhos de obras e acondicionamento de lixo eletrônico. 	<p>(...) A proposição ou participação em ações que utilizem os objetos de conhecimento citados nessa habilidade sugere a utilização de metodologias ativas, como é o caso da realização de projetos. Assim, a escolha dos temas pelos próprios estudantes pode considerar a diversidade de realidades, contextos e culturas presentes em Minas Gerais (...)</p>
---	---	---	--	---

Fonte: Web conferência realizada pelo MEC em 08/10/2019.

Quadro 20 – BNCC Comentada – Competência 3 – Matemática e suas Tecnologias

Competência específica da BNCC		Comentário sobre a competência específica		
Competência específica 3				
<p>Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</p>		<p>Utilizar significa fazer uso do conhecimento. (...) deixa claro que os conceitos e procedimentos matemáticos somente terão significado caso os estudantes possam utilizá-los para solucionar os desafios com que se deparam. É importante frisar que a referida competência não se restringe apenas à resolução de problemas, mas também trata de sua elaboração. (...)</p>		
Habilidades vinculadas à competência específica	Comentários sobre as habilidades	Objetos de conhecimento	Exemplos de objetivos de aprendizagem	Possibilidades metodológicas para o currículo
(EM13MAT303) Interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso.	O foco dessa habilidade é comparar o crescimento linear (juros simples) com o aumento exponencial originado juros compostos. Aplicar as diferentes formas de cálculo de juros é fundamental para o desenvolvimento dessa habilidade.	Conceitos de Matemática Financeira. Juros simples e juros compostos. Funções e gráficos de funções de 1º grau e exponencial.	(...) Diferenciar situações nas quais os juros simples são utilizados, como em juros de mora, de outras em que os juros são compostos. Elaborar planilhas e gráficos, mostrando o crescimento de um capital investido sob uma taxa fixa tanto no sistema de capitalização simples (linear) quanto no sistema de capitalização composta (exponencial). (...)	(...) pode ser feito pela comparação de documentos financeiros, como contas de água, luz, cartões de crédito ou outro tipo de financiamento. A comparação, lado a lado, de juros de mora com juros de financiamentos permite a compreensão de situações próprias da vida adulta em sociedade e que podem orientar decisões futuras do estudante no percurso de seu Projeto de Vida. (...)

Fonte: criado pelos autores. Baseado documento do Instituto Reúna (2019).

Quadro 21 - BNCC Comentada – Competência 4 – Matemática e suas Tecnologias

Competência específica da BNCC	Comentário sobre a competência específica
--------------------------------	---

Competência específica 4		(...)utilizar, interpretar e resolver situações-problema se faz pela comunicação das ideias dos estudantes por meio da linguagem matemática. Transitar entre os diversos tipos de representações (simbólica, algébrica, gráfica, textual etc.) permite a compreensão mais profunda dos conceitos e ideias da matemática. (...)		
Habilidades vinculadas à competência específica	Comentários sobre as habilidades	Objetos de conhecimento	Exemplos de objetivos de aprendizagem	Possibilidades metodológicas para o currículo
(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.	(...) Sua aprendizagem requer que o estudante compreenda como o comportamento de uma das grandezas é influenciado ao modificar o valor da outra e saiba expressar essa variação, usando diferentes maneiras (oralmente, por meio de um texto; por esquemas ou tabelas, pela formulação de uma expressão algébrica, pela construção de gráficos etc.). (...)	Funções afins, lineares, constantes. Gráficos de funções a partir de transformações no plano. Proporcionalidade estudo do crescimento e variação de funções. Estudo da variação de funções polinomiais de 1º grau: crescimento, decrescimento, taxa de variação da função.	Exemplificar a variação entre duas grandezas por meio de uma função polinomial de 1º grau, em diferentes contextos, por meio de um texto, uma tabela, um esquema e um gráfico. Concluir com auxílio de um gráfico e de sua expressão algébrica que a taxa de crescimento de uma função afim é constante.	(...) Situações que envolvam proporcionalidade direta em diferentes áreas do conhecimento pode servir de subsídio para o desenvolvimento dessa habilidade, (...); situações cotidianas, envolvendo relações de compra e venda de produtos de acordo com sua quantidade e até mesmo em Geometria, a variação do perímetro de um polígono regular de acordo com a medida de seu lado. (...)

Fonte: criado pelos autores. Baseado documento do Instituto Reúna (2019)

Quadro 22 - BNCC Comentada – Competência 5 – Matemática e suas Tecnologias

Competência específica da BNCC			Comentário sobre a competência específica	
Competência específica 5			Essa Competência tem como objetivo principal que os estudantes se apropriem da forma de pensar matemática, como ciência com uma forma específica de validar suas conclusões pelo raciocínio lógico-dedutivo. Trata de trazer para o Ensino Médio a Matemática dedutiva, que permite que os jovens estabeleçam uma concepção matemática através de observação, experimentação.	
Habilidades vinculadas à competência específica	Comentários sobre as habilidades	Objetos de conhecimento	Exemplos de objetivos de aprendizagem	Possibilidades metodológicas para o currículo
Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.				

(EM13MAT501) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebraicamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.	(...) A investigação se inicia por observar e analisar o comportamento da relação entre duas grandezas, inferir a regularidade existente e generalizá-la, expressando-a por uma expressão algébrica ou um gráfico. (...)	Funções polinomiais do 1º grau (função afim, função linear, função constante, função identidade). Gráficos de funções. Taxa de variação de funções polinomiais do 1º grau.	Identificar regularidades em relações de variação constante, por exemplo, aquela existente entre a distância percorrida em um táxi e o respectivo valor a ser pago, entre o valor a ser pago por uma mercadoria em função da quantidade comprada ou, ainda, entre o tempo que uma lâmpada ficou acesa e a energia consumida por ela, estabelecendo, em cada exemplo, a relação com os pontos que representam tais funções no plano cartesiano(...)	(...) pode ser desenvolvida por meio de projetos de exploração da realidade local do estudante, mostrando a ele que a Matemática favorece a melhor compreensão de seu cotidiano e permite inferir ou prever resultados com base em argumentos lógicos. Temáticas envolvendo o consumo consciente de recursos, materiais e serviços são boas sugestões para temas que podem ser mobilizadores do interesse dos jovens.
--	--	--	--	---

Fonte: criado pelos autores. Baseado documento do Instituto Reúna (2019)

Em continuidade à compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades, temos a avaliação como parte do processo. Sendo assim, no próximo subtópico destacamos alguns pontos que devem ser considerados.

3.2.4 As Áreas do Conhecimento no Ensino Médio

A integração entre diferentes disciplinas constitui uma estratégia didática de grande potencial para o sucesso da aprendizagem. Quando os estudantes têm a oportunidade de resolver problemas sob diferentes perspectivas, a aprendizagem se desenvolve mais naturalmente, pois essa integração entre diferentes áreas do saber permite estabelecer relações com conhecimentos e experiências anteriores, ampliá-los, reformular e contextualizar sua aplicação.

No Currículo Referência as competências e habilidades têm o objetivo de orientar uma aprendizagem motivadora, significativa e interdisciplinar. Sendo assim, é fundamental que a matemática faça um trabalho integrado e alinhado às demais áreas do conhecimento. Essa relação pedagógica e interdisciplinar entre a Matemática e os outros componentes está retratada por meio de habilidades específicas que trazem novos conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Um exemplo disso é o registro de algoritmos na resolução de problemas matemáticos, representados na forma analítica e/ou por meio de fluxogramas.

A BNCC contempla essa integração entre as áreas a partir das competências e habilidades e, também, por meio dos **Temas Contemporâneos Transversais**. Eles trazem uma abordagem que

favorece a superação da fragmentação do conteúdo de matemática no processo de ensino e aprendizagem em relação às demais áreas do conhecimento e temas como Meio Ambiente, Economia, Ciência e Tecnologia.

É importante que o estudante associe conceitos matemáticos às aplicações em diversas áreas, como:

- Relacionar função polinomial de 1º grau com economia.
- Aplicar conhecimentos de probabilidade no estudo de genética.
- Associar um sistema de equações a um balanceamento químico.
- Reconhecer a razão entre diferentes grandezas quando estudar densidade demográfica e escala, em Geografia.
- Relacionar função polinomial de 1º e 2º graus ao estudo de movimento uniforme e movimento uniformemente variado em Física.
- Compreender o papel da função logarítmica na leitura da escala *Richter* em Geografia.
- Relacionar a trigonometria com a Engenharia Civil.
- Interligar Filosofia com História da Matemática.
- Reconhecer e aplicar conhecimentos estatísticos na coleta e organização de dados experimentais oriundos de pesquisas reais, além de comunicar os resultados por meio de tabelas e/ou gráficos.

Esses exemplos representam uma pequena amostra da aplicação da matemática em contextos do mundo real. Por isso, é necessário buscar e empreender novas formas de planejamento pedagógico que considerem, de fato, a interdisciplinaridade, traduzida aqui pelo esforço contínuo do professor em conectar conteúdos matemáticos às outras áreas do conhecimento.

3.2.5 Competências e habilidades - Matemática e suas Tecnologias

Neste tópico são apresentadas as competências e habilidades da área Matemática e suas Tecnologias para o Currículo Referência. É importante destacar que as habilidades propostas pela BNCC, enquanto documento normativo, foram todas inseridas no Currículo Referência e optou-se por fazer algumas adequações para melhor compreensão daquilo que se espera alcançar dos nossos estudantes.

O quadro está dividido por unidades similares às propostas para o Ensino Fundamental. Essas unidades são: Números e Álgebra, Geometria e Medidas e Probabilidade e Estatística.

Competência 1: Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Quadro 23 – Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 1

HABILIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E <ul style="list-style-type: none"> ● Estatística: pesquisa e organização de dados. ● Porcentagens: cálculo de índices, taxas e coeficientes. ● Estatística: interpretação de gráficos, medidas de tendência central e medidas de dispersão.
(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E <ul style="list-style-type: none"> ● Funções: interpretação de gráficos e de expressões algébricas. ● Sistemas e unidades de medida: leitura e conversão de unidades de grandezas diversas. ● Variação de grandezas, como velocidade, concentração, taxas de crescimento ou decrescimento de populações, índices econômicos etc. ● Estatística: gráficos (e infográficos), medidas de tendência central e de dispersão.
(EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.	GEOMETRIA MEDIDAS	E <ul style="list-style-type: none"> ● Funções: representação gráfica e algébrica. ● Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. ● Bases de sistemas de contagem (base decimal, base binária, base sexagesimal etc.). ● Principais unidades de armazenamento de dados na informática (bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte etc.) e transferência de dados (Mbps, Kbps, Gbps etc.).
(EM13MAT105) Utilizar as noções de transformações isométricas (translação, reflexão, rotação e composições destas) e transformações homotéticas para construir figuras e analisar elementos da natureza e diferentes produções humanas (fractais, construções civis, obras de arte, entre outras).	GEOMETRIA MEDIDAS	E <ul style="list-style-type: none"> ● Geometria das Transformações: isometrias (reflexão, translação e rotação) e homotetias (ampliação e redução). ● Noções de geometria dos fractais.
(EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E <ul style="list-style-type: none"> ● Funções: interpretação de gráficos e de expressões algébricas. ● Sistemas e unidades de medida: leitura e conversão de unidades de grandezas diversas.

interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.		<ul style="list-style-type: none"> Variação de grandezas, como velocidade, concentração, taxas de crescimento ou decrescimento de populações, índices econômicos etc. Estatística: gráficos (e infográficos), medidas de tendência central e de dispersão.
(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.).	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem: cálculo de taxas, índices e coeficientes. Probabilidade simples e condicional. Eventos sucessivos, mutuamente exclusivos e não mutuamente exclusivos. Estatística: distribuição estatística, distribuição normal e medidas de posição (mediana, quartis, decís e percentis).

Competência 2: Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Quadro 24 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 2

HABILIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13MAT203) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.	NÚMEROS ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Cálculos envolvendo porcentagens. Conceitos de matemática financeira (juros simples, compostos, taxas de juros etc.). Alguns sistemas de amortização e noções de fluxo de caixa. Funções: exponenciais e logarítmicas.
(EM13MAT201) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, preferencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.	GEOMETRIA MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Conceitos e procedimentos de geometria métrica. Sistema métrico decimal e unidades não convencionais. Funções, fórmulas e expressões algébricas.
(EM13MAT202A): Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Conceitos simples de Estatística Descritiva. Medidas de tendência central (média, moda e mediana).

		<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de dispersão (amplitude, desvio padrão e coeficiente de variância).
(EM13MAT202B): Comunicar os resultados de pesquisas por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Gráficos estatísticos (histogramas e polígonos de frequência). • Distribuição normal.

Competência 3: Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Quadro 25 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 3

HABILIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	
(EM13MAT302A): Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Matemática Financeira. Juros simples • Funções e gráficos de função de 1º grau.
(EM13MAT302B): Construir modelos empregando as funções polinomiais de 2º, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Matemática Financeira. Juros compostos • Funções e gráficos de função de 2º grau e exponencial.
(EM13MAT303) Interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Matemática Financeira. Juros simples e juros compostos. • Funções e gráficos de funções de 1º grau e exponencial.
(EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Funções exponenciais. Variação exponencial entre grandezas • Noções de Matemática Financeira.
(EM13MAT305) Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Logaritmo (decimal e natural). Função logarítmica • Variação entre grandezas: relação entre variação exponencial e logarítmica.
(EM13MAT306) Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais (ondas sonoras, fases da lua, movimentos cíclicos, entre outros) e comparar	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> • Trigonometria no triângulo retângulo (principais razões trigonométricas).

suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria.			<ul style="list-style-type: none"> ● Trigonometria no ciclo trigonométrico Unidades de medidas de ângulos (radianos) ● Funções trigonométricas (função seno e função cosseno).
(EM13MAT301) Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Sistemas de equações lineares. Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.
(EM13MAT315) Investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Noções básicas de Matemática Computacional. Algoritmos e sua representação por fluxogramas.
(EM13MAT307A): Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.).	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Áreas de figuras geométricas (cálculo por decomposição, composição ou aproximação).
(EM13MAT307B): Deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Áreas de figuras geométricas (cálculo por decomposição, composição ou aproximação). Expressões algébricas.
(EM13MAT309A): Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pinturas de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados), com ou sem apoio de tecnologias digitais.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Geometria Métrica: poliedros e corpos redondos. Área total de prismas, pirâmides e corpos redondos.
(EM13MAT309B): Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo da capacidade de uma caixa d'água em diferentes formatos), com ou sem apoio de tecnologias digitais.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Geometria Métrica: poliedros e corpos redondos. Volume de prismas, pirâmides e corpos redondos.
(EM13MAT313). Utilizar, quando necessário, a notação científica para expressar uma medida, compreendendo as noções de algarismos significativos e algarismos duvidosos, e reconhecendo que toda medida é inevitavelmente acompanhada de erro.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Notação científica. Algarismos significativos e técnicas de arredondamento ● Estimativa e comparação de valores em notação científica e em arredondamentos. ● Noção de erro em medições.
(EM13MAT314). Resolver e elaborar problemas que envolvem grandezas determinadas pela razão ou pelo produto de outras (velocidade, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, bytes por segundo etc.). Conversão entre unidades compostas.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Grandezas determinadas pela razão ou produto de outras (velocidade, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, bytes por segundo etc.). Conversão entre unidades compostas.
(EM13MAT310). Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Noções de combinatoria: agrupamentos ordenáveis (arranjos) e não ordenáveis (combinações). Princípio multiplicativo e princípio aditivo

		<ul style="list-style-type: none"> Modelos para contagem de dados: diagrama de árvore, listas, esquemas, desenhos etc.
(EM13MAT311A): Identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Noções de probabilidade básica: espaço amostral, evento aleatório (equiproável). Contagem de possibilidades.
(EM13MAT311B): Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Contagem de possibilidades. Cálculo de probabilidades simples.
(EM13MAT312). Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Eventos dependentes e independentes. Cálculo de probabilidade de eventos relativos a experimentos aleatórios sucessivos.
(EM13MAT316). Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Noções de estatística descritiva. Medidas de tendência central: média, moda e mediana. Medidas de dispersão: amplitude, variância e desvio-padrão.

Competência 4: Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

Quadro 26 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 4

HABILIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.	NÚMEROS ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Funções afins, lineares, constantes. Gráficos de funções a partir de transformações no plano Proporcionalidade: estudo do crescimento e variação de funções. Estudo da variação de funções polinomiais de 1º grau: crescimento, decrescimento, taxa de variação da função.
(EM13MAT402) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica, entre outros materiais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Funções polinomiais de 2º grau. Gráficos de funções a partir de transformações no plano Estudo do comportamento da função quadrática (intervalos de crescimento/decrescimento, ponto de máximo/mínimo e variação da função).

(EM13MAT403A): Analisar, com ou sem apoio de tecnologias digitais, as representações de funções exponencial e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano, para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada função.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> Funções: exponencial e logarítmica. Gráfico de funções a partir de transformações no plano Estudo do crescimento e análise do comportamento das funções exponencial e logarítmica em intervalos numéricos.
(EM13MAT403B): Estabelecer relações, com ou sem apoio de tecnologias digitais, entre as representações de funções exponencial e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> Gráfico de funções a partir de transformações no plano. Estudo do crescimento e análise do comportamento das funções exponencial e logarítmica em intervalos numéricos.
(EM13MAT404) Analisar funções definidas por uma ou mais sentenças (tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decrescimento, e convertendo essas representações de uma para outra, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> Funções definidas por partes. Gráficos de funções expressas por diversas sentenças. Análise do comportamento de funções em intervalos numéricos.
(EM13MAT405) Utilizar conceitos iniciais de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> Noções elementares de matemática computacional: sequências, laços de repetição, variável e condicionais. Algoritmos: modelagem de problemas e de soluções. Linguagem da programação: fluxogramas.
(EM13MAT406). Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E	<ul style="list-style-type: none"> Amostragem. Gráficos e diagramas estatísticos: histogramas, polígonos de frequências. Medidas de tendência central e medidas de dispersão.
(EM13MAT407). Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (box-plot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E	<ul style="list-style-type: none"> Gráficos e diagramas estatísticos: histogramas, polígonos de frequências, diagrama de caixa, ramos e folhas etc. Medidas de tendência central e medidas de dispersão.

Competência 5: Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Quadro 27 - Habilidades da Matemática e suas Tecnologias - Competência 5

HABILIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	
(EM13MAT510). Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções polinomiais do 1º grau (função afim, linear e constante). Gráficos de funções. ● Taxa de variação de uma função (crescimento/decréscimo). ● Razões trigonométricas: tangente de um ângulo. ● Equação da reta: coeficiente angular.
(EM13MAT501). Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções polinomiais do 1º grau (função afim, função linear, função constante, função identidade). Gráficos de funções. ● Taxa de variação de funções polinomiais do 1º grau.
(EM13MAT502). Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 2º grau do tipo $y = ax^2$.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções polinomiais do 2º grau (função quadrática): gráfico, raízes, pontos de máximo/mínimo, crescimento/decréscimo, concavidade. Gráficos de funções.
(EM13MAT503). Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções polinomiais do 2º grau (função quadrática). Gráficos de funções. ● Pontos críticos de uma função quadrática: concavidade, pontos de máximo ou de mínimo.
(EM13MAT507). Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções afins. Sequências numéricas: progressões aritméticas (P.A.).
(EM13MAT508). Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas	NÚMEROS ÁLGEBRA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Função exponencial. Sequências numéricas: progressões geométricas (P.G.).
(EM13MAT504). Investigar processos de obtenção da medida do volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones, incluindo o princípio de Cavalieri, para a obtenção das fórmulas de cálculo da medida do volume dessas figuras.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Sólidos geométricos (prismas, pirâmides, cilindros e cones). Cálculo de volume de sólidos geométricos.
(EM13MAT505). Resolver problemas sobre ladrilhamento do plano, com ou sem apoio de aplicativos de geometria dinâmica, para conjecturar a respeito dos tipos ou composição de polígonos que podem ser utilizados em ladrilhamento, generalizando padrões observados.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Polígonos regulares e suas características: ângulos internos, ângulos externos etc. ● Pavimentações no plano (usando o mesmo tipo de polígono ou não). Linguagem algébrica: fórmulas e habilidade de generalização.

(EM13MAT506). Representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Polígonos regulares (perímetro e área). Funções (linear e quadrática).
(EM13MAT509). Investigar a deformação de ângulos e áreas provocada pelas diferentes projeções usadas em cartografia (como a cilíndrica e a cônica), com ou sem suporte de tecnologia digital.	GEOMETRIA MEDIDAS	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Transformações geométricas (isometrias e homotetias). Posição de figuras geométricas (tangente, secante, externa). ● Inscrição e circunscrição de sólidos geométricos. ● Noções básicas de cartografia (projeção cilíndrica e cônica).
(EM13MAT511A). Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, e de eventos, equiprováveis ou não.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Espaços amostrais discretos ou contínuos. Eventos equiprováveis ou não equiprováveis.
(EM13MAT511B): Investigar implicações de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, e de eventos, equiprováveis ou não no cálculo de probabilidades.	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	E	<ul style="list-style-type: none"> ● Probabilidade. Espaços amostrais discretos ou contínuos. ● Eventos equiprováveis ou não equiprováveis.

3.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

3.3.1 Apresentação

O conjunto dos componentes curriculares de Biologia, Física e Química constitui a área das Ciências da Natureza do Ensino Médio, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96). Ela preconiza o fortalecimento das relações entre as disciplinas e a sua contextualização de forma interdisciplinar, tendo como princípio o estudo dos fenômenos naturais e suas tecnologias, desde seus aspectos mais singulares aos mais complexos.

Estudos a respeito do Ensino de Ciências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica no Brasil apontam que o “ensino de ciências” é extremamente importante para o **desenvolvimento político, social e econômico** de um país e para o **desenvolvimento pessoal de cada cidadão**. Sua importância tem sido cada vez mais valorizada, na medida em que o avanço científico e tecnológico tem sido norteador da evolução da sociedade (BRASIL, 1996a) (RANGEL, 1999).

A área de Ciências da Natureza do Novo Ensino Médio se fundamenta na BNCC, que reconhece que a:

Educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018, p.08).

O arranjo entre os componentes da área assegurará ao estudante do século XXI uma educação com **igualdade, equidade e diversidade**, desse modo, o conhecimento assumirá uma condição significativa na vida do educando com sentido de pertencimento ao meio no qual está inserido.

Espera-se que, no decorrer do Ensino Médio, o estudante assuma o papel de **protagonista** em todas as etapas da aprendizagem, uma vez que a organização curricular por área de conhecimento propõe uma nova pedagogia com ampliação e efetivação de habilidades e competências necessárias ao seu desenvolvimento **cognitivo, afetivo e social**.

O princípio norteador proposto para a orientação do educando no Novo Ensino Médio é a **educação integral** em consonância com o **projeto de vida**, que ”visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”, (BRASIL, 2018, p.14).

Diante da extensão territorial do Estado de Minas Gerais e a ampla pluralidade de culturas e saberes, destaca-se o compromisso de que a escola, enquanto espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer o respeito às diferenças e diversidades. É necessário um compromisso onde o planejamento deve ter como foco reverter a situação de exclusão histórica de grupos marginalizados, como os povos indígenas originários, as populações das comunidades remanescentes quilombolas e demais afrodescendentes e as pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolaridade em idade adequada (BRASIL, 2018, p. 14-15).

O Curriculum Reference participa efetivamente na formação de **jovens críticos e autônomos** para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania estabelecidas pela Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB, Art. 35), que estabelece no artigo 53:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O currículo, com a formação geral e os itinerários formativos, considerando o contexto histórico e cultural de cada região, são fundamentais para a oferta dos **itinerários** dialogando com a demanda de cada localidade e que de fato atenda a expectativa dos jovens estudantes. Estes documentos nortearão o trabalho da escola, garantindo aos jovens o direito previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, onde cita que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e promoverá com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

3.3.2 Quem somos?

Na Educação Básica, as Ciências da Natureza devem contribuir com a construção de uma base de conhecimentos de forma **contextualizada**, que prepare os estudantes para fazerem julgamentos, tomarem iniciativas, elaborarem argumentos e apresentarem proposições alternativas, bem como fazerem uso criterioso de diversas tecnologias.

Segundo a BNCC (2018),

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 537).

Minler apud Millar (2003) aborda a questão “por que ensinar ciências e por que para todos?” no primeiro ASE Science Teacher’s Handbook. Segundo Minler:

O ensino de ciências contribui com a construção de habilidades, conceitos e perspectivas específicas, distintas, não oferecidas por outras áreas do conhecimento. Não é possível adquirir informalmente as competências e habilidades dessa área de conhecimento sem a instrução formal. Minler apud Millar (2003)

Este autor aponta também razões instrumentais que justificam o valor do aprendizado de ciências naturais. Segundo esse autor, o conhecimento científico permite tomar decisões práticas sobre questões do cotidiano de modo informado. Além disso, possibilita a participação na tomada de decisões em questões que tenham um componente científico/tecnológico e dá acesso a empregos que envolvam ciência e tecnologia (em vários níveis).

A área da Ciência da Natureza, nesse arranjo interdisciplinar, em que os componentes formam um trabalho de integração entre si e entre outras áreas, visa ampliar e aprofundar as aprendizagens do ensino fundamental assim como o aprofundamento conceitual nas temáticas **Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo** (BRASIL, 2018, p.534).

Conforme a BNCC,

podem ser mobilizados conhecimentos relacionados a: origem da Vida; evolução biológica; registro fóssil; exobiologia; biodiversidade; origem e extinção de espécies; políticas ambientais; biomoléculas; organização celular; órgãos e sistemas; organismos; populações; ecossistemas; cadeias alimentares; respiração celular; fotossíntese; reprodução e hereditariedade; genética mendeliana; processos epidemiológicos; espectro eletromagnético; modelos cosmológicos; astronomia; gravitação; mecânica newtoniana; previsão do tempo; entre outros. (Brasil, 2018, p.556).

A área de Ciências da Natureza se propõe a apresentar uma visão de ensino **interdisciplinar**, envolvendo os componentes curriculares de Biologia, Física e Química com os objetivos de contextualizar a aprendizagem de Ciências na realidade histórica, social, ambiental e econômica

dos estudantes e descrever a importância do desenvolvimento da investigação científica em seus processos e práticas.

A proposta do Currículo Referência estimula a ênfase no protagonismo do estudante, sendo este mais ativo, mais participativo e menos ouvinte de aulas, ao longo de todo o Ensino Médio, para além da memorização de regras e fórmulas, aprofundando e ampliando as habilidades e competências desenvolvidas durante o Ensino Fundamental. A BNCC, ressalta que

“as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, de forma clara em que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p.13).

Segundo Motta-Roth & Lovato (2009), um estudante que é levado a interagir com a ciência e a produzi-la, avaliando-a e refletindo sobre seu estatuto, tem mais chances de desenvolver competências e habilidades comunicativas e de reflexão para estabelecer sua posição frente ao conhecimento científico.

Diante dessa nova perspectiva, destaca-se as abordagens **CTSA** (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), atreladas ao **Ensino de Ciências por Investigação**, baseadas em problemas e sequência didáticas que, enquanto abordagens didáticas, caracterizam o desafio das novas modelagens de produção do conhecimento por serem instrumentos fundamentais nessa nova organização curricular. Nessa mesma perspectiva, temos projetos, sala invertida, aprendizagem em pares e a gamificação¹⁷.

Neste novo formato, as abordagens **CTSA** são estratégias e mecanismos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, que vêm sendo discutido em trabalhos curriculares desde o final da

¹⁷ Para saber mais sobre gamificação ver: FARDO, Marcelo. (2013) A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409>

MARTINS, T.; NERY FILHO, J.; VIEIRA, F.; PONTES, E. (2014). A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2014, Salvador. Anais do X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação https://www.academia.edu/15944675/A_Gamifica%C3%A7%C3%A3o_de_conte%C3%BAdos_escolares_uma_experi%C3%Aancia_a_partir_da_diversidade_cultural_brasileira

ALVES, FLORA. Gamification: como criar experiência de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ed.-São Paulo:-DVS Editora,2014

década de 80, quando emerge a necessidade de incorporar as discussões sobre CTSA no Ensino de Ciências. Uma possível metodologia a ser utilizada dentro dessa abordagem é o **letramento científico** que teve maior ênfase em 1970 com o aumento das preocupações dos educadores em abordar aspectos sociais – impactos ambientais – relacionados à ciência e tecnologia. Autores defendem que “a atual reforma curricular do ensino médio incorpora, em seus objetivos e fundamentos, elementos dos currículos com ênfase em CTSA” (SANTOS e MORTIMER, 2002, p.114). A palavra letramento significa o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”. A apropriação da escrita por um indivíduo ou grupo social é uma das evidências do processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2003, p.02).

Nessa mesma perspectiva, destaca-se o **Ensino de Ciências por Investigação** enquanto abordagem que se baseia em uma problematização, tornando o processo mais dialógico em contextos argumentativos (SASSEROM, 2015). Buscando preparar o estudante para os novos desafios da sociedade contemporânea, utilizando os recursos científicos aprendidos para solucionar problemas em seu dia a dia, tomando decisões pautadas na ética e na sustentabilidade.

Conforme Sá,

As propostas contemporâneas de ensino por investigação ocorrem no contexto de um discurso marcado pelo lema ciências para todos, a partir do qual se concebe um ensino de ciências voltado para a formação do cidadão comum, e que vai além da preparação inicial daqueles que se sentirão atraídos por carreiras científicas e tecnológicas na universidade (SÁ, 2009, p.23).

O estudante está imerso em uma sociedade que desfruta de sistemas tecnológicos em todos os lugares, contudo, ele não demonstra um envolvimento mais profundo com os conhecimentos, as técnicas e procedimentos desenvolvidos para exercer aquela função. Não é muito comum deparar com pessoas que têm o cuidado de ler um manual de um aparelho antes de começar a usá-lo ou interpretar as informações que são trazidas em embalagens de produtos das mais variadas origens.

Um estudante que, ao longo de sua vida escolar, é levado a interagir com a ciência e a produzi-la, avaliando-a e refletindo sobre seu estatuto, tem mais chances de desenvolver competências e habilidades comunicativas e de reflexão para estabelecer sua posição frente ao conhecimento científico, apropriando-se dele com uma das evidências do letramento científico (MOTTA-ROTH & LOVATO, 2009).

As Ciências da Natureza se apropriam da grande responsabilidade de estruturar um ensino baseado no **letramento científico** que visa à construção de conceitos, atividades e práticas que

buscam interagir com as questões envolvidas no dia a dia de forma indissociável e integral. Buscasse, assim, discutir relações possíveis entre os conceitos de letramento científico, definido como “apropriação” da escrita, em um primeiro momento, e, também, como o “estado ou a condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” para poder interagir com o meio social (SOARES, 2009, p. 39).

Com o objetivo de propiciar a integração dos componentes curriculares na área de Ciências da Natureza, a BNCC traz uma estrutura de organização composta por três competências específicas, que foram estruturadas no intuito de atingir os objetivos e propósitos inerentes ao Ensino Médio, como a compreensão dos fundamentos **científico-tecnológicos**, desenvolvimento de visão de cidadania e a preparação para a vida em sociedade como também para o mercado de trabalho. Esta etapa da educação não se dissocia dos conceitos apresentados no Ensino Fundamental, sendo, portanto, um aprofundamento de tudo visto anteriormente.

No Ensino Médio, a BNCC propõe para a área de Ciências da Natureza três competências específicas, divididas em 26 habilidades, que, por sua vez, estão inseridas nos antigos “eixos” temáticos: **Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo**, hoje contemplados no Ensino Fundamental. Todo o conhecimento conceitual atrelado a esses eixos possui a estrutura necessária para que sejam desenvolvidas pelo estudante habilidades de analisar situações-problema, interpretar leis e teorias científicas, investigar e levantar hipóteses, discutir qualquer problema de ordem sociocultural, tecnológica, histórica e ambiental.

3.3.3 Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Os objetivos gerais de formação para o Ensino Médio revelam um aumento de complexidade para abordar as interações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Dessa forma, para viabilizar a leitura do mundo mobilizando conhecimentos da biologia, física e química; a interpretação e discussão de relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, emitindo julgamentos e propondo soluções para o enfrentamento de problemas que envolvem o conhecimento científico; a reflexão crítica sobre valores humanos, éticos e morais relacionados à aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar dentro da área de conhecimento.

São três as competências específicas da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, preconizadas para o Ensino Médio:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2019, p. 539).

Esta competência trata as relações e interações entre matéria e energia, presentes em fenômenos naturais e em processos tecnológicos, visando à compreensão dessas interações e à avaliação, por parte do estudante, dos impactos dessas interações no desenvolvimento de processos e produtos ou em atividades cotidianas. Espera-se que o estudante possa desenvolvê-la para agir de forma responsável em relação à natureza e seus recursos naturais, de forma a refletir acerca das consequências do uso e das transformações desses recursos.

2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis (BRASIL, 2019, p. 539).

Trata da complexidade dos processos relativos à origem e à evolução da vida, do planeta e do universo, além da dinâmica de suas interações, da diversidade dos seres vivos e sua relação com o ambiente, considerando modelos e teorias que foram construídos, modificados e aceitos em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Espera-se que, com essa competência, o estudante seja capaz de reconhecer que os conhecimentos científicos sofrem transformações ao longo do tempo, identificando a importância da experimentação e da interpretação de resultados com base na probabilidade e incerteza, reconhecendo que os avanços das tecnologias representam parte importante desse processo, além de aplicar seus conhecimentos na construção de argumentos e posicionamentos frente aos diferentes desafios cotidianos, sempre com ética, responsabilidade e valorizando a sustentabilidade.

3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2019, p. 539).

Trata da mobilização dos conhecimentos científicos na resolução de situações-problema a partir de uma visão interdisciplinar e com utilização e aplicação de tecnologias digitais ao longo do processo. Pensar sobre a resolução de problemas em um mundo em constante mudança é muito importante, uma vez que as demandas profissionais, sociais e culturais do estudante em um futuro muito próximo, provavelmente não serão as mesmas enfrentadas hoje, e ser capaz de resolver problemas cada vez mais complexos, de forma crítica, é essencial. A partir dessa competência,

espera-se que o estudante desenvolva habilidades para buscar soluções de maneira colaborativa, seja mais resiliente, tenha argumentação baseada em fatos e dados, se faça protagonista e possa usar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma responsável e sustentável.

3.3.4 O componente curricular da Biologia

A Biologia é um dos componentes da área de Ciências da Natureza inserido no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Esse componente está presente no cotidiano dos estudantes e faz conexões, de forma interdisciplinar, com outros como a geografia estudando e analisando solos, fósseis e vegetação, assim como com a educação física, permitindo ao aluno conhecer seu corpo e executar atividades físicas corretamente. Além disso, apresenta uma conexão direta entre a física e a química quando estudamos os astros, o corpo humano, a composição dos materiais, dentre outros conteúdos.

Ela é uma respeitável ciência que estuda as diversas formas de vida em sua singularidade e as interações que ocorrem entre os seres vivos e o meio ambiente.

A palavra biologia, apareceu pela primeira vez no título do livro Biologia ou Filosofia da Vida Natural, publicado pelo naturalista alemão Gottfried R. Treviranus (1776-1837) em 1802. Embora o nome da ciência só tenha surgido no século XIX, o estudo dos seres vivos começou há muito mais tempo, sendo um dos alicerces para o estabelecimento da nossa civilização (ARAÚJO, 2012, p. 10)

O conhecimento de alguns tipos de plantas que poderiam servir como alimento, veneno ou remédio já existia na época em que viveu o Homem de Cro-Magnon (entre 45 mil e 8 mil antes de Cristo – a.C.). Alguns achados arqueológicos revelaram que os homens primitivos também chegaram a fazer furos no crânio de indivíduos (trepanação), provavelmente tentando expulsar demônios para curar doenças ou aliviar dores. O conhecimento de características biológicas de algumas espécies de plantas permitiu não só cultivá-las, como também produzir diversos derivados, como por exemplo farinha, caldos, sucos, bebidas alcoólicas, armas, abrigos e cordas. Os frutos do conhecimento biológico proporcionaram condições para os homens primitivos começarem a desenvolver sociedades sedentárias, construir cidades e expandir a capacidade de obter novos conhecimentos (ARAÚJO, 2012).

Como a escrita só começou por volta de 3.000 a.C., o conhecimento científico só pôde ser considerado a partir dessa época, porque as ideias e teorias formuladas a partir de então poderiam ser registradas. No entanto, a Ciência começou a ganhar relevância em torno de 10.000 a.C., na região do Oriente Médio, quando o homem começou a reunir os conhecimentos para organizar a sua vida diária e acabou dando origem à civilização que chegou até nós.

A história do ensino de Biologia no Brasil, antigamente denominado de história natural, tem início com a chegada de Domenico Agostino Vandelli a Portugal, no ano 1764, contratado pelo Marquês de Pombal para participar da ampla reforma educacional no país e em suas respectivas colônias, conhecida como reforma pombalina, que ocorreria após a expulsão dos jesuítas (ARAÚJO, 2012). Domenico fez com que os estudos de história natural entrassem no currículo educacional, indicando Alexandre Rodrigues Ferreira, que aportou no Brasil em 1783, para coletar espécimes de animais e plantas na Amazônia e enviá-las a Portugal (GONZAGA, 2016). Entretanto, segundo Bizzo (2012), todo esse material acabou sendo vítima da lentidão de processamento da informação portuguesa, indo cair em mãos francesas, devido ao ambiente político conturbado da época.

O professor Cândido Firmino de Mello Leitão, catedrático do Colégio Pedro II, em seu livro “A Biologia no Brasil”, menciona a forma como os franceses se apoderaram do material acumulado em Portugal, condenando a Biologia brasileira ao atraso. Essa situação interferiu diretamente nos manuais didáticos de Ciências, causando confusão entre os animais da fauna brasileira e a de outros continentes, conforme (DUARTE, 2009).

Nessa perspectiva, destaca-se como marco importante na Educação Secundária – atual Ensino Médio – a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo a primeira (83) escola oficial desse nível, instituída pelo Decreto de 02 de dezembro de 1837, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império (BRASIL, 1837). De acordo com o artigo 3º daquele decreto, destaca-se também as disciplinas Zoologia e Botânica, que passaram a ser ensinadas naquela instituição, em que se verifica, portanto, uma presença significativa da Biologia no currículo educacional, iniciando-se, assim, uma valorização do campo das ciências do mundo vivo nas escolas secundárias do país.

Durante a era Vargas (1930-1945), a Biologia torna-se referência, junto à disciplina Biologia Educacional, do professor Almeida Júnior, catedrático da Universidade de São Paulo. Conforme Bizzo (2012), esse contexto biológico era coerente com um movimento de modernização, tanto em aspecto mais geral, quanto específico, da educação do nosso país, em que se procurava superar a pedagogia tradicional ou a arte de ensinar, implementando-se uma pedagogia nova, anunciada como científica e experimental, que adotasse, no lugar de modelos ideais ou mesmo idealizados, boas práticas, como também, buscasse a pesquisa de implementação, em vez de exercícios de imitação e repetição (GONZAGA, 2016).

Nesse contexto, evidencia-se a Reforma Sampaio Dória, iniciada em 1920, na qual a Biologia e a Higiene contribuíram significativamente para fundamentar essa nova pedagogia em São Paulo,

baseada no espírito científico do educador. Ela marca o início de sucessivas reformas educacionais que aconteceram no Brasil, principalmente após a eclosão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que abordava, primordialmente, a necessidade de uma educação laica, gratuita, obrigatória e acessível a todos, impulsionado pela crescente institucionalização da ciência e movidas pelo advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse contexto permitiu a introdução de ideias renovadoras na organização das instituições escolares, reagindo contra o empirismo dominante e participando da reconstrução educacional (GONZAGA, 2016), colaborando para a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, no 4.244/1942, conhecida como Reforma de Capanema (BRASIL, 1942).

Nessa perspectiva, Krasilchik (2011) destaca o quanto o ensino de Biologia nas escolas de Ensino Médio do nosso país foi se transformando nas últimas décadas, evoluindo a partir da disciplina História Natural, na década de 1950, à obrigatoriedade das Ciências Naturais, em especial as Ciências Biológicas nas escolas do país, na década de 1970. Nos anos 1980, com a abertura política e o processo de redemocratização do Brasil, evidencia-se a reformulação da educação brasileira promovida pela Constituição Federal de 1988, em que se verifica, na década de 1990, a predominância da tendência descritiva, aparecendo raramente uma análise diversificada para a construção de sistemas abrangentes, fator essencial para a compreensão do mundo científico. Ocorreu ainda, nesse período, a mais atual reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a determinação de ter, obrigatoriamente, no currículo, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, como também da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

No início do Século XXI, percebe-se um intenso processo de criação científica e tecnológica, com reflexos profundos na sociedade, com destaque para a associação entre ciência e tecnologia, que, a cada dia, se torna ainda mais presente no cotidiano, na qual pode-se destacar as novas tendências que permeiam o ato de ensinar Biologia, manifestadas nas novas formas de avaliar a aprendizagem dos discentes, entre as quais está o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP/MEC, 2002). De acordo com os estudos de Sales, Oliveira e Landim (2011), nos últimos anos, o ensino de Biologia tem sido permeado de lacunas, sendo fragilizado principalmente no tocante à pesquisa, com um número ainda reduzido de estudos voltados para essa área científica (*apud* GONZAGA, 2016).

Atualmente, observa-se que o Ensino Médio continua em busca de uma fusão entre o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, em face dos anseios das instituições por uma qualidade de ensino no sistema capitalista vigente, o qual, muitas vezes, compromete o

desenvolvimento educacional por impedir que o indivíduo alcance uma visão plena de si próprio e do mundo, já que a maioria da população alimenta um desejo resoluto de crescer profissionalmente e de ter ascensão social, sendo esses reflexos sentidos na comunidade contemporânea (SOBRAL, 2000). Talvez por isso o ensino de Biologia ainda não tenha alcançado suas metas, embora se perceba a preocupação e o comprometimento dos envolvidos, em especial dos professores, para que aconteça verdadeiramente uma educação autônoma e solidária, mesmo que a sociedade imponha o contrário.

Aos educadores está posto o desafio da implantação do Currículo Referência com um novo olhar nas estratégias pedagógicas, sendo necessário auxiliar essa nova juventude a idealizar e possibilitar um Projeto de Vida rumo a cidadania para o século XXI, sendo relevante analisar questões ligadas à bioética.

Nesse sentido, as aulas de biologia contribuirão para dar significado ao conhecimento adquirido ao longo da Educação Básica e consolidação no Ensino Médio, problematizando os conteúdos, possibilitando espaços para troca de experiências e aprendizado com auxílio da tecnologia no campo da investigação científica. Consequentemente há uma contribuição interdisciplinar para o desenvolvimento integral do estudante ao desenvolver as habilidades e competências específicas desta área com a junção das demais áreas do conhecimento.

3.3.5 O componente curricular da Física

A Física é uma ciência que possui o objetivo de estudar as leis da natureza, em sua profundidade, procurando descobrir as regras que governam o universo e descrevem os fenômenos que ocorrem com a matéria e com a energia, em suas diversas manifestações, buscando entender como ocorrem processos ao longo do tempo e do espaço, desde o início do universo ainda conhecido, além de fazer previsões acerca de seu final. Ela busca entender como as menores partículas interagem para formar partículas um pouco maiores, que também se organizam para formar corpos mais complexos e, ao final, sistemas planetários e galáxias inteiras, enormes e diversificadas, talvez mais do que se possa imaginar. Enfim, descobrir tudo o que ocorre, desde a análise de fenômenos em escala subatômica até fenômenos astronômicos, que envolvem grandezas de magnitudes muito diferentes, ou seja, os fenômenos estudados pela Física estão presentes em todo e qualquer lugar no cotidiano.

No Currículo Referência, a Física se apresenta como integrante da área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Da mesma maneira que Biologia e Química, a Física compõe o Currículo Referência, que visa, entre outras razões, a levar o conhecimento aos estudantes de todo o estado

de Minas Gerais, sem deixar de lado as autonomias das redes de ensino e das escolas, sempre recordando o contexto onde os diversos estudantes estão inseridos, buscando trabalhar as Ciências da Natureza de forma organizada, de maneira interdisciplinar e complementar, com metodologias diversificadas e contextualizadas. Tudo isso deve ser feito em conjunto, sem nunca deixar de ir ao encontro de práticas motivadoras, respeitando a cultura e a comunidade de origem de cada estudante.

O desenvolvimento tecnológico que a humanidade atingiu, e seu progresso constante, é resultado de inúmeros estudos científicos de diversos ramos das Ciências da Natureza. Dentre eles, a Física apresenta certo destaque, uma vez que diversas descobertas são o fundamento para inúmeras tecnologias, desde a construção civil, perpassando por diagnósticos e tratamentos médicos e indo até a exploração espacial.

Não se sabe com precisão quando o estudo da Física se iniciou como ciência, mas o filósofo Aristóteles, no século III a.C., já realizava observações e tentava explicar como a natureza se comportava. À época, essa ciência era chamada de Filosofia Natural.

Contudo, muito antes de Aristóteles, a humanidade já utilizava observações da natureza para ter vantagem na sobrevivência da espécie. Seres humanos observavam as estrelas presentes no céu e as mudanças das estações do ano para prever quando iriam ocorrer migrações de aves, mamíferos e peixes, na busca de alimento para a sobrevivência.

Com o passar dos séculos, as Ciências Naturais foram se desenvolvendo cada vez mais trazendo conhecimento à humanidade, que fazia, e continua fazendo uso desse conhecimento para produzir ferramentas melhores para auxiliar nas atividades cotidianas. Desde pontas de lança feitas com pedra lascada, passando por enxadas de madeira para arar a terra e pela fundição do ferro para confecção de machados até os tratores modernos que facilitam o plantio de quilômetros de lavouras, o progresso científico e tecnológico é essencial.

Porém, o ensino de Física no Brasil se iniciou de forma tardia, apenas com a criação das primeiras instituições de ensinos técnico e superior, após a chegada da família real portuguesa, no início do século XIX. Mesmo assim, apenas as pessoas pertencentes a classes econômicas mais elevadas tinham condição de estudar esse componente curricular. As pessoas mais pobres se limitavam a um estudo básico, mais precário.

Após a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, as Ciências Naturais já faziam parte da educação básica brasileira, mas de forma ainda precária, passando a constar da agenda política

nacional apenas a partir da década de 1920. Até meados da década de 1940, o ensino de Física e de outros componentes curriculares das Ciências da Natureza estavam relacionados com as necessidades da industrialização, que ocorria rapidamente no país.

A partir da década de 1950, o desenvolvimento científico e tecnológico ao redor do mundo influenciou o ensino de Ciências da Natureza no Ensino Médio do Brasil. O Physical Science Study Committee (PSSC), projeto iniciado nos Estados Unidos da América, foi o que mais influenciou o ensino de Física no Brasil, introduzindo o uso de laboratório para que os estudantes pudessem aprender através de aulas práticas. Na década de 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o número de horas de estudo de Ciências da Natureza aumentou. Na década de 1970 já se iniciavam os primeiros cursos de pós-graduação em ensino de Física.

Na última década do século XX foi sancionada a LDB, com diversas reformas para o ensino brasileiro. Sua leitura minuciosa permite verificar que ela está atenta ao presente e o futuro dos estudantes e a sua continuidade na escola, da preparação para o mundo do trabalho e para a necessidade de se formarem cidadãos.

Além da LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), para servirem como referência na elaboração dos currículos, pois sua adoção não é obrigatória. Contudo, sua referência é importante, pois indica que o estudo de Física, e de qualquer outro componente curricular, deve ser orientado por competências e de maneira interdisciplinar.

3.3.6 O componente curricular da Química

A Química é a ciência da natureza que estuda a estrutura, composição e propriedades dos materiais, bem como as transformações que podem ocorrer com eles. Mas o que isso significa? É muito comum que os estudantes perguntam qual é a utilidade de se estudar Química. Mas, muito além da memorização de regras ou fórmulas, o que geralmente não se menciona é a vasta utilização do conhecimento químico em diversas atividades humanas, como na agricultura, na indústria petroquímica, têxtil, na pesquisa de fármacos – só para citar algumas áreas.

Estudos apontam que há indício da Química em atividades humanas desde a antiguidade. Pode-se destacar Aristóteles (384-322 a.C.) “precursor da lógica e de estudos em diferentes âmbitos do conhecimento, também abordou a questão da matéria e das suas transformações” (SCHEFFER, 1997, p.21), assim como a prática da alquimia chinesa com o foco no Elixir da longa vida que era

associado ao ouro e a alquimia ocidental ocorrida na Idade Média em busca da Pedra Filosofal, que teve como precursores os alquimistas.

Todavia, embora Lavoisier seja considerado o “fundador da química”, não se tem registro para comprovar o surgimento desta ciência e, se recuarmos um século, não podemos considerar Robert Boyle “o Pai da Química” (CHASSOT, A.I.,1995).

No território brasileiro, a Química foi instituída como disciplina escolar em 1837 pelo colégio Pedro II (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 313-314). Em meados de 1887, os conhecimentos relacionados à área de ciências começaram a ser exigidos nos exames acadêmicos, sendo referendados pelo curso de Química no Rio de Janeiro, em 1918.

Depois, passados alguns anos de estudos da Química no curso de medicina da Bahia e também da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1931 foi consolidada a Química como disciplina acadêmica de cursos superiores de medicina (NEVES E BRAGUINI 2015, p.8). O componente curricular ingressou no universo acadêmico, em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, de forma regular no currículo do Ensino Secundário teve início a partir de 1931, com a reforma Francisco Campos. Destaca-se outro fato importante, quando foi criado o Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em 1965, quando passou a funcionar também o Bacharelado em Química. A grande expectativa de mudanças sobreveio com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Em 1970, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), cria-se o ensino profissionalizante em nível de 2º grau, que conferiu ao ensino de Química um caráter acentuadamente técnico-científico (SCHEFFER, 1997). Firma-se a tese de estudiosos do campo do currículo de que as disciplinas relacionadas às ciências se amparam como componentes curriculares, à medida que se aproximam das vertentes científicas de seus saberes de origem (ROSA e TOSTA, 2005, p. 256).

No atual cenário escolar brasileiro, as modificações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BNCC, 2018), apresentaram diretrizes relacionadas aos arranjos dos conteúdos fundamentais do currículo escolar. O componente curricular sobre o ensino da química foi estruturado, a fim de que os conteúdos fundantes da primeira série propiciam aos estudantes um panorama geral da Química, contemplando as bases dos conceitos químicos. Na segunda e terceira séries, o estudante seria levado a interpretar os processos químicos que permeiam a sua vida cotidiana, ampliando a consciência crítica e a transformação da realidade. A Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino

Médio) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Química foi então definida como componente curricular ligado à área de Ciências da Natureza.

Como componente curricular, a Química tem um papel fundamental na formação integral do estudante, pois está presente em seu cotidiano: sentir os aromas dos perfumes e os sabores das refeições que prepara, por meio das interações de substâncias químicas com as terminações nervosas dos órgãos do sentido; os vários materiais que utiliza em sua locomoção (gasolina, diesel ou álcool), xampu e pasta de dente na higiene pessoal, tecidos sintéticos produzidos por indústrias químicas, as eficientes baterias e circuitos eletrônicos dos smartphones, tudo isso é fruto de pesquisas realizadas por vários profissionais, entre eles, os químicos. São maneiras de se explorar essas temáticas as propostas de sequências didáticas investigativas (CARVALHO, 2013) e as propostas do tipo CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Ambas apresentam um potencial expressivo no processo de ensino e aprendizagem, pois partem de uma situação problemática relevante para os estudantes, propiciam um olhar investigativo dos conceitos científicos e permitem a compreensão dos fenômenos, a partir do diálogo entre teoria e prática. Além disso, promovem o desenvolvimento de competências esperadas para os jovens do século XXI: o domínio dos conhecimentos cognitivo, intrapessoal e interpessoal. Ressalta-se, ainda, a importância da interseção entre esses domínios e o embasamento dos conceitos científicos, de forma que proporcionem aos estudantes o aprofundamento no campo da investigação e a capacidade de questionar problemas de ordem social, ambiental, econômica, da saúde, da educação, da política, entre outros.

A proposta do Currículo Referência é democrática, no sentido de oferecer a formação de uma base sólida geral para todos os estudantes e, ao mesmo tempo, uma formação específica, que possibilita estudos posteriores na área. A proposta pedagógica engloba, além do conteúdo científico, outras dimensões de formação humana, como a afetividade e a capacidade de reflexão. Nesse caminho, entende-se a importância do aspecto sociocientífico presente no Currículo, pois ele estimula os estudantes a desenvolverem ações sociais responsáveis a partir de questões associadas às suas realidades (Kortland, 1996, *apud* Sá e Brito 2010). Isso permite ao aluno compreender melhor o cenário no qual está inserido, ajuda-o a obter informações relevantes, favorece a argumentação crítica e a escolha consciente com base nos conhecimentos estudados, de maneira contextualizada e interdisciplinar, podendo, inclusive, ultrapassar os limites físicos da escola. A educação feita nessas dimensões favorece a formação de pessoas que têm compromisso consigo mesmo e com o próximo, que usam o conhecimento técnico-racional de forma responsável e ética na resolução de problemas complexos contemporâneos.

Nessa mesma perspectiva, o “**Ensino de ciências por Investigação** configura-se como uma abordagem didática” (Sasserom,2015), enquanto ferramenta metodológica que visa o desenvolvimento de ideias que possam culminar em leis e teorias, bem como a construção de modelos, ultrapassando relações causais entre variáveis para explicar o fenômeno em observação, por meio do uso de raciocínios do tipo hipotético-dedutivo. Desta forma, possibilita a construção do conhecimento de ciências (SASSEROM, 2015).

De acordo com essa perspectiva, o objetivo do ensino de ciências passa a ser o de utilizar o conhecimento científico e os processos da ciência para resolver problemas da vida cotidiana. Nesse novo contexto, o **ensino por investigação** torna-se importante para levar os estudantes a aprender habilidades de coletar e interpretar dados de investigações realizadas em torno de temas de interesse social relacionados à ciência, tanto naquelas associadas à necessidade de se comunicar os resultados obtidos (SÁ, 2009, p.23).

Portanto, a Química está em diálogo constante com os componentes da área da Ciência da Natureza ao adotar as estratégias metodológicas, como **CTSA** e **Ensino de Ciências por Investigação**, e de forma **interdisciplinar** com as demais áreas do conhecimento que compõem o Currículo Referência, além de colaborar para a fundamentação e a efetivação dos **Itinerários Formativos e Projetos de Vida**.

3.3.7 Diretrizes para o ensino do Componente Curricular

3.3.7.1 Biologia

A Biologia é um dos componentes curriculares que, juntamente com a Física e a Química, constitui a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. De forma interdisciplinar, elas apontam a investigação científica e suas Tecnologias como instrumentos imprescindíveis na metodologia da aprendizagem do estudante do Ensino Médio.

Portanto, trabalhar as habilidades e competências é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. São estratégias que garantem o desenvolvimento das habilidades de forma progressiva e ativa. Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento não só do aspecto cognitivo, mas também, no desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como: colaboração, criatividade, criticidade e comunicação. Estas são premissas para a formação do cidadão do século XXI.

Métodos de investigação e desenvolvimento científico, na busca de respostas ao desconhecido, se deram a partir de constatações e experimentos ocorridos no cotidiano dos povos gregos.

Segundo Demo, a base da educação escolar é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora:

“Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir se à outra” (2007, p. 8).

Segundo o autor, é preciso superar o uso exclusivo do método expositivo de dar aulas, onde o professor tem a função principal de transmitir conhecimentos já elaborados, o que define como cópia e que “atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução” (2007, p.7). O espaço da sala de aula onde o professor é apenas transmissor de conhecimentos precisa ser repensado e transformado. De forma alguma quer dizer que o professor vá perder a autoridade, mas, sim, que passe a se interessar pela aprendizagem de cada estudante, estabelecendo um relacionamento tranquilo e de participação (MATTOS, 2008).

De acordo com a BNCC, a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias aponta três competências específicas para serem desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio. O posicionamento deve ser interdisciplinar dentro da área e com foco na investigação científica e tecnológica para auxiliar na quebra de paradigmas e desenvolvimento de inovações no processo de ensino, aliando a teoria à prática no cotidiano dos estudantes.

Na competência 1 da área das Ciências da Natureza e Tecnologias é exposta ao estudante a importância da utilização da tecnologia a favor da extração e utilização da Matéria e Energia. A compreensão do fluxo de materiais e energia nos ecossistemas, como, por exemplo, o processo de produção de energia (fotossíntese) nas cadeias tróficas dos seres vivos é fundamental para desenvolver no educando a responsabilidade no contexto social e ambiental. Sugerir pesquisas e o desenvolvimento de aplicativos digitais são instrumentos importantes para monitorarem a extração de recursos no planeta assim como os aumentos e modificações nos ecossistemas. Dessa forma, a tecnologia muito pode contribuir com o desenvolvimento de projetos científicos e tecnológicos a serem utilizados pelo homem para controle e correções de ambientes naturais.

Na competência 2, a Biologia faz uma abordagem quanto à origem e o processo de evolução da vida do planeta e no universo, assim como a qualidade de vida dos seres vivos e os fatos oriundos da interação desses no planeta Terra. Fomentar a pesquisa de teorias dos temas no contexto histórico com embasamento no campo da investigação científica e tecnológica é ferramenta favorável para trilhar novos caminhos no desenvolvimento da competência, tendo em

vista que, muitas vezes, nossos jovens têm acesso a informações sem fundo verdadeiro, chamadas de *fake news*, ou seja, notícias falsas, sendo importante a checagem de acontecimentos noticiados.

É preciso, ainda, que o professor no desenvolvimento dessa habilidade seja capaz de problematizar temas determinantes na formação da juventude, como a saúde pública no contexto pessoal e coletivo. Promover diálogos para que esses jovens possam se conhecer e apreciar no aspecto da saúde física e emocional diante da situação imediata da vida. Isto é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Visto que a adolescência é um período com maior vulnerabilidade emocional, dentre outros problemas da vida contemporânea, que leva ao consumo de drogas, álcool, tabaco e contração de ISTs (infecções sexualmente transmissíveis), possibilidade de gravidez precoce e suicídio. Esses são problemas ocasionados pela falta de informação e/ou cuidado com nossos jovens pela sociedade contemporânea. Portanto, ao desenvolver no estudante o sentimento de pertencimento, de respeito e responsabilidade, ele será protagonista de sua vida, sendo capaz de promover em seu meio uma sociedade justa, responsável e solidária.

Ao analisar a terceira competência, percebe-se a importância de trabalhar a interdisciplinaridade, visto que temas como Educação Ambiental, Sustentabilidade, Saúde, Bem Estar estão alinhados ao Conhecimento Científico e Tecnológico e transitam em todas as áreas do conhecimento. Portanto promover o debate, a investigação e a realização de experimentos para fatos e problemas elencados, são fundamentais para a preservação da vida na Terra e, nesse sentido, a investigação científica tem muito a contribuir para encontrar resolução de problemas sociais, econômicos e culturais.

Portanto, a interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização socio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos socio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares (DCEB, 2008).

3.3.7.2 Física

Há formas de tornar o ensino das Ciências da Natureza mais significativo. É importante orientar os estudantes a entrarem em contato com o meio onde vivem, se relacionam e socializam, fora da sala de aula, para, concomitantemente, colocarem em observação o conteúdo aprendido. Algumas

das metodologias que possibilitam isso são a experimentação, a demonstração científica e a explanação de eventos do cotidiano. Esses métodos fazem com que os estudantes possam perceber no dia a dia os conceitos compartilhados pelo professor. Assim, os professores ajudam os estudantes a desenvolverem as habilidades e competências necessárias para inter-relacionarem-se com o ambiente onde vivem.

Todo processo de comunicação é uma via de mão dupla, com interação entre o emissor e o receptor. No processo de ensino e aprendizagem de Física ou outros componentes curriculares das Ciências da Natureza não é diferente. Ao ensinar, um professor estabelece relação de troca com os estudantes. O docente deve estimular que os discentes passem a ter satisfação ao estudarem, para que tomem gosto pelos componentes curriculares de Ciências, uma vez que é da natureza humana se interessar por descobrir novidades, desbravar novos horizontes.

A disciplina de Física está presente em todas as três competências previstas na BNCC e no CRMG, uma vez que ela é uma ciência fundamental para a criação e o desenvolvimento de muitas tecnologias. Portanto, torna-se imprescindível para se analisar fenômenos naturais, processos tecnológicos, os desenvolvimentos da Terra e do Cosmos.

As leis naturais que regem o universo, estudadas pela Física, passaram a ser elaboradas após o início da aplicação do método científico, desenvolvido inicialmente por Galileu Galilei. As etapas desse método envolvem observação, problematização, formulação da hipótese, experimentação e elaboração da teoria, que são ferramentas importantes para os estudantes aplicarem os conhecimentos desenvolvidos nas aulas para investigar e solucionar problemas do cotidiano. Para tanto, é essencial que haja manutenção de um processo de ensino e aprendizagem constante no tempo.

Há assuntos estudados com detalhes apenas na Física, como o comportamento e a evolução do Cosmos (astronomia), a interação de partículas elementares para a formação dos átomos (quântica), viagens no espaço-tempo (relatividade) etc.

Contudo, pela vasta gama de assuntos estudados nessa disciplina, não é difícil trabalhar de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares. Por exemplo, em parceria com a Química é possível trabalhar processos de transformação de energia térmica (termodinâmica), geração de energia elétrica (eletricidade), modelos atômicos, dentre outros. Com a Biologia, não é diferente, havendo a possibilidade de lecionar conjuntamente sobre os sistemas dos sentidos da visão (óptica) e audição (acústica), sistema circulatório (hidrodinâmica) e mais tantos outros.

Ainda é possível extrapolar para outros componentes curriculares. Por exemplo, com a disciplina de Geografia é possível estudar a formação de tornados, precipitação de chuva, movimento de placas tectônicas. Com a Educação Física pode-se analisar a trajetória de uma bola arremessada, a melhor forma de se lançar um dardo, como provocar uma “bola curva”. Trabalhando com Artes pode-se tratar de música, cores, dança. Em História é possível fazer uma análise política do contexto histórico das épocas de elaboração de leis científicas. Também pode-se mencionar a grande quantidade de ferramentas aproveitadas a partir das Matemáticas, utilizadas para o estudo da Física, onde se faz uso de análise de gráficos, operações simples e outras complexas. Não se deve esquecer do correto uso da Língua Portuguesa, tanto para interpretação de textos científicos como para o correto uso de nomenclaturas específicas da Física.

Ressalta-se a importância de trabalhar interdisciplinarmente, pois se trata de ótimo recurso para melhor processo de ensino e aprendizagem. Quando bem desenvolvido, observa-se maior empenho dos estudantes durante as atividades propostas, o que causa melhor aproveitamento dos estudos e maior satisfação dos docentes, que são levados pelo entusiasmo dos jovens do século XXI.

3.3.7.3 Química

A BNCC do Ensino Médio, no que se refere à área de Ciências da Natureza, traz uma nova formatação, com os seguintes eixos estruturantes: Modelos, Energia e Matéria. Tais eixos agora são contemplados em três competências específicas, descritas no item 3.3.3.

Na competência específica 1, o estudante poderá agir de maneira reflexiva e consciente quanto ao uso dos recursos naturais e seu consumo. Podem ser trabalhadas aqui, por exemplo, as transformações químicas dos pontos de vista teórico e prático, as leis ponderais, cálculos estequiométricos e aplicação do conhecimento sobre as propriedades específicas da matéria em diversos contextos. Também podem ser abordados a evolução dos modelos atômicos a radioatividade, termoquímica, equilíbrio químico e eletroquímica (REÚNA, 2019).

Por meio do desenvolvimento da competência específica 2, o aluno é levado a compreender as Ciências da Natureza como um empreendimento humano em constante construção, podendo sofrer mudanças ao longo do tempo. Também é levado a reconhecer a relevância dos experimentos e da interpretação de dados na construção de conceitos, e que a tecnologia é resultado desse desenvolvimento. É fundamental que o estudante aplique os saberes adquiridos, construindo argumentos éticos e responsáveis na explicação de fatos cotidianos. Para o desenvolvimento dessa competência, podem ser trabalhados a evolução dos modelos explicativos

da matéria; métodos de determinação das propriedades físicas e químicas de corpos celestes; ligações químicas; fluxo de matéria e energia no universo; ciclos biogeoquímicos; substâncias orgânicas; interações intermoleculares e cinética química, entre outros (REÚNA, 2019).

Pretende-se desenvolver a competência específica 3 através de uma abordagem interdisciplinar, por meio da qual o estudante poderá utilizar tecnologias de informação para resolver situações-problema, comunicando-se com os pares, argumentando, discutindo e se posicionando. A Química, como componente curricular, contribui para o desenvolvimento dessa competência ao fazer uma abordagem de natureza investigativa, explorando reações químicas, cinética, equilíbrio químico, estudo de substâncias químicas presentes no dia a dia (como amônia, detergentes, ligas metálicas), aquecimento global, química verde, química nuclear, separação de misturas, tratamento de água e esgoto (REÚNA, 2019).

Salienta-se, a importância de envolver e considerar as especificidades da comunidade local, assim como as comunidades indígenas e quilombolas, cujos costumes são de grande importância para ampliar a visão dos estudantes ao investigar os fenômenos da natureza associando-os com sua própria cultura. Contudo, é de extrema relevância apresentar uma solução para as **situações-problema** ao mobilizar os conceitos abordados em sala de aula durante o processo de aprendizagem.

A comunicação de descobertas e conclusões próprias das Ciências da Natureza possibilita a conexão do conteúdo associado aos diferentes contextos e cria novas oportunidades, dialogando com a diversidade presente no estado de Minas Gerais, como, por exemplo, analisar eticamente o uso de substâncias e reações químicas em contextos históricos relacionados à diferentes conflitos históricos, no Brasil e no mundo. Outro exemplo relaciona-se às situações atuais de desigualdade de gênero, ao refletir sobre o preconceito da Mulher na Ciência, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes.

O componente curricular de Química tem um papel fundamental na formação integral dos estudantes, pois se reflete diretamente no seu cotidiano e, sobretudo, a forma como dialoga com os demais componentes da área de forma interdisciplinar, como a Física e a História no estudo de “modelos atômicos, que perpassa pelo contexto histórico quando aborda as propriedades do raios-X e as emissões radioativas, assim como a descoberta das partículas subatômicas e da eletricidade”. Já na orgânica a Química dialoga de forma pontual com os processos biológicos, quando se estuda a absorção do álcool no corpo humano, o metabolismo e a eliminação das drogas. Assim como o contexto histórico dos explosivos, sobretudo no que tange às guerras quando trabalhamos as funções nitrogenadas, dentre outros conteúdos.

Os conceitos atrelados ao meio ambiente presentes no conteúdo de Química são explorados quando se busca ações efetivas e estratégias para o uso consciente e sustentável dos recursos naturais, quando estuda os problemas relacionados à água, recursos naturais energéticos (carvão e petróleo), recursos renováveis e não renováveis, assim como avaliar os impactos gerados pelas emissões de gases, mudanças climáticas, lixo eletrônico atrelados às Leis ambientais, dentre outros que dialogam diretamente com os componentes curriculares de Biologia, Geografia e Sociologia. Sobretudo, quando, por exemplo, aborda-se o contexto histórico e a relação minerária de Minas Gerais, evidenciando as propriedades físico-químicas e geometria dos minerais associadas aos artigos específicos, documentários e vídeos que dialogam com as áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, reconhecendo os aspectos relacionados ao meio ambiente.

Os saberes, antes organizados de forma seriada, propedêutica e engessada, agora estão estruturados a fim de possibilitar um diálogo entre os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), em um trabalho contextualizado e interdisciplinar, promovendo um aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental e a aquisição de novas competências específicas da área.

A proposta também possibilita maior participação e protagonismo do estudante, levando-o a interagir com o conhecimento, com seus pares e com os professores, na construção de saberes e na resolução de problemas cotidianos, que vão muito além da informação sobre um conceito científico explicitado em sala de aula. Deve-se incluir, também, a utilização de atividades investigativas e sequência didática elaboradas a partir de situações-problema que possibilitem a interação do estudante de maneira mais efetiva nas aulas.

Essa nova configuração, somada às metodologias próprias de cada componente curricular, possibilita a criação de espaços que fomentem o pensamento crítico, embasados em observações, formulações de hipóteses, diálogos, argumentações e análise de dados científicos, proporcionando aos estudantes a capacidade de explorar as várias faces de um saber complexo.

A utilização de atividades investigativas, propostas de ensino do tipo CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e no Ensino de Ciências por investigação levam o estudante a participar de maneira mais efetiva das aulas. As sequências didáticas devem ser construídas a partir de situações-problema que possibilitem a interação.

3.3.8 Competências e habilidades - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

3.3.8.1 Competência específica 1

Analizar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

Quadro 28 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 1

HABILIDADES	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	Matéria e Energia	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Fluxo de matéria e energia nos ecossistemas; Cadeia alimentar e teia alimentar; Metabolismo celular (fotossíntese, Respiração celular, fermentação) <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Colisões; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Movimentos orbitais; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Mudanças de estado físico; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Energia potencial elétrica; Efeito Joule; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Transformador; Geradores e motores elétricos; Teoria especial da relatividade; Equivalência massa-energia. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Transformações físicas e químicas; conceito e representação das reações químicas; Leis ponderais; quantidade de matéria e suas relações; constituição da matéria; Simbologia do átomo; estequiometria; fluxo de energia e de matéria no ecossistema; sistemas abertos e fechados; termoquímica; entalpia; combustíveis: tipos, consumo, recursos e meios alternativos.

<p>(EM13CNT102XA) Identificar e interpretar sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento.</p>	<p>Matéria e Energia</p>	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Efeito estufa; Aquecimento global <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pressão em fluidos; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Termoquímica - entalpia das reações químicas, composição, variáveis que influenciam, cálculo e balanço energético, variação de energia; Efeito estufa e aquecimento global;
<p>(EM13CNT102XB) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.</p>	<p>Matéria e Energia</p>	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Efeito estufa; Aquecimento global <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pressão em fluidos; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estudos dos gases - equação, leis e gases ideais; Termoquímica - entalpia das reações químicas, composição, variáveis que influenciam, cálculo e balanço energético, variação de energia;
<p>(EM13CNT103X) Conhecer e analisar os tipos de radiação e suas origens, para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia.</p>	<p>Matéria e Energia</p>	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consequências e benefícios do uso da radiação; Consequências biológicas das radiações ionizantes; Mutações. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de ondas; Eletromagnetismo; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Modelo atômico de Bohr; Reflexão, refração e difração

		<p>em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Reflexão da luz; Percepção de cores; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura do átomo; Diferença de fissão e fusão; elementos radioativos - tabela periódica; radiações ionizantes e não ionizantes; equipamentos de produção e emissão de radiação e suas implicações; história da radioatividade.
(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.	Matéria e Energia	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Descarte e tratamento de resíduos; Bioacumulação e biomagnificação trófica. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de ondas; Eletromagnetismo; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Modelo atômico de Bohr. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Toxicidade e reatividade de substâncias químicas; poluição em água e solo e tecnologias empregadas como soluções; Propriedades periódicas aplicados no contexto ambiental; descarte e tratamento inadequado; ligações e interações químicas; geometria molecular; radioatividade e raios gama; noções básicas de laboratório; polaridade das moléculas; propriedades dos compostos inorgânicos e nomenclatura;
(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos 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.	Matéria e Energia	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ciclos biogeoquímicos; Poluição do solo, do ar e da água; Camada de ozônio. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Eletromagnetismo; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens. <p>QUÍMICA</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Ciclo Biogeocíquico - carbono, nitrogênio, oxigênio e fósforo; agentes poluidores da água, ar e solo; camada de ozônio; chuva ácida; descarte inadequado de resíduos sólidos; parâmetros de qualidade da água, ar e solo; petróleo; equilíbrio químico.
(EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.	Matéria e Energia	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Eficiência energética e impacto ambiental na construção de usinas de geração elétrica; Formas sustentáveis de obtenção e armazenamento de energia elétrica; Consumo consciente de energia elétrica. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matriz energética - consumo, impacto e fontes alternativas; cinética química - energia de ativação, teorias e fatores que afetam a velocidade.
(EM13CNT107X) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre as ações de agentes cujos funcionamentos estão relacionados ao eletromagnetismo (geradores de energia; biogestores; motores elétricos e seus componentes; bobinas; transformadores; pilhas; baterias; fontes alternativas de energia; bioeletricidade; dispositivos eletrônicos; etc.), com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, para propor ações que visem a sustentabilidade, discutindo acerca dos subprodutos que a tecnologia gera e propondo ações para minimizar seus impactos.	Matéria e Energia	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Importância do consumo consciente e suas consequências; Reciclagem; Coleta seletiva; Descarte de resíduos sólidos. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● eletroquímica; impactos ambientais de descarte inadequado de pilhas e baterias; funcionamento de equipamentos caseiros: pilhas reversíveis,

		bateria de celular, etc.; ligações químicas e interações interpartículas;
--	--	---

3.3.8.2 Competência Específica 2

Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

Quadro 29 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 2

HABILIDADES	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • História da Ciência; Teorias sobre a origem da vida - Biogênese e Abiogênese (criacionismo, Oparin e Haldane, Miller e Urey, hipótese heterotrófica e autotrófica, Panspermia); Evolução dos seres vivos <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leis de Newton; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Teoria do Big Bang; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • História e Filosofia da Ciência - aspectos de Natureza da Ciência; evolução dos modelos atômicos; ligação e interação química; teorias relacionadas à vida;
(EM13CNT202X) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, tanto na Terra quanto em outros planetas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composição e organização dos seres vivo; Teoria Celular; Divisão celular (mitose e meiose); Fundamentos de ecologia; Pirâmides ecológicas <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Termofísica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação);

		<p>Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ligações químicas e interações entre partículas; equilíbrio químico; composição, dinâmica e evolução da atmosfera terrestre;
(EM13CNT203X) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introdução a Ecologia; Unidades de conservação; Fluxo de matéria e de energia nos ecossistemas; Radiações e seus efeitos em seres vivos. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Soluções e relações de concentração; termoquímica; descarte inadequado de resíduos; Ciclos biogeoquímicos; tipos de radiações e suas implicações na vida;
(EM13CNT204X) Elaborar explicações, previsões e realizar cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Astrobiologia; Formação de moléculas orgânicas no ambiente espacial; A química prebiótica e origem da vida; A vida em ambientes extremos de nosso próprio planeta, usada como modelo para entendermos a possível vida extraterrestre e, em especial, profundo maneiras de detectar sinais de vida, presente ou passada, em planetas e luas de nosso Sistema Solar e em exoplanetas. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referencial; Velocidade média; Movimentos retílineos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões;

		<p>Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados).</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Astroquímica, origem dos elementos; características dos compostos inorgânicos e orgânicos.
<p>(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p>	<p>Vida, Terra e Cosmos</p>	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Herança mendeliana; Genética de populações; Saúde Pública: epidemiologia e vacinação. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grandezas escalares e vetoriais; Referencial; Velocidade média; Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Instrumentos musicais de corda, sopro e percussão; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos

		<p>elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo atômico atual; relação de tempo e espaço; aceleradores de partícula; obtenção e produção de metais; composição e extração de minerais; modelo cinético molecular; fatores que afetam a velocidade de reação e os impactos industriais; estequiometria;
(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problemas ambientais mundiais e políticas ambientais para a sustentabilidade; Agentes mutagênicos <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Eletromagnetismo. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Química ambiental; parâmetros quantitativos e qualitativos da qualidade do ar, solo e água; escala de pH e pOH; problemas ambientais mundiais, nacionais e regionais.
(EM13CNT207X) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar, sabendo identificar informações inverídicas (fake news).	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vulnerabilidade da juventude; Puberdade - Anatomia do sistema Reprodutor feminino e masculino e funcionamento; Automedicação e uso excessivo de medicamentos; Vacinas. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Eletromagnetismo.

		QUÍMICA <ul style="list-style-type: none"> ● Neurociência; substâncias que atuam no sistema nervoso - hormônios e neurotransmissores; mecanismo de ação de drogas e remédios no corpo humano; compostos orgânicos; isomeria;
(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.	Vida, Terra e Cosmos	BIOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ● Evolução dos seres vivos; Bioquímica: aminoácidos, proteínas, enzimas, estrutura do DNA e RNA. FÍSICA <ul style="list-style-type: none"> ● Leis de Newton; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Teoria do Big Bang; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia. QUÍMICA <ul style="list-style-type: none"> ● Interações intermoleculares; bioquímica: aminoácidos, proteínas, DNA e RNA, enzimas, lipídeos, carboidratos; química dos alimentos; polímeros;
(EM13CNT209X) Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.	Vida, Terra e Cosmos	BIOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ● Formação e constituição do sistema solar FÍSICA <ul style="list-style-type: none"> ● Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais. QUÍMICA <ul style="list-style-type: none"> ● Modelos e teorias sobre origem dos elementos químicos; representação dos elementos e suas aplicações tecnológicas; tabela periódica e propriedades periódicas;
(EM13CNT210MG) Reconhecer as leis da natureza, identificar suas ocorrências, avaliar suas aplicações em processos tecnológicos e elaborar hipóteses	Vida, Terra e Cosmos	BIOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ● Constituição do planeta Terra

<p>de procedimentos para a exploração do Cosmos e do planeta Terra.</p>		<p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Transformações físicas e químicas; reações químicas; leis ponderais; estequiometria; aplicação industrial de diversas áreas;
<p>(EM13CNT211MG) Analisar e discutir os processos que alteram as propriedades coligativas em especial as que interferem no transporte por membrana celular, na temperatura e pressão de líquidos e gases.</p>	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Transportes por membrana celular. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Misturas: soluto e solvente; propriedades coligativas e suas aplicações.
<p>(EM13CNT212MG) Identificar e relacionar as leis da natureza e os fenômenos relacionados às ondas eletromagnéticas, em especial o espectro visível, com eventos naturais e tecnológicos, elencando-os com os órgãos dos sentidos e com as artes, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de tecnologias de informação e comunicação.</p>	Vida, Terra e Cosmos	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Órgãos do Sentido <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens; Instrumentos ópticos e suas aplicações. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Efeito da interação das radiações sobre a matéria; isômeros e tipos de isomerias.

3.3.9 Competência específica 3

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Quadro 30 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 3

HABILIDADES	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.	Tecnologia e Linguagens	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigação científica: leitura de contexto, pesquisa, elaboração de modelos de análise, tratamento e análise de dados e conclusões; Teoria da vida, Clonagem, Transgênicos, etc. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grandezas escalares e vetoriais; Referencial; Velocidade média; Movimentos retílineos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de

		<p>ondas; Reflexão, refração e difração em ondas unidimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Instrumentos musicais de corda, sopro e percussão; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propriedades gerais e específicas da matéria; grandezas e operações de conversão; tratamento e análise de dados; investigação científica.
(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poluição do solo; Poluição do ar; Poluição da água; Medidas de Preservação Ambiental <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grandezas escalares e vetoriais; Referencial; Velocidade média; Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos

		<p>planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Instrumentos musicais de corda, sopro e percussão; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comunicação e argumentação com base em conhecimentos científicos sobre questões: âmbito regional, fake news, mineração, homeopatia e alopatia, entre outros.
(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sustentabilidade; Unidades de conservação; Biomas e sua biodiversidade; Impactos ambientais gerados pelo uso inadequado dos biomas brasileiros. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grandezas escalares e vetoriais; Referencial; Velocidade média; Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear,

		<p>superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Princípios da Óptica Geométrica; Sombras, eclipses, fases da Lua, câmaras escuras; Reflexão da luz; Percepção de cores; Espelhos planos, esféricos e formação de imagens; Refração da luz; Dispersão da luz, arco-íris, fibra óptica; Prismas, lentes esféricas e formação de imagens; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Instrumentos musicais de corda, sopro e percussão; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Teoria especial da relatividade; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Propriedades físico-químicas de novos materiais como grafeno; uso de novas tecnologias com objetivos sustentáveis.
(EM13CNT304X) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnoLOGIAS, produção de tecnologias bÉLICAS, estratÉgias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Biotecnologia e DNA; Células-tronco; Transgênicos; NeurotecnoLOGIAS; Avanços e aplicações da genética molecular. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Leis de Kepler; Lei da Gravitação Universal; Movimentos orbitais; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico;

		<p>Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Natureza química dos agrotóxicos, transgênicos, aprimoramento genético, entre outros.
(EM13CNT305X) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e respeito à diversidade levando em consideração os impactos que perpassam no âmbito social, familiar, cultural, econômico e político, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Darwinismo social e discriminação étnico-racial; Eugenia; Fake news e saúde; Mapeamento genético <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mulheres na ciência; aspectos de natureza da ciência; história e filosofia da ciência.
(EM13CNT306X) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos, conhecer as normas de segurança, o tratamento de resíduos e reconhecer os equipamentos de proteção individual e coletivo, inclusive a tecnologia aplicada nos mesmos.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Poluição (atmosférica, sonora e visual) e contaminação; Sistemas respiratório, cardiovascular e digestório. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Termofísica; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Princípios da Óptica Geométrica; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas,

		<p>interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Corrente elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Campo magnético de correntes elétricas; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos de proteção individual (EPI) e coletiva (EPC). Ações de segurança e descarte adequado de materiais, resíduos, substâncias nocivas e tóxicas produzidas em ambientes de trabalho e/ou laboratórios químicos.
(EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas, tecnológicas, entre outras) e/ ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biofábricas e bioproductos; Nanomateriais e Nanotecnologia; Tecnologias do DNA: DNA recombinante <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Torque; Máquinas simples (alavancas, roldanas, planos inclinados); Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz;

		<p>Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Efeito fotoelétrico.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Materiais (propriedades físico-químicas, estruturas, composições, características, toxicidade). Produção e aplicação (ferro-gusa, cobre, cal, alumínio, aço, soda cáustica, hipoclorito de sódio, polímeros, amônia).
(EM13CNT308) Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso e descarte consciente de equipamentos eletrônicos; Descarte consciente de pilhas e baterias. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Química ambiental, descarte consciente, substâncias e ações sustentáveis.
(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fontes alternativas e renováveis de energia; Combustíveis fósseis; Aquecimento global; Biocombustíveis. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Termofísica; Escalas de temperatura; Termômetros; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações

		<p>cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Cargas elétricas; Condutores e isolantes elétricos; Processos de eletrização; Lei de Coulomb; Campo elétrico; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Superfícies equipotenciais; Capacitância; Corrente elétrica; Resistência elétrica; Lei de Ohm; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Associação de resistores; Associação de capacitores; Campo magnético de ímãs e da Terra; Campo magnético de correntes elétricas; Força magnética em cargas e condutores; Eletroímã; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday; Lei de Lenz; Eletromagnetismo; Transformador; Geradores e motores elétricos; Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Entalpia de combustão (eficiência energética). Recursos não renováveis (gasolina, diesel) e renováveis (biodiesel, biogás, etanol) - impactos ambientais e sustentabilidade. Materiais, combustíveis e energias alternativas (novas tecnologias).
(EM13CNT310X) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida no âmbito social, familiar, cultural e econômico.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Tratamento de água e esgoto; Programas de imunização, prevenção e tratamento de doenças; Prevenção à gravidez na adolescência. <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica; Quantidade de movimento; Impulso; Colisões; Conservação da energia e da quantidade de movimento; Pressão em sólidos; Pressão em fluidos; Teorema de Stevin; Princípio de Pascal; Teorema de Arquimedes; Dilatações linear, superficial e volumétrica; Transmissão de calor (condução, convecção, irradiação); Calores específico e latente; Mudanças de estado físico; Termodinâmica; Leis da termodinâmica; Transformações gasosas; Transformações cíclicas e o ciclo de Carnot; Máquinas térmicas e frigoríficas; Instrumentos ópticos e suas aplicações; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Condutores e isolantes elétricos; Potencial elétrico, diferença de potencial e tensão elétrica; Energia potencial elétrica; Corrente elétrica; Efeito Joule; Circuitos elétricos e instrumentos de medidas elétricas; Indução de correntes elétricas; Lei de Faraday;

		<p>Lei de Lenz; Transformador; Geradores e motores elétricos.</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Misturas e separação de misturas; Tratamento de água e esgoto; impacto social, ambiental, político e ambiental das usinas: elétricas, termelétrica, eólica, nucleares, entre outras; técnica de produção de vacinas: rendimento e custo; técnicas laboratoriais de análises de qualidade: alimentos, vacinas, remédios; compostos orgânicos e reações; macromoléculas;
(EM13CNT311MG) Investigar e analisar comportamentos específicos dos diversos tipos de ondas, para avaliar suas diferentes aplicações tecnológicas (comunicação, saúde, música, entre outros), identificar e/ou avaliar os impactos individuais, coletivos e socioambientais de tais tecnologias, a fim de promover seu uso seguro e sustentável.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anatomia e funcionamento do Sistema Nervoso Humano <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Movimentos periódicos; Movimento harmônico simples; Movimentos ondulatórios; Tipos de ondas; Reflexão, refração e difração em ondas uni, bi e tridimensionais; Superposição de ondas, interferências e harmônicos; Ondas sonoras, suas propriedades e qualidades; Instrumentos musicais de corda, sopro e percussão. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Intereração das diversas ondas com a matéria; dualidade onda-matéria; princípios quânticos.
(EM13CNT312MG) Relacionar e avaliar as questões sociais, ambientais, políticas e econômicas controversas acerca do extrativismo regional, com argumentos que envolvam os aspectos físicos, químicos e biológicos dos subprodutos da exploração dos recursos naturais.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Composição do solo; Lençol freático; Erosão; Compactação do solo; Desertificação <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo atômico de Bohr; Efeito fotoelétrico; Dualidade onda-partícula; Equivalência massa-energia. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos químicos, sociais sobre o extrativismo: vegetal, animal e mineral. Subprodutos gerados pelo extrativismo.
(EM13CNT313MG) Analisar as características físico-químicas dos grupos de microrganismos existentes, bem como discutir a importância desses seres para o meio ambiente, indústria e saúde.	Tecnologia Linguagens e	<p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Microbiologia: Vírus, bactérias, fungos e protozoários; Doenças regionais e mundiais associadas a esses grupos de seres vivos;

Identificar aqueles que são causadores de doenças, discutindo métodos de detecção e prevenção e tratamento para as mesmas.		<p>Importância ecológica das bactérias, dos fungos e protozoários para o meio ambiente.</p> <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none">Movimentos retilíneos; Movimentos circulares; Movimentos e a aceleração da gravidade; Leis de Newton; Forças peso, normal, atrito, resistência do ar; Forças resultantes tangencial e centrípeta; Trabalho de uma força; Potência; Energia cinética; Energia potencial elástica; Energia potencial gravitacional; Energia mecânica. <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none">Tecnologias empregadas na produção de vacina; remédios; terapias alternativas no combate a microrganismos;
--	--	---

3.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – constituída pelos componentes curriculares **Filosofia, Geografia, História e Sociologia** – integra o presente Currículo Referência tendo como foco principal propiciar aos estudantes a compreensão de si, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de sua formação escolar. Para atingir tal propósito, fomenta uma dinâmica educacional voltada para a apreensão e o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação intelectual, ética e cidadã do sujeito.

Esse campo do conhecimento se fundamenta a partir de uma relação interdisciplinar de seus componentes curriculares, reconhecendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 7), assim como promovendo a ampliação de suas visões de mundo. Isso porque, romper com uma tradição escolar, que se vale da fragmentação, da compartmentalização e da hierarquização dos saberes, se faz necessário em nosso tempo. Nesta perspectiva, o Currículo Referência, ao estimular a maior interação entre os componentes curriculares que compõem cada Área de Conhecimento, e, particularmente, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, intenta estimular nos professores que ministram as aulas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia a busca, em conjunto, de estratégias que sinalizem

“a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. (BRASIL 2018, p. 15)

A interdisciplinaridade, portanto, torna-se eixo fundamental nessa nova perspectiva educacional, pois pressupõe o diálogo entre os princípios metodológicos e epistemológicos dos componentes curriculares que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com relação a essa nova configuração para a abordagem dos objetos de conhecimento ao longo da etapa do Ensino Médio, a BNCC esclarece que o currículo deve

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16)

Vale ressaltar que a junção da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia em uma única Área do Conhecimento não representa a supressão de nenhum desses quatro componentes curriculares e de suas especificidades. Na verdade, sinaliza para a potência de maior interação entre esses saberes na promoção de um efetivo letramento dos estudantes na etapa do Ensino

Médio para o exercício da cidadania, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a proteção do meio ambiente, o incentivo a um modo de vida sustentável, a defesa dos direitos humanos, a fruição consciente das novas tecnologias da informação e da comunicação, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um projeto de vida voltado para a ampliação do campo de possibilidade desses sujeitos.

Sendo a BNCC o documento normativo que define os parâmetros para a elaboração dos currículos escolares no que diz respeito à educação básica, é de suma importância nos atentarmos para a estruturação e a arquitetura conceitual de seu texto. Essa nova perspectiva de educação que inspira e fundamenta o Currículo Referência se pauta por valores e conceitos humanistas - encorajando o protagonismo juvenil e a formação integral do sujeito. Vale ressaltar que uma “educação humanista consiste, antes de tudo, em fomentar e ensinar o uso da razão, essa capacidade que observa, abstrai, deduz, argumenta e conclui logicamente.” (SAVATER, 2005, p. 131). Assim sendo, ao nos debruçarmos sobre os objetivos que orientam o desenvolvimento das Áreas do Conhecimento que compõem a BNCC, podemos apreciar, compreender melhor o horizonte humanista que fortalece essa nova proposta de formação educacional e comprometermo-nos com a sua implementação.

A Área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, enfatiza que experiências propiciadas por esse saber devem ser “situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BNCC, p. 485). Por sua vez, a Área de Matemática e suas Tecnologias estabelece que, para uma real efetivação de seus propósitos, “os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas” (BNCC, p. 529). Já com relação à Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é ressaltado que “a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais” (BNCC, p. 549). Por fim, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também apresenta características fundamentais para a nova configuração curricular.

Como preconiza a própria BNCC, os estudos dos componentes Filosofia, Geografia, História e Sociologia proporcionam um “domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração”, e “propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos” (Ibidem), “elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas” (BRASIL, p.

561,562), além de levá-los à prática da “dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas” (*Ibidem*).

Assim sendo, percebemos que, para além de promover e desenvolver as especificidades inerentes aos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia – elementos esses que propiciam aos estudantes a compreensão do mundo enquanto processo, sob influências de determinismos naturais e sociais, em contínua construção e essencialmente aberto à intervenção humana (o que por si só já justifica o inestimável valor desses quatro campos do saber presentes no Currículo Referência Estadual) – a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contribui para a consolidação dos aprendizados explorados na etapa do Ensino Fundamental e apresenta, em seu âmago, elementos fundamentais para um aprendizado mais significativo das outras três Áreas do Conhecimento que integram o Currículo Referência.

Em suma, “aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa é parte indispensável de qualquer educação que aspire ao título de ‘humanista’” (SAVATER, 2005, p. 134). Desse modo, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas constitui um eixo fundamental para a consolidação dos saberes filosóficos, geográficos, históricos e sociológicos na formação dos estudantes, assim como para a articulação do novo Currículo Referência como um todo, servindo de base também para a estruturação das novas modalidades de estudos preconizadas pela BNCC para a etapa do Ensino Médio.

Ademais, Filosofia, Geografia, História e Sociologia possuem, por sua natureza, a peculiaridade de **educar para o reconhecimento e o respeito às diversidades e a promoção da equidade** (de gênero, étnico-racial, geográfica, geracional, entre outras). Essas habilidades são essenciais para os nossos estudantes conviverem em uma sociedade plural, trazendo ganhos em suas relações consigo mesmos, com as pessoas à sua volta e com o mundo circundante – incluindo a dimensão do trabalho e suas demandas em constante transformação.

Portanto, para além de uma sólida formação técnica e teórica acerca do ofício a ser exercido, as habilidades de conhecer a si próprio e conviver com o diferente são cruciais para a plena realização do **projeto de vida** dos estudantes no Ensino Médio. No mesmo sentido, os conhecimentos proporcionados pelas Ciências Humanas, com seus estudos e métodos de pesquisa sobre território, juventudes, valores e contextos históricos e socioculturais de cada região se mostram fundamentais para a oferta de **Itinerários Formativos** que dialoguem com as demandas específicas de cada localidade e que atendam efetivamente às expectativas dos estudantes.

A aproximação da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a parte flexível do currículo (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas Formativas) se mostra necessária para que haja dentro do Currículo Referência a oferta de conteúdos que proporcionem aos estudantes instrumentos que lhes permitam criar estratégias para enfrentar os desafios de uma realidade cujas perspectivas para o futuro são cada vez mais incertas. O diálogo alinhado entre os saberes filosófico, geográfico, histórico e sociológico contribuem, assim, para o efetivo desenvolvimento das dimensões pessoal, social e profissional do estudante – dimensões estas que se mostram determinantes para sua efetiva integração ao dinâmico contexto atual, marcado por rápidas mudanças em seus mais diversos campos.

A contribuição dessa Área para o novo modelo curricular singulariza-se, ainda, pelo grande volume de estudos presentes nas tradições de cada um de seus componentes curriculares voltados para a compreensão das juventudes – público-alvo por excelência dessa etapa da educação básica. Pois os questionamentos legítimos dos estudantes acerca de suas identidades e lugar no mundo, a problematização do momento existencial presente e seus desdobramentos futuros, em suma, os aspectos essenciais constitutivos do ser humano, são o ponto de partida para os estudos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse cenário ratifica-se a importância e o lugar dos componentes de **Filosofia** e **Sociologia** nos currículos da educação básica do Ensino Médio. Para além de suas contribuições no processo formativo do estudante, os conhecimentos produzidos por esses dois domínios do saber acerca dos jovens dessa etapa do ensino transpõem os limites das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possibilitando aos professores de todas as áreas do conhecimento e demais educadores que atuam na escola conhecer melhor as juventudes que habitam nossas instituições de ensino. Essa perspectiva favorece um diálogo profícuo entre as quatro áreas do conhecimento, promovendo a construção de um currículo que supera a centralidade em conteúdos e foca seus esforços na compreensão e no diálogo com os sujeitos-alvos de nossos processos educacionais. Sobre esse potencial de compreensão, DAYRELL (2007, p. 1107) nos informa:

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (...). Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, **passando das instituições educativas para os sujeitos jovens**, as quais têm de ser repensadas para responder aos desafios que esses sujeitos nos colocam. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. (Grifo nosso).

Assim, a compreensão acerca da realidade desses sujeitos e de suas relações com a escola deve partir da hipótese de que as tensões e os desafios existentes são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade e que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações – interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos, espaços e valores, nunca podendo ser percebidos como fenômenos isolados. Portanto, diminuir a centralidade das instituições educacionais e seu poder normalizador, além de adotar uma nova postura que estruture e fortaleça o protagonismo dos estudantes – enxergando-os como interlocutores conscientes – permite-nos compreender melhor esses sujeitos que dão vida às nossas escolas: invariavelmente eles atravessam momentos a partir dos quais demandas e necessidades específicas vêm à tona – elementos esses que podem e devem dialogar diretamente com as questões apresentadas pelos diversos componentes curriculares.

3.4.1 Competências específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

No caso específico das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trabalhar com competências implica na utilização, de forma interdisciplinar, dos saberes produzidos pela tradição constitutiva de seus quatro componentes curriculares para realizar leituras informadas de situações concretas. Nessa perspectiva, tal como preconiza a BNCC, entendemos competência como

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, em um currículo estruturado a partir de competências devemos tomar por base situações do cotidiano dos estudantes para a promoção de processos para os quais, de maneira interdisciplinar, serão utilizados conceitos, metodologias, teorias e temas específicos de cada componente curricular para realizar uma leitura de conjunto sobre a realidade.

A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui, de acordo com as diretrizes da BNCC, seis competências específicas, a saber:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Cada uma das competências acima se desdobra em uma série de habilidades específicas que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar pelos componentes Filosofia, Geografia, História e Sociologia, uma vez que elas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares” (BNCC, p. 30). A apreensão dessas capacidades possibilita a autonomia do estudante frente ao saber, visto que as habilidades são organizadas em níveis de complexidade que vão se sucedendo gradualmente, garantindo não somente a progressão dessas habilidades, mas a própria progressão do conhecimento por parte do estudante. Desse modo, a progressão das habilidades se torna o fio condutor da compreensão da realidade, de modo que o estudante possa conhecer a essência dos fenômenos naturais e sociais que nos envolvem e influenciam, tanto em suas especificidades (partes) quanto na sua complexidade, ou seja o todo.

Como podemos constatar, essa nova forma de organizar o currículo exigirá que os professores responsáveis por cada componente curricular contextualizem as competências e habilidades da Área de Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal cenário torna indispensável a presença em nossas escolas de **profissionais habilitados** para a docência nas áreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, todos trabalhando de forma colaborativa para realizarem a intermediação entre as especificidades de cada componente, as habilidades da Área

de Conhecimento e a realidade sociocultural dos jovens estudantes participantes do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola. Tarefa essa que requer um alto grau de **autoria e protagonismo** dos professores e, ainda, um expressivo conhecimento da realidade histórica, socioeconômica, geográfica e cultural do território onde está situada a escola. Desse modo, em parceria com os demais membros da comunidade escolar (direção, familiares, estudantes, especialistas, entre outros), torna-se possível promover ativamente estudos e pesquisas que dialoguem de modo efetivo com as necessidades, dilemas e expectativas dos jovens atendidos por nossas escolas.

Uma organização curricular fundamentada na busca pela apropriação de competências e habilidades também suscita a atuação mais assertiva dos estudantes frente à produção de conhecimento. Esse novo panorama favorece metodologias ativas a partir das quais o professor se apresenta como mediador e promotor de práticas pedagógicas que enfatizam o protagonismo estudantil na produção de um conhecimento significativo e contextualizado. E, além disso, essa nova dinâmica concorre para a implementação de uma pedagogia da pergunta¹⁸, pela qual as aulas deixam de ser exposições de saberes prontos para que, a partir de questões fomentadas pelas competências e habilidades, os estudantes possam - de forma espontânea e sob a orientação dos professores - utilizar metodologias, teorias, temas e conceitos oriundos das tradições de cada componente curricular da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para fazer leituras informadas de sua realidade¹⁹.

Por fim, cabe ressaltar que todas as teorias e práticas ora apresentadas serão subsidiadas por uma adequação estrutural da rede estadual de ensino, assim como por propostas de reformulação dos cursos de licenciatura e mudanças substanciais no processo de formação continuada dos professores que já atuam na etapa do Ensino Médio. Do mesmo modo, com vistas à realização de um trabalho educacional de excelência, os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas terão assegurados espaços e tempos dentro das nossas instituições de ensino para se reunirem e planejarem colaborativamente estratégias de ensino-aprendizagem e a execução das mesmas.

¹⁸ Cf. FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

¹⁹ Devemos considerar que a realidade social brasileira é diversa e cabe a todas as Áreas do Conhecimento, garantir aos jovens estudantes o acesso a essa diversidade, como nos aponta a legislação nacional sobre a diversidade do povo brasileiro com a proposta de estudos sobre a inserção do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, sugerida pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além das questões da diversidade étnico-racial, questões de gênero, etc.

3.4.2 O Componente curricular da Filosofia

A Filosofia, enquanto componente da BNCC, consolida-se como fruto do esforço em oferecer aos estudantes do Ensino Médio um suporte para a reflexão diante da complexa realidade na qual vivemos, sobre a qual pensamos, e a partir da qual definimos nossas vidas. A partir da leitura do texto da BNCC e do presente Currículo Referência, não é difícil perceber o quanto as novas diretrizes educacionais brasileiras se inspiram e se valem de conceitos e categorias importantes provenientes do âmbito da tradição filosófica. Enquanto mãe de todas as ciências, a Filosofia – etimologicamente, “amor à sabedoria” –, estabelece-se como um dos fundamentos primeiros das diversas competências que o Ensino Médio visa desenvolver nos jovens e adultos em processo de formação, buscando sua melhor inserção na sociedade e do pleno exercício da cidadania.

Surgida na Grécia antiga em meados dos séculos VII-VI a.C., a Filosofia foi o solo que tornou possível o despontar dos muitos saberes e ciências que nos permitem conhecer mais sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre o mundo que habitamos e sobre os valores que estão em jogo. Elaborando e adotando como método a **análise racional** de seus objetos de estudo, e estabelecendo como objetivo a busca pela **Verdade**, a Filosofia perpassa, desde a sua aurora, os principais períodos e eventos da história da humanidade. Seja ao se esforçar por estabelecer e justificar o que é uma vida feliz na Antiguidade, ao explicitar as relações entre Fé e Razão na Idade Média, ao fundamentar as bases antropológicas que caracterizaram o Renascimento e o Iluminismo na Modernidade ou ao analisar a falseabilidade de teorias científicas na Contemporaneidade, a Filosofia sempre esteve presente como exercício de reflexão do ser humano, tratando com cuidado e seriedade questões essenciais e atemporais que estarão sempre no horizonte da experiência humana - sempre nos interpelando e exigindo que estejamos à altura de oferecer, se não respostas definitivas, chaves de interpretação.

Com relação à história do componente curricular Filosofia na educação escolar brasileira, podemos afirmar que ela sempre foi pautada por turbulências, intercambiando presenças e ausências enquanto componente obrigatório nos currículos escolares. Propostas, vetos e debates intensos nas variadas instâncias políticas do país desvelam posicionamentos conflituosos a respeito desse saber indispensável ao percurso formativo do estudante. Para ilustrar concisamente essa trajetória tortuosa, citaremos apenas dois eventos importantes que aconteceram na década passada: em nível estadual, desde o ano de 2003 vigora na Constituição de Minas Gerais uma emenda que assegura a presença da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio (Seção III, art. 195, parágrafo único); já com relação ao âmbito federal, foi apenas a partir do ano de 2008

(Lei 11.684) que a Filosofia foi reintroduzida em caráter de obrigatoriedade na matriz curricular nacional.

Essas considerações legais a respeito do lugar da Filosofia na educação escolar brasileira reiteram a importância desse componente curricular e reconhecem o fato de que, enquanto **seres únicos**, dotados de razão e de linguagem, somos naturalmente conduzidos a *refletir* sobre quem somos, a nos *confrontarmos* com os nossos desejos, a *considerar* nosso destino; enquanto **seres políticos**, estamos destinados a *conviver*, a tecer a nossa história no interior de uma comunidade e junto com ela, a *elucidar* as questões suscitadas por esse vínculo, a *decidir* conjuntamente sobre o bem comum; enquanto **seres no mundo**, precisamos *avaliar* o impacto de nossas ações na natureza, *cuidar* dos meios materiais que garantem nossa subsistência, *assegurar* um legado edificante para aqueles que ainda irão habitar o lugar onde ora nos encontramos.

Nessa perspectiva, a presença da Filosofia no Ensino Médio – direito garantido nas legislações mineira e brasileira, propõe e ratifica um caminho fundamental para a nossa educação: se somos essencialmente dirigidos a fazer e refazer as mesmas perguntas – bem sintetizadas, por exemplo, pelo filósofo Immanuel Kant (1724 - 1804): “*O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar?*”-, precisamos adquirir e aprender a nos servirmos dos instrumentos que nos possibilitem elaborar de modo rigoroso e consequente os nossos questionamentos, compreender nossas respostas e caminhar na direção de uma efetivação de nossa própria humanidade. Tanto em nossa relação com nós mesmos (dimensão subjetiva), com os outros (dimensão intersubjetiva) ou com o mundo (dimensão objetiva), a Filosofia é **o campo do saber que nos qualifica para o pensar crítico, livre e autônomo** que se faz necessário para conjugar todos os outros saberes indispensáveis à constituição de uma **vida com dignidade**.

Figurando como um dos quatro componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Filosofia encontra-se também na base dos demais componentes curriculares, visto que é um **saber** e um **saber-fazer** que está na origem do nosso modo de pensar ocidental. Enquanto componente curricular, uma das especificidades da Filosofia está em problematizar os saberes constituídos historicamente e se apropriar dessas provocações para que seja possível pensar e agir criticamente no mundo. Portanto, a Filosofia está em diálogo constante com as quatro Áreas do Conhecimento que compõem o presente Currículo Referência, além de colaborar para a fundamentação e a efetivação dos **Itinerários Formativos** desenvolvidos na escola - sempre com o intuito de favorecer reflexões mais rigorosas e explicitar a complexidade do saber humano.

3.4.3 O Componente curricular da Geografia

A Geografia, como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tem um importante papel na elaboração e colaboração das proposições gerais na BNCC. No **Ensino Médio**, propõe o aprofundamento das aprendizagens essenciais, e a ampliação das habilidades desenvolvidas, sempre orientada por uma formação ética e articulada aos componentes da área, interpretando e considerando as diversidades humanas e a relações estabelecidas em cada lugar em diferentes épocas. Tendo como referência as quatro dimensões formadoras: O sujeito e o Mundo; O lugar e o Mundo; As Linguagens e o Mundo e as Responsabilidades e o mundo contemporâneo. Propiciando assim, uma análise do espaço geográfico, que permita aos estudantes refletirem sobre a própria existência em seu lugar de vivência, sendo capazes de intervir e problematizar as formas de produção do espaço, compreendendo o valor dos direitos humanos, além da autonomia e a responsabilidade coletiva sobre o mundo a ser herdado pelas próximas gerações. Assim, a leitura geográfica viabiliza a cada estudante pensar as práticas individuais e coletivas nas relações de construção e **transformação das sociedades ao longo do tempo-espac**.

Nessa perspectiva a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade expresso de diferentes formas, na percepção da paisagem, na relação com os lugares vividos, na identidade cultural e ainda na consciência que o sujeito tem de sua história. Desta forma depreende-se que a importância desse componente é compreender o mundo e atribuir sentidos a relação do homem com a natureza.

Para tal finalidade, o pensamento geográfico trilhou seu caminho com diferentes concepções, das contribuições filosóficas, dedicada à epistemologia, à escola de Alexander Von Humboldt (1769-1859) até à geografia crítica desenvolvida principalmente por Yves Lacoste (1929-1976) e Milton Santos (1926-2001), inúmeras vertentes teóricas essenciais ao raciocínio para se pensar a geografia contemporânea são indissociáveis na construção do conhecimento ao longo de toda trajetória do raciocínio geográfico e do seu papel pluralista como componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada.

Qual ou quais resultados das contribuições geográfica propostas ao longo de sua trajetória podem aqui ser consideradas? Certamente, o conhecimento geográfico que construiu uma **forma de pensar** os diversos lugares do mundo e as “metamorfoses do espaço habitado” como nos afirma SANTOS (1988). E que estabeleceu como resultado **um diálogo** constante entre os diferentes grupos sociais em suas distintas especificidades, algo que sempre se fez necessário para entender as relações humanas. O que lhe permite repensar e compreender a dinâmica de cada lugar, e ao

mesmo, tempo explicar as interações naturais e culturais que se estabelecem a partir das representações e suas aproximações com a realidade, através do movimento da sociedade.

De acordo com Santos (1978), o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente em uma estrutura definida por relações sociais. Segundo Gomes (2017) o raciocínio geográfico tem sido um importante instrumento que nos permite pensar e ver a dinâmica dos fenômenos geográficos numa perspectiva mais ampla. Sendo assim, é possível compreender as diversidades existentes, estabelecendo uma comunicação entre os gêneros, campo e cidade, e as distintas regiões, evitando a homogeneidade cultural num mundo sem fronteiras, onde a cybercultura do mundo digital é a tônica na sociedade globalizada.

O Pensamento geográfico tem passado por amplas tentativas de renovação para conseguir formar alunos no **Ensino Médio**, capazes de compreender as relações que se estabeleceram no mundo moderno. A capacidade de interpretar e dar significado ao que se aprende, aproximando o conhecimento escolar das próprias vidas. Afinal, no mundo globalizado são a cultura e as manifestações locais que garantem a noção de pertencimento a um lugar a noção de território e territorialidade. Assim, Geografia na escola enquanto disciplina capaz de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo, ou ainda, capaz de formar o cidadão crítico-transformador deriva do próprio movimento de constituição do componente enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as construções lógicas do presente.

A Geografia, como componente curricular na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, possui um tratamento específico como área do fundamental ao ensino médio. Em sua apresentação, afirma que:

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998, p.15).

Não se pode pensar em alcançar os objetivos **do Novo Currículo Referência de Minas Gerais** para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no **Ensino Médio** sem colocar em relevo as discussões que se estabelece a partir da ciência geográfica considerando todas as suas concepções como um importante instrumento de descobertas. Uma geografia interpretativa que torna possível garantir as aprendizagens necessárias para o **protagonismo juvenil**, que vão além de uma atitude tolerante para com as desigualdades, mas que entenda o caráter essencial das diferenças e que discuta a importância de um saber geográfico que se destaca pelo seu grande potencial na contribuição de uma sociedade mais justa. Desenvolvendo, deste modo, na construção de uma

Geografia Escolar estruturas conceituais que sejam capazes de auxiliar a escola e os estudantes na prática de uma educação inovadora.

3.4.4 O Componente curricular da História

A disciplina História se configura como componente curricular no Brasil durante o Período Imperial e início da República. Nesse contexto seus objetivos eram privilegiar os feitos e os heróis nacionais, além de formar culturalmente as elites. Os conteúdos estudados eram o culto aos símbolos da Pátria e o civismo. As transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passou o Brasil influenciaram a educação a partir do movimento Escola Nova iniciado na década de 1920. Ele trouxe ao componente curricular uma nova metodologia pautada na investigação, na crítica e no raciocínio lógico, que pretendia formar o estudante para ser um agente de seu conhecimento.

Segundo Schmidt (2012)²⁰, tratava-se de “um movimento inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas”. Muitos historiadores tradicionais e positivistas acreditavam que a metodologia utilizada pelas Ciências Naturais deveria ser a mesma aplicada às Ciências Humanas. Entendiam que a História podia ter uma interpretação científica dos fatos, por este motivo seria “verdadeira” e totalmente isenta de abstrações. Desse modo as pesquisas nos documentos oficiais deveriam ser realizadas apenas dentro do campo da descrição, pois eles não podiam ser discutidos e muito menos analisados. Nessa lógica a História é contada a partir de uma estrutura política, privilegiando governos e governantes. Acreditavam que sociedade, assim como a natureza, era regida por leis naturais e não variáveis, de modo que a ação humana não seria capaz de modificá-la. O resultado dessa forma de pensar reacendeu o debate historiográfico, o que fez surgir novas tendências historiográficas buscando perceber possíveis transformações dentro das sociedades.

Estas novas tendências acabaram por influenciar, a partir da década de 1980, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)²¹ em que apareceu uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos estudantes com a realidade, ou seja, fazer com que os docentes pudessem associar conhecimento histórico com convívio social e

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista de História da Educação. Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio-agosto, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 06/08/2019.

²¹ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: História. Brasília: MEC, 1998.

familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e os meios de comunicação, como a televisão, além de sua participação no mundo do trabalho e da memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula. Em linhas gerais o “cotidiano” do estudante passou a ser como algo integrante do processo de ensino e aprendizagem, no que chamamos de contexto ou contextualização. Embora houvesse duas linhas de projetos reformistas na década de 1980 e 1990, – uma que priorizava uma perspectiva teórica e metodológica ligada à história dos movimentos sociais e do trabalho e outra, pautada nas inovações metodológicas como a história temática mais articulada a alguns autores da Escola dos Annales – o resultado foi a construção democrática, com participação de pesquisadores e historiadores.

Pode-se perceber que a história do Ensino de História é um constante processo em movimento, em contínua transformação e adaptação aos novos tempos. Este movimento contínuo torna indispensável a formação continuada dos professores não mais como agentes passivos desse processo, mas também como protagonistas da necessidade de adaptar e adequar às novas demandas do ensino. Não há como ensinar o estudante a ser protagonista, a ter autonomia e a construir seu projeto de vida, se o professor não for protagonista da construção do processo do Ensino do Componente Curricular.

3.4.5 O Componente curricular da Sociologia

A Sociologia constituiu-se muito recentemente como um campo específico da ciência. Foi durante o século XIX que a preocupação de determinadas/os pensadoras/es e investigadoras/es sociais deu origem à ciência da sociedade, isto é, a um novo campo do saber voltado para a compreensão da vida do ser humano em grupo, assim como para as “regras” e fundamentos das sociedades. No Brasil, a história da introdução da Sociologia como componente curricular da educação básica precede a própria instituição dessa ciência em cursos regulares nas universidades. Sua importância no preparo para uma participação qualificada, na tomada de decisões e para a compreensão das mais variadas questões ligadas à realidade social, foi evidenciada desde o início da República por figuras como Rui Barbosa e Benjamin Constant.

Apesar de sua relevância nos currículos, o ensino de Sociologia na educação básica, ao longo de sua luta já centenária, enfrentou vários obstáculos de ordem cultural e política. Essa resistência se deve ao próprio caráter progressista dos conhecimentos trazidos pelos estudos sociológicos que evidenciam dinâmicas ligadas aos problemas de ordem social, reflexões sobre garantia de direitos e na exposição de privilégios naturalizados ao longo da história. Nessa trajetória, em alguns momentos, o ensino de sociologia foi visto como elemento-chave no processo de

desenvolvimento do sistema de ensino no país e, em outros, foi totalmente excluído dos currículos escolares. Sempre que o país buscou consolidar o regime republicano e democrático e a garantia de direito para todos, a presença da Sociologia nos currículos foi fortalecida e quando o país se afastou dos caminhos da democracia, a presença da Sociologia no currículo da educação básica passou a ser questionada.

No início da República, a necessidade de superar valores aristocráticos e a efetiva implementação de um regime republicano, levou Benjamin Constant, Ministro da Instrução nomeado por Floriano Peixoto (1891), a defender a obrigatoriedade do ensino desse componente curricular em todas as escolas secundárias e nas escolas normais da nova República Brasileira. O mais importante nesse período histórico foi a introdução da Sociologia na formação de professores nas Escolas Normais Superiores. Efetivamente, sua introdução na educação básica ocorreu por iniciativa administrativa e governamental e somente em 1925 passou a compor os currículos das escolas de nível médio de ensino. O tradicional Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro, foi a primeira escola a ter em sua grade curricular a Sociologia como conteúdo obrigatório.

Os maiores movimentos de retrocesso nessa trajetória ocorreram no Estado Novo (1937-1946) e no Governo Militar (1964-1988), ambos períodos históricos durante os quais a população brasileira foi privada de participar das decisões políticas do país. No Estado Novo, essa supressão se deu com a implementação da Reforma Capanema, que tinha como princípio o direcionamento do sistema de ensino das classes populares apenas para qualificar tecnicamente as/os jovens brasileiras/os. Já no Regime Militar, iniciado em 1964, em seu primeiro ano de vigência, foram retirados todos os requisitos de oferta do componente curricular de Sociologia nas escolas médias do país. Em contrapartida, no ano de 1971, com a reforma do ensino (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971) foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que, em alguma medida, buscavam “surpreender” a formação humana e moral das/os estudantes num formato que favorecia e exaltava o Regime Militar.

Somente com a promulgação da nova Constituição de 1988, que reinstituiu o regime democrático no Brasil, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) é que a Sociologia foi novamente incluída como conteúdo curricular nas escolas de nível médio brasileiras. O passo mais importante para essa consolidação foi dado no ano de 2008 com a decisão do Conselho Nacional de Educação que reformulou o artigo 36 da LDB, passando a garantir a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio em todas as escolas do Brasil.

Esse breve histórico apresentado evidencia a relação entre a efetiva implementação do Estado Democrático de Direito e a presença do ensino de Sociologia no currículo da educação básica. A

oferta desse componente curricular, que garante uma formação reflexiva e crítica às/-aos jovens estudantes, se mostra como elemento essencial para uma efetiva participação nas decisões públicas, algo fundamental para a garantia de um estado efetivamente democrático.

Na nova organização trazida pelo Currículo Referência, vislumbramos a possibilidade da escrita de uma nova página desse histórico com a ampliação do lugar da Sociologia na educação básica. Esse componente curricular, devido seu potencial na formação para o reconhecimento e valorização das diversidades, possui amplo diálogo com as habilidades e competências sobre as quais se alicerçam a BNCC e o novo currículo. O caráter pouco enciclopédico e comprometido com a realidade social se torna um indicativo da possibilidade de ampliação da presença da Sociologia no currículo do Novo Ensino Médio, inclusive em sua parte flexível, podendo contribuir amplamente na formulação de itinerários formativos que efetivamente dialoguem com as diversidades que compõem nossas escolas e nas discussões acerca de um projeto de vida que estimule o/a estudante a refletir sobre o seu lugar no mundo e permita a ampliação de seu campo de possibilidades.

3.4.6 Diretrizes para o ensino do componente curricular

3.4.6.1 Filosofia

Sócrates (469 - 399 A.C), proeminente filósofo ateniense, delineou de modo decisivo um dos principais aspectos da Filosofia: **problematizar** – os valores humanos, as instituições políticas ou outros elementos civilizatórios. Por meio do diálogo, isto é, a relação comunicacional entre duas razões distintas, mas que respeitam os mesmos parâmetros de **compreensão** e **argumentação**, Sócrates questionava tudo e todos, na tentativa de entender e conduzir o ser humano à sabedoria. O legado dessa prática socrática é facilmente perceptível ainda hoje, na medida em que nos esforçamos incessantemente em examinar e justificar nossa postura diante das provocações da existência, das dúvidas que todos temos frente às mais variadas dimensões do ser: o que é a vida? o que é a morte?, o que é a justiça?, o que é o bem?, por que existe o mal?, A felicidade, como alcançá-la?, dentre tantas outras. Mas, para lograr sucesso nessa difícil empreitada, não nos basta ser animais pensantes: devemos educar nossa vontade para estarmos aptos a fazer uso da razão de modo reto e salutar. Por essa e outras reflexões de mesma natureza, Sócrates recebeu a alcunha de “médico de almas”.

O breve relato acima acerca da experiência de Sócrates como marco da Filosofia em seus primeiros tempos foi sucedido por incontáveis eventos semelhantes ao longo da nossa história. Independentemente de serem protagonizados por outros pensadores e se passarem em contextos

remotos, um dos elementos recorrentes que perpassa muitas narrativas acerca do pensamento ocidental é o fato de que, até os dias presentes, a Filosofia – esse fármaco de um tempo primevo – continua a ser eficaz enquanto **princípio educacional** e atividade profilática diante dos vícios, da ignorância e de outras doenças que acometem a alma humana e acabam por inviabilizar a constituição de uma vida digna e feliz.

De modo a universalizar o acesso a essa via filosófica edificante para a saúde do ser humano, a Filosofia, enquanto componente obrigatório do novo Currículo Referência, deve ser apresentada aos estudantes a partir do diálogo com a história dos **problemas filosóficos**, ao mesmo tempo que deve estar articulada com o estudo e a reflexão acerca dos grandes **temas e conceitos** que sustentam seu desdobramento ao longo do tempo. Por isso enfatizamos a importância de uma abordagem temática, visto que esta concorre para uma interação mais profícua da Filosofia com os outros três componentes curriculares que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; contudo, nunca podemos perder de vista o fato de que a “história da filosofia não é mero acessório, mas algo substancial ao exercício do filosofar” (RODRIGO, 2009, p. 49). Essa interdependência entre as abordagens histórica e temática favorece, tal como era típico na Antiguidade (e que já havia sido preconizado no Currículo Básico Comum de Filosofia do Estado de Minas Gerais), um **modo de viver e fazer** fundamentado nas atitudes de perceber, problematizar, refletir, argumentar e conceituar – sendo o **pensamento conceitual** uma das especificidades mais características da Filosofia, visto que “o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido” (GALLO, 2012, p. 53).

Com relação a essas diretrizes para o ensino da Filosofia, reiteramos o que muitos outros documentos que respeitam a importância desse componente no percurso formativo do estudante seguem reconhecendo. Podemos citar, por exemplo, o que é promovido nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): a Filosofia corrobora leituras mais significativas (seja da literatura filosófica ou de outros gêneros), facilita o processo de registro daquilo que foi concebido de modo reflexivo, fomenta a arte de debater e se posicionar argumentativamente (e a ceder a pensamentos contrários quando estes se mostram razoáveis), permite articular e contextualizar conhecimentos e discursos próprios da disciplina ou de natureza distinta, dentre outras atitudes. Em suma, a Filosofia é mediadora de conexões, transmuta-se enquanto conserva a sua essência, desvela diferenças para engendrar sintonias – nas palavras atribuídas a Heráclito de Éfeso (frag. 10): “Conjunções o todo e o não todo, o convergente e o divergente, o consoante e o dissonante, e de todas as coisas um e de um todas as coisas”.

Todas essas observações devem orientar o docente na elaboração de aulas, atividades e avaliações. Sejam elas orais ou escritas, individuais ou coletivas, o recurso aos **textos primários**, concebidos pelos grandes filósofos, deve dar o tom das investigações escolares. Com efeito, a Filosofia deve, enquanto uma de suas especificidades, erigir-se e formar o espírito humano a partir da leitura dos clássicos - obras essas que, como ressalta CALVINO (1993, p. 11), “chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram.” No entanto, a literatura filosófica também se constitui a partir do trabalho dos **comentadores** e historiadores da Filosofia, de modo que o recurso aos textos introdutórios e/ou didáticos também são ferramentas importantes para o bom desenvolvimento do trabalho dos professores e do processo de ensino-aprendizado. Essa mobilização de ações garante aos estudantes não apenas a aquisição das competências e habilidades preconizadas pela Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também auxilia na apreensão de competências e habilidades de outras Áreas do Conhecimento que também integram o presente Currículo.

Na sociedade contemporânea, onde as experiências efêmeras e vazias são uma constante e as expectativas infundadas conduzem a frustrações e sofrimentos recorrentes, buscamos, sem muito êxito, uma solução para os problemas que nos acometem. Em tais condições, ficamos fragilizados e expostos a manipulações tendenciosas, assim como a outras ameaças funestas às nossas liberdades – e isso, aliado ao desprezo por nossa vida intelectual, pode comprometer severamente a integridade de nossos corpos e mentes. Para evitar esses males, devemos cuidar da nossa educação com uma atenção especial, tratando a vida e o percurso formativo de nossos estudantes com **dignidade**. Como afirmava Sócrates, “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (*Apologia de Sócrates*, 38a) e, para corroborar essa máxima e garantir o êxito na formação dos jovens que se predispõem a trilhar as sendas do saber e do ser, a Filosofia se mostra mais do que necessária nos processos formativos propostos para a educação básica.

Explorando as demandas estéticas, epistemológicas, metafísicas, éticas, políticas e metodológicas dos estudantes, por meio do subsídio pedagógico de professores **licenciados** em Filosofia, intentamos oferecer aos estudantes, no percurso final de sua formação básica, aquilo de que necessita para ser capaz de:

1. Desenvolver suas habilidades de perceber, problematizar, refletir, argumentar e conceituar, a fim de pensar criticamente e de forma empática, abordando questões locais e mundiais que configuram a cidadania, o sentimento de responsabilidade, liberdade e busca da felicidade;

2. Compreender problemas centrais e conceitos fundamentais dos principais eixos temáticos da filosofia, a saber, Ética, Política, Filosofia da Ciência, Lógica, Estética e Ontologia;
3. Usufruir da leitura dos clássicos e de suas provocações com vistas à produção de reflexões significativas acerca das dimensões constitutivas do ser humano, assim como de suas manifestações, relações e significações em nossa realidade concreta e imediata;
4. Perceber a atividade reflexiva proporcionada pela Filosofia como um fator dinâmico intrínseco ao desenvolvimento histórico humano, assim como sendo uma ferramenta racional indispensável para a sua formação integral;
5. Problematizar os diversos elementos que compõem a realidade, assim como suas inter-relações e causas, posicionando-se diante da realidade que se apresenta a nós de modo consciente e crítico;
6. Formular perguntas significativas e norteadoras a respeito da condição humana em seus mais complexos desdobramentos – sejam eles em nível subjetivo, intersubjetivo ou objetivo –, assim como a respeito dos avanços e dos dilemas da ciência e da técnica;
7. Avaliar os valores que norteiam a conduta humana e as distintas culturas, assim como o que justifica seus posicionamentos éticos, estéticos, religiosos e políticos;
8. Articular a Filosofia de modo significativo com os demais componentes que integram a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber, a Geografia, a História e a Sociologia, compreendendo tanto as especificidades da Filosofia quanto as suas potencialidades para favorecer uma melhor apreensão dos objetos de conhecimento explorados nas quatro Áreas do Conhecimento que integram o presente currículo;
9. Reconhecer a singularidade e a importância da Filosofia na formação escolar básica e na vida como um todo, desenvolvendo a capacidade de identificar, questionar e executar a reflexão filosófica em diferentes situações cotidianas.

As disposições elencadas acima delineiam de modo mais nítido a identidade da Filosofia, ao mesmo tempo em que nos deixa entrever sendas possíveis para refletirmos propostas pedagógicas interdisciplinares dentro da Área de Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na BNCC encontramos a descrição de algumas categorias a partir das quais os objetos de conhecimento a serem explorados pela Filosofia, Geografia, História e Sociologia na etapa do Ensino Médio podem ser trabalhados colaborativamente pelos professores mediante conexões epistemológicas apropriadas. Ao provocarmos os estudantes, por exemplo, a partir de um questionamento clássico como “quem é o ser humano?”, podemos examinar sob diversas facetas e de modo interdisciplinar as categorias de tempo, espaço, território, fronteira, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho.

No domínio da antropologia filosófica – área que favorece debates potentes o suficiente para conduzir ao “**espanto**” filosófico e despertar reflexões significativas nos estudantes – é possível examinarmos o ser humano em suas múltiplas dimensões e a partir de diferentes perspectivas. Partindo da distinção entre Filosofia, Ciência, Religião e Arte, por exemplo, diversas possibilidades de abordagem se apresentam. Quais metodologias de estudo se mostram as mais favoráveis para conhecermos o ser humano? O que conhecemos quando nos propomos a conhecer o ser humano? Quais conceitos e categorias o descrevem melhor? Qual o impacto da configuração geográfica em sua história, sociedade, valores morais, crenças religiosas e concepções estéticas? Como esses elementos incidem na conformação uns dos outros? Quais as contribuições das ciências geográfica, histórica e sociológica para os estudos de antropologia filosófica? Enfim, como as teorias, conceitos e tendências advindas das pesquisas desenvolvidas no âmbito desses quatro componentes curriculares corroboram uma resposta convincente e satisfatória à pergunta “quem é o ser humano”?

Outro tópico importante que merece destaque aqui, visto o seu valor para a desfragmentação dos conhecimentos explorados na etapa do Ensino Médio e devido ao seu estreito vínculo com a **atitude filosófica**, é o componente curricular **Projeto de Vida**. O Projeto de Vida oferece ao estudante tempos e espaços para desenvolver uma reflexão autêntica sobre três dimensões fundamentais para a organização de seu ser-no-mundo, a saber: as dimensões pessoal, social e profissional. Nas palavras de MACHADO (2016, p. 25), “projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas”. Em suma, projetar é uma atitude eminentemente humana e, justamente por isso, deve se fundamentar a partir de reflexões e deliberações acerca dos significados que atribuímos à nossa realidade. Toda essa tarefa de voltar-se para si mesmo, de modo a planejar nossas trajetórias a partir da compreensão de nossos desejos, potencialidades e limites e de como esses fatores se relacionam com o outro e com o mundo, remete-nos à ideia de exercício espiritual defendida por HADOT (2016, p. 115-116): “uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si.”

E é nessa perspectiva que rememoramos a essência da filosofia antiga, compreendendo o Projeto de Vida como um momento no qual o estudante irá meditar sobre a **arte de viver**, apropriando-se da reflexão filosófica enquanto exercício indispensável para determinar diretrizes significativas o suficiente para assegurar a elaboração de um projeto de vida digno, legítimo e exequível. E aqui, de modo a reiterar a importância do componente curricular Filosofia para a formação dos

estudantes – seja ele jovem ou velho, como bem nos adverte o filósofo Epicuro de Samos (341-270 a.C.) em sua *Carta a Meneceu* – concluímos que,

“em resumo, não queremos mais informações sobre o que acontece, mas saber o que significa a informação que temos, como devemos interpretá-la e relacioná-la com outras informações anteriores ou simultâneas, o que implica tudo isso na consideração geral da realidade em que vivemos, como podemos ou devemos nos comportar na situação assim estabelecida. Essas são precisamente as perguntas das quais se ocupa o que vamos chamar de filosofia”. (SAVATER, 2001, p.5).

3.4.6.2 Geografia

Na concepção do Currículo Referência, o componente curricular Geografia possibilita uma ampliação da discussão dos conteúdos de forma articulada, o que viabiliza o fortalecimento do repertório conceitual e a capacidade de articular um diálogo inclusivo e ético no mundo de incessantes mudanças. Dessa forma, há por parte do jovem uma tomada de decisão acerca da importância de sua atuação como um sujeito capaz de intervir positivamente na construção de uma sociedade mais justa.

Através da investigação, como da tomada de consciência no que tange à relação do indivíduo com a natureza, os estudos da Geografia fomentam a autonomia e o protagonismo juvenil na percepção de quem eles são e sobre a importância de sua participação para as mudanças sociais.

Compreender o contexto e analisar situações do seu cotidiano de forma crítica permitem ao jovem combater as contradições e os discursos preconceituosos com ações que concretizam a democracia, no espaço em que estão e contemplam seu desenvolvimento social e emocional.

Para alcançar as diretrizes propostas existem habilidades de domínio cognitivo, interpessoal e intrapessoal que devem ser estimuladas, desenvolvidas e consolidadas.

Cabe à Geografia **problematizar** os fenômenos físicos – naturais e espaciais – de forma articulada e integrada na Área, **interpretando** as relações sociedade e natureza, **avaliando** as consequências socioambientais, por meio dos seus conceitos, na perspectiva interdisciplinar e transversal. Essas práticas metodológicas aplicadas em sala de aula, resultarão na autonomia, visão crítica e ética do jovem que, dessa forma, produzirá o seu espaço.

Logo, espera-se que o ensino da Geografia se baseie:

1. Na investigação da relação sociedade-natureza e toda a complexidade que envolve o dinamismo relacionado;

2. Compreender as transformações e as novas territorialidades no mundo atual;
3. Compreender o processo de urbanização contemporâneo, analisando as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano em decorrência da globalização e do sistema técnico informacional;
4. Reconhecer as transformações do campo diagnosticando os problemas que se manifestam decorrentes dos processos produtivos e do consumo;
5. Compreender o processo de globalização decorrente do sistema capitalista na produção do território e da territorialidade, interpretando os problemas sociais e ambientais;
6. Desenvolver a capacidade de pensar criticamente as questões geopolíticas no mundo contemporâneo, avaliando o papel dos meios de comunicação na construção da sociedade;
7. Utilizar as várias linguagens cartográficas próprias para reconhecer o espaço geográfico em suas diversas escalas: mapas, charges, tabelas, gráficos, iconográficos e outras tecnologias.
8. Compreender o espaço produzido considerando a riqueza natural e o saber cultural, respeitando as diversidades étnicas e desenvolvendo a solidariedade;
9. Articular os conceitos de paisagem, lugar, território, região e regionalização, analisando a relação tempo-espaço;
10. Compreender que a cidadania se faz dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, respeitando as diferenças e combatendo a exclusão social.

Os componentes escolares não têm um fim em si mesmo, articulá-los e torná-los significativos, próximos à realidade do estudante é um meio de oferecer uma área de conhecimento que possibilite um ensino de qualidade, propondo uma visão crítica que dialogue com a realidade da sociedade moderna. O que contribuirá para o acesso e permanência do discente no Ensino Médio, ampliando ainda mais a democratização do espaço escolar e todo o processo ensino-aprendizagem.

3.4.6.3 História

Pensar o estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem é possibilitar que ele se perceba como um sujeito capaz de atuar em uma realidade desafiadora, ambígua, contraditória e que, ao mesmo tempo, seja capaz de perceber que ele próprio é constituído dessas mesmas características. E, mais ainda, que todas as pessoas que convivem com ele possuem tais características. É isso que a BNCC propõe e espera, ou seja, que “os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem” (BNCC, p. 548), mas que

também vá além, ou seja que sejam capazes de “problematizar categorias, objetos e processos” (*ibidem*).

E como o Componente Curricular História, integrado à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pode contribuir com este processo? De que maneira, os conteúdos próprios do Componente Curricular História podem ajudar, no processo de ensino, a promover este protagonismo do estudante?

A Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, possibilita uma resposta a essas questões. Em seu artigo 5º, inciso VI, ao definir “competências” como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho²²”, somos levados a pensar que o Componente Curricular História deve focar no “aprender a indagar”²³, ponto de partida para uma reflexão crítica” (BNCC, p. 549).

No entanto, este “aprender a indagar” não se dá no vazio. O processo se dá dentro das próprias categorias propostas pela BNCC, de modo particular para o Componente História, quais sejam: “tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BNCC, p. 549).

Acreditamos que, como diretriz para o ensino do Componente Curricular História, problematizar estas categorias proposta pela BNCC, devem constituir o eixo central do processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que tal processo irá contribuir significativamente para a promoção da autonomia do estudante e seu protagonismo enquanto sujeito produtor de sua própria história e como construtor de si, através de seu **Projeto de vida**.

Quando, porém, falamos em “autonomia”, “construção de si” e “projeto de vida”, estamos falando na realidade de “escolhas” e toda escolha pressupõe assumir riscos e desafios. Desta forma, trabalhar as “escolhas”, realizadas no passado, por indivíduos ou por grupos nos conduziram ao momento presente, ao aqui e agora. De igual modo, o estudante deve ser instigado “a pensar e a indagar” sobre suas próprias escolhas dentro da perspectiva de relação existente entre “presente - passado - presente - futuro - presente” que impele os sujeitos a tomadas de decisões como algo

²² Ver Resolução N° 03, de 21 de novembro de 2018, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

²³ Recordamos aqui a “Pedagogia da Pergunta” de Paulo Freire e Antonio Faundez, já citado neste documento.

essencial, não somente para a sociedade, mas, também, para os indivíduos que passam a assumir os seus projetos de vida como algo em constante interação com a história de todos.

Ao problematizar cada uma dessas categorias sugeridas pela BNCC, evidenciando sempre o “**aprender a indagar**”, pouco a pouco, se vai construindo não somente um novo jeito de lidar com os conteúdos dos componentes, mas, principalmente, a inter-relação dessas categorias com as demais Áreas do Conhecimento, expressão do próprio processo de construção coletiva. E, para viabilizar tal perspectiva, consideramos que as **metodologias ativas** devem ser priorizadas em aulas, onde os estudantes sejam incentivados a lidar com problemas concretos do cotidiano e a partir deles buscarem nos conteúdos estudados do componente curricular elaborar possíveis soluções e/ou exposição de modo que possam se apropriar do conhecimento e de sua produção.

Diante do exposto acima, espera-se que o ensino de História promova:

1. A construção do sujeito crítico e autônomo a partir do coletivo, possibilitando que o estudante se torne protagonista de seu próprio processo de aprendizagem;
2. O reconhecimento e compreensão de tempo e espaço, a partir de sua comunidade, do lugar onde vive, tornando o estudante um sujeito capaz de atuar em uma realidade desafiadora, ambígua, contraditória, realidade dos nossos tempos;
3. “A análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles” (Competência 01, BNCC); instigando o estudante a “aprender a indagar” a partir de pressupostos científicos.
4. O estabelecimento das relações entre as diferenças das sociedades urbanas e o campo, do PÚblico e do Privado, possibilitando ao estudante resolver as diversificadas demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania;
5. “A análise das relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Competência 04, BNCC), habilitando o estudante em seu protagonismo para que faça escolhas assertivas em sua vida pessoal e no mundo do trabalho;
6. “A participação, pessoal e coletiva, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e

responsabilidade” (Competência 06, BNCC), visando a promoção da autonomia do estudante e seu protagonismo enquanto sujeito produtor de sua própria história.

7. A reflexão sobre a **diversidade étnica e cultural** e suas diversas formas de organização e manifestação, tornando o estudante um cidadão que veja e respeite outros sujeitos portadores de identidades diversificadas e portadores de múltiplas culturas;
8. O desenvolvimento da noção de cidadania, com reconhecimento de direitos e deveres na sua plenitude, permitindo a formação integral e cidadã do estudante;
9. A compreensão dos diversos saberes produzidos a partir das relações estabelecidas nas diversas comunidades, valorizar e criar relações entre os saberes tradicionais e os saberes escolares, oportunizando a mobilização de conhecimentos e valores de respeito à diversidade;
10. O desenvolvimento de estudos com abordagens epistemológicas a partir das matrizes africanas, eurocêntricas e indígenas, permitindo o conhecimento amplo de saberes e culturas dos povos que compõem a origem do cidadão brasileiro.

3.4.6.4 Sociologia

No Currículo Referência, a Sociologia configura-se como componente curricular obrigatório da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Ela tem como objetivo mais geral apresentar temas amplamente debatidos pelo campo das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia – buscando estimular nas/os estudantes a superação de visões naturalizadas acerca da realidade social e a valorização das diferenças. Para isso, ao longo dos três anos do Ensino Médio são apresentadas às/aos estudantes as principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas que compõem o campo das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Portanto, para além da tradição curricular Brasileira que nomeia o presente componente curricular como Sociologia, na prática, os estudantes da rede terão aulas de Ciências Sociais, tendo como titulação básica para exercer a docência nesse componente curricular o diploma de formação acadêmica de cientista social/Licenciatura, que é habilitado em Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Enquanto metodologia, utiliza-se as contribuições de autoras/es clássicas/os e contemporâneas/os para uma melhor compreensão das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade, do lugar das novas tecnologias na vida cotidiana e demais dinâmicas sociais. Ao democratizar importantes discussões realizadas por pesquisadoras/es da área de Ciências Sociais sobre a realidade social, a presença da Sociologia no Currículo Referência permite às/aos jovens o estudo de temas amplamente discutidos em seu cotidiano, como identidade, trabalho, desigualdade social, gênero,

classe, raça, sexualidade, cultura, violência, entre outros, de maneira crítica e informada, o que dificilmente seria possível se o ensino de Sociologia não fizesse parte do currículo nessa etapa do ensino.

As diretrizes do ensino de Sociologia no Currículo Referência devem partir de um diálogo entre as competências e habilidades apresentadas pela BNCC para Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os documentos que balizaram até aqui o ensino da Sociologia na Educação Básica. Dentre eles destacam-se as Orientações Curriculares Nacionais (OCN/Sociologia), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Ensino Médio), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013). Esse diálogo permitirá a continuidade das políticas públicas na área de educação em um movimento contínuo de aperfeiçoamento do sistema educacional, que apenas recentemente garantiu o direito a uma educação básica de forma ampliada e que ainda enfrenta significativos problemas de evasão e repetência no ensino médio.

Soma-se ainda a esse diálogo a necessidade de construção de um currículo que reconheça, compreenda e promova o respeito às diferenças e especificidades de cada região. Essa tarefa é ainda mais urgente para o Estado de Minas Gerais, que é formado por um território extenso marcado por uma rica diversidade regional e que conta com diferentes contextos socioeconômicos e culturais, com especial destaque para a expressiva presença de povos indígenas e comunidades quilombolas. Tarefa essa que o ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Ciências Política e Sociologia), com seus estudos, teorias, métodos e conceitos pode contribuir de forma significativa.

Com relação às contribuições apresentadas nos documentos oficiais citados, referente ao ensino de sociologia na educação básica, destaca-se a promoção de dois processos epistemológicos: o estranhamento e a desnaturalização do mundo. Ambas perspectivas contribuem para uma leitura mais elaborada sobre as mais diversas questões presentes em seu cotidiano. Por estranhamento, entende-se provocar em nossos (as) jovens estudantes a capacidade de olhar os fenômenos sociais a partir de outra perspectiva, aquilo que era de seu cotidiano passa a ser elementos do outro, possível de ser analisado, podendo gerar espanto frente a algo que não se conhece. Assim, ao colocar as/os jovens frente a questões que até então não haviam percebido, o ensino de Sociologia pretende fazer emergir um processo que as/os leva a não considerar normais determinados eventos que, até então, entendiam como corriqueiros.

Já o processo de desnaturalização pretende questionar as normas e fenômenos corriqueiros do cotidiano, assim como os argumentos comumente utilizados para explicar os fenômenos sociais.

Para isso, as análises utilizadas no ensino de Sociologia partem de uma contextualização histórica e social, buscando superar leituras extraídas do senso comum não crítico e transformá-las em análises reflexivas da realidade social, visando a ouvir as diferentes vozes envolvidas.

No que diz respeito aos princípios metodológicos do ensino de Sociologia, podemos apontar três principais abordagens: conceitos, temas e teorias. Cada uma dessas estratégias possui determinadas especificidades, mas, de início, cabe dizer que a viabilidade da adoção de uma dessas depende da interlocução com as demais para que a pessoa mediadora possa oportunizar às/aos estudantes uma compreensão mais complexa dos conteúdos sociológicos curriculares.

A centralidade da utilização de conceitos nas aulas de Sociologia consiste na apresentação de registros linguísticos das Ciências Sociais, no sentido de explicitar terminologicamente um fenômeno, uma definição ou uma relação. Assim, durante as aulas, a/o professora/or busca criar conexões entre o conceito e a realidade social na qual estão inseridas/os suas/seus educandas/os. Por fim, a partir da organização desses saberes e da apresentação de novas perspectivas, as/os jovens podem construir um novo olhar e entendimento sobre a sociedade e seguir com a elaboração de propostas de intervenção.

Outra possível abordagem metodológica consiste na centralidade da utilização de temas a partir de discussões e debates em sala de aula. A principal vantagem deste tipo de metodologia é a aproximação do tema à realidade das/os estudantes, e parte da busca por perguntas e entendimentos, que estão próximos da realidade sociocultural da comunidade. Assim, as/os estudantes podem se sentir mais estimuladas/os a participarem das aulas, trazendo suas opiniões e impressões sobre os temas expostos. Outro elemento positivo dessa abordagem é o convite à interdisciplinaridade, pois a explicação de um tema, em sua totalidade, exige um diálogo com a Filosofia, a História, a Geografia e com componentes curriculares de outros campos do conhecimento.

Ainda temos a metodologia que se centra na apresentação de teorias do campo das Ciências aos estudantes. Esta abordagem busca apresentar o acúmulo teórico desenvolvido pela Sociologia ao longo de sua existência, partindo, assim, dos estudos dos clássicos da disciplina como Marx, Weber e Durkheim até as teorias contemporâneas. O ganho é que o estudante obterá subsídios para fazer uma leitura da realidade social que supere uma perspectiva fundamentada no olhar naturalizado dos fenômenos sociais.

No Currículo Referência, os princípios epistemológicos e metodológicos que caracterizam o ensino de Sociologia devem ser utilizados para a leitura das competências e habilidades da Área

de Ciências Humanas. Portanto, devem orientar o trabalho do (a) professor (a) na construção de processos de conhecimentos significativos e que afetem as (os) jovens em suas relações interpessoais, com a comunidade, com o mundo do trabalho, em suas relações com a cultura e novas tecnologias, no entendimento das mudanças sociais trazidas pela modernidade e demais dimensões presentes na vida cotidiana desses sujeitos.

Ao final do Ensino Médio, espera-se que o ensino de Sociologia tenha tornado as (os) estudantes capazes de:

1. Sociologizar a forma como refletem sobre sua própria vida, sobre a vida das comunidades em que vivem e o país, por meio do uso de conceitos básicos das Ciências Sociais e de recursos metodológicos como o estranhamento e desnaturalização;
2. Localizar indivíduos e grupos na estrutura social e compreender a escala dos processos sociais, evitando com isso tanto a postura fatalista quanto à postura voluntarista acerca da realidade social;
3. Articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma, e a formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos, inclusive suas interseccionalidades;
4. Estabelecer relações de causalidade entre processos de modernização e as transformações que ajudam a explicar o Brasil e o mundo contemporâneo;
5. Comparar as formas tipicamente modernas com as novas formas de participação cidadã e de organização do trabalho;
6. Formular perguntas sociológicas capazes de orientar a realização de pesquisas sobre aspectos da realidade brasileira e mundial;
7. Articular a abordagem sociológica com aquelas aprendidas com a História, Filosofia e Geografia, assim como com as áreas do conhecimento ligadas às Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens;
8. Refletir e compreender visões políticas de desconstrução da democracia que podem resultar em conflitos étnicos, religiosos, políticos, econômicos ligados à questão de sexualidade e gênero.

Espera-se, assim, que a Sociologia, com suas teorias e conceitos, contribua, dentro do campo das Ciências Humanas, para uma progressão dos conhecimentos apresentados pelas competências e habilidades da Área do Conhecimento das Ciências Humanas, que vá do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato e mobilize o conjunto desses conceitos e teorias

considerados indispensáveis para que as (os) estudantes possam pensar/refletir sobre a sociedade por meio da ciência.

Nesse novo arranjo curricular, destaca-se ainda o lugar que a Sociologia deve ocupar dentro da parte diversificada do Currículo Referência que é composta pelos Itinerários Formativos e as discussões sobre o “Projeto de Vida”. Junto às discussões sobre o Projeto de Vida, os conhecimentos sobre a realidade social, diversidades e desigualdades, mercado de trabalho e outros temas abordados pelo componente curricular de Sociologia podem ajudar a complexificar os debates propostos nesse novo currículo do ensino médio. Contribuindo para que esses debates não sejam uma mera discussão meritocrática e que encerrem em atitudes voluntaristas sem uma devida reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos, mas que permitam evidenciar as dificuldades impostas pela estrutura social para que as (os) jovens alcancem seus objetivos nos mais diversos campos de sua vida. Somente a partir dessas reflexões, os (as) estudantes podem adotar decisões assertivas em diferentes dimensões de suas vidas assim como demandar políticas para superação das diversas formas de desigualdades que impactam diretamente a efetivação de seus projetos de vida.

Já na construção dos Itinerários Formativos, a Sociologia com seus conhecimentos, teorias e métodos contribui para que as/os jovens pesquisem empiricamente a realidade social, política, cultural e econômica da sua comunidade. O texto da BNCC estimula a construção de observatórios, núcleos de estudos, clubes de debates, núcleo de criação artísticas entre outras ações que permitam que a Sociologia amplie sua atuação dentro do ensino médio brasileiro promovendo não apenas a divulgação, mas também a produção crítica de conhecimento sobre a realidade social da comunidade onde está inserida a escola.

3.4.7 Competências e habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Quadro 31 - Competências e habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência	Habilidades	Unidade temática	Objeto de Conhecimento
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Tempo e Espaço	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A filosofia e o processo do fazer filosófico: a atitude filosófica; ● Mito e Razão: passagem do pensamento mítico para o pensamento filosófico; ● O que é essencial para a filosofia? A resposta da pergunta ou como formulamos a pergunta para obtermos respostas ● Filosofia e os vários tipos de conhecimento: senso comum, religião, ciência e arte; ● O surgimento das Ciências Humanas e sua especificidade; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da produção do espaço geográfico como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; ● Análise da ação antrópica na ocupação dos espaços; ● Interpretação das representações gráficas e cartográficas na produção do espaço local, regional e global; ● Compreensão dos processos de formação da superfície terrestre e seus subsistemas ao longo da evolução da escala planetária. ● Análise da estrutura geológica da Terra e as teorias de formação. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das concepções de tempo e espaço do período de transição da Idade da Pré História para a Idade da História ● Análise das diversas fontes da historiografia: fontes escritas, iconografia, pictóricos, artefatos, arqueológicas, etc. ● Análise da Memória, cultura e identidade <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social. ● Compreensão da diferença entre a abordagem sociológica e o senso comum

			<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicação de leituras sociológicas para compreender o mundo social; ● Apresentação e aplicação de diferentes formas de compreender os eventos históricos a partir de um foco nos elementos produtores de desigualdades.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:	<p>(EM13CHS102)</p> <p>Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.</p>	Tempo e Espaço	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● As condições econômicas e políticas para o nascimento da Filosofia na Grécia Antiga; ● Cosmologia e identificação com a Natureza (physis) x controle e domínio da natureza; ● Da cosmologia ao antropocentrismo socrático: A criação do conceito ● Metafísica: a busca por uma “verdade universal” e seus desdobramentos na formação da Civilização Ocidental; ● A revolução científica e a mudança de paradigma do pensamento filosófico e das visões de mundo; ● Povos indígenas: responsabilidade com a natureza, ética e cosmovisão; ● As filosofias Africanas e afrodescendentes ● A diversidade dos valores morais e seus contextos históricos <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da ação humana e a dinâmica da natureza na concepção do espaço geográfico; ● Identificação das marcas da cultura e da natureza nas transformações da paisagem ao longo do tempo; ● Identificação das potencialidades paisagísticas. ● Interpretação dos diferentes grupos sociais tradicionais e urbano-industrial ocupam e transformam pelo modo de vida o território. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação e análise das Identidades (tribos e povos nômades) e diversidades; ● Análise do tempo histórico e as diversas formas de mensurar e lidar com o tempo em diversas culturas; ● Identificação das formas de registro antes da invenção da escrita e depois da escrita; ● Análise e discussão das diversas narrativas de origem de todos os povos.

			<p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da Sociologia como modo de desnaturalizar e estranhar estilos de vida, valores e condutas sociais. ● Compreensão de trajetórias de vida e suas relações com os processos de socialização. ● Discussões de projeto de vida a partir das relações entre agência do indivíduo e estrutura sociais. ● Compreensão da socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais. ● Compreensão e análise do papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização. ● Compreensão dos conceitos antropológicos de cultura, Etnocentrismo, alteridade e diversidade para entender a diversidade humana e a suas diferentes formas de ocupar o espaço. ● Compreensão da concepção de gênero como construção social.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).	Tempo Espaço	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Antiguidade: as condições econômicas e políticas para o nascimento da Filosofia na Grécia; ● Idade Média: A ruptura com o pensamento Antigo e o estabelecimento de uma nova ordem a partir do Cristianismo; ● Modernidade: Humanismo, Renascimento, Revolução Científica e o Iluminismo como pilares do mundo ocidental e das novas visões de mundo; ● A crise da razão e o advento da filosofia contemporânea; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise a problemática socioambiental na construção do espaço geográfico e a relação com as classes sociais e a estratificação social; ● Entendimento da produção do espaço geográfico e os impactos ambientais; ● Compreensão do uso da linguagem cartográfica no processo de disputa pelo território na sociedade atual. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das concepções de tempo e espaço do período de transição do

			<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>	<p>(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>	<p>Tempo Espaço</p> <p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A reflexão ética: o problema da ação moral e dos valores; ● Filosofia da Religião: uma reflexão sobre o ser humano e o sagrado; ● Estética: uma reflexão sobre a arte e a cultura; ● Filosofia política: do conceito de política ao conceito do poder; ● Filosofia da ciência: o dilema das tecnologias e suas implicações ética. ● A busca pelo sentido da existência e as diversas respostas ao longo do tempo/espaço; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação dos diferentes mapeamentos e linguagens para desenvolver a consciência ecológica e sustentabilidade; ● Conhecimento e reconhecimento da importância do patrimônio natural, a conservação e o papel do turismo sustentável; ● Conhecimento e reconhecimento da diversidade religiosa presente na sociedade atual. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● capitalismo; da Revolução Industrial ao Imperialismo; ● Análise das Revoluções Cubanas, Mexicanas e Russa; ● Reconhecimento da construção da Democracia nas Américas; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento e aplicação de Métodos quantitativos e qualitativos da pesquisa na área de ciências sociais como forma de problematizar fenômenos sociais naturalizados dentro da sociedade; ● Compreensão das Teorias dos autores clássicos e contemporâneos das ciências sociais como instrumento de análise da realidade social; ● Desenvolvimento da perspectiva de que os contextos sociais influenciam na maneira como cada grupo social se comporta; ● Compreensão da confiabilidade das pesquisas da área social por meio do conhecimento da sistematização metodológica aplicada.

				<ul style="list-style-type: none"> ● Análise da Memória, Cultura e Patrimônio; ● Conhecimento da Herança Cultural dos nossos ancestrais; ● Reconhecimento do Patrimônio material e imaterial; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de que as sociedades humanas são caracterizadas e se diferenciam umas das outras por sua cultura; ● Análise sob a perspectiva antropológica das diferenças e semelhanças culturais; ● Reconhecimento da cultura material e imaterial como produto das relações sociais estabelecidas historicamente por indivíduos em sociedade; ● Análise das diferentes manifestações culturais como representação da diversidade cultural nas sociedades humanas.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: 3.4.6.4 Sociologia, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS105). Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.	Tempo Espaço	e	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Antropologia filosófica: natureza humana x condição humana; ● Linguagem, pensamento e cultura; ● Trabalho como atividade essencialmente humana; ● O mundo da informação e a fragmentação da realidade; ● O sentido da existência e a busca da felicidade; ● Filosofia da linguagem: funções da linguagem na compreensão do mundo; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do processo de produção e transformação da paisagem em diferentes sociedades; ● Interpretação do espaço urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidade. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da Construção dos discursos dicotômicos: Civilizados, bárbaros e selvagens; ● Análise das transformações sociais, econômicas e políticas; ● Análise das relações trabalho e sua organização; As concepções de trabalho e da produção;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação dos saberes e tradições na organização das relações sociais; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das diversidades como forma de organização das sociedades humanas (Populações ciganas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas entre outras); ● Reconhecimento das relações entre marcadores sociais e as dimensões étnico-racial, religiosa, regional, entre outras e estratificação social; ● Reconhecimento e Compreensão de que diferentes categorias sociais como raça/cor, família, religião, gênero entre outras modificam -se ao longo do tempo e espaço; ● Compreensão e aplicação dos Conceitos de Alteridade e Diversidade.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS106). Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Tempo Espaço e	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A reflexão sobre a multiplicidade: as diferenças conceituais e as visões de mundo dos filósofos em diferentes contextos no tempo/espaço; ● Princípio da identidade: desafios éticos e respeito ao ser do outro e as contribuições da filosofia da diferença; ● O desafio de estabelecer leis que regulamentam a vida virtual e a multiplicidade cultural; ● Os modelos de regimes políticos, a tecnociência e o capitalismo na pós-modernidade; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. ● Avaliação das desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais; ● Interpretação de mapas temáticos e a análise de territórios; ● Reconhecimento das múltiplas formas de manifestações sociais, compreendendo o papel de cada cidadão de forma participativa no espaço inserido. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da construção da Imagem e do ideário (colonizador e colonizado); ● Identificação das Organizações sociais, culturais, religiosas e econômicas no mundo moderno ocidental;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação das Organizações sociais dos povos nativos da América; ● Reconhecimento das formas e organizações sociais, culturais, saberes e tradições dos povos da África. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento e compreensão das diversas formas de conhecer produzidos pelos diferentes povos valorizando a ecologia dos saberes dentro da sociedade brasileira (Diálogos com estudos decoloniais).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS201). Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.	Territórios e Fronteiras	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Antropologia filosófica: o homem e as múltiplas compreensões sobre si mesmo; ● Senhor e escravo e a dinâmica do processo de colonização na América Latina ● Da biopolítica à necropolítica: Contribuições da Filosofia Africana ● A cosmovisão africana: “ubuntu” e suas dimensões de conhecimento ● Impacto dos fatores geográficos e econômicos nas determinações culturais e morais de um povo <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das territorialidades dos espaços urbanos e o reordenamento da propriedade da terra e a organização territorial; ● Comparação de diversos dados dos fluxos naturais, sociais e econômicos relacionados às migrações e conflitos socioespaciais, étnicos e territoriais; ● Avaliação do cotidiano da paisagem urbana e a fragmentação do espaço em função dos aspectos socioeconômicos e culturais. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos processos migratórios (motivações e desdobramentos); ● Análise da constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense, Os excluídos do regime democrático; ● Análise da Democracia e escravidão no mundo antigo: na Grécia, em Roma, no Período Feudal e no advento da Idade Moderna Ocidental; ● Reconhecimento da noção de cidadania.

			<p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das principais teorias do campo das Ciências Sociais que analisam os fenômenos sociais que ocorrem no espaço urbano e no campo; ● Compreensão das relações de poder assimétricas no que tange ao crescimento desordenado das cidades e seus impactos sociais; ● Compreensão dos conflitos urbanos e suas manifestações como a violência e a segregação; ● Análise da formação do espaço urbano no Brasil relacionando-o ao contexto de desigualdade socioespacial e naturalização da pobreza; ● Análise da influência do capital no uso e ocupação do solo; ● Associação da desigualdade social a processos políticos e econômicos que exclui as pessoas do campo.
	<p>(EM13CHS202). Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p>	<p>Territórios e Fronteiras</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consumo ético em meio ao mundo digital; ● Configurações políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais a partir de diretrizes virtuais; ● Filosofia da tecnologia; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da evolução do capitalismo na construção do espaço geográfico e a internacionalização do capital; ● Interpretação do processo de industrialização e o desenvolvimento econômico das sociedades contemporâneas; ● Análise a ordem geopolítica mundial e as desigualdades na produção, circulação e consumo no mundo globalizado; ● Problematização das relações de poder em escala local/nacional e internacional; ● Reconhecimento das Fronteiras culturais: integração e exclusão sociocultural. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da expansão Marítima Europeia do século XVI (a visão do novo mundo para os europeus) e a realidade do novo mundo. ● Análise da organização dos Estados Ocidentais Modernos;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Análise do Capitalismo (Protecionismo, multilateralismo etc.) <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento do papel das tecnologias para o recrudescimento da modernidade líquida; ● Associação dos processos de modernização e formação do indivíduo moderno; ● Compreensão da relação entre as transformações tecnológicas e relações sociais; ● Análise dos impactos da indústria na vida dos indivíduos e na sociedade
	(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.	Territórios e Fronteiras	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os conceitos de civilização e barbárie; esclarecimento e obscurantismo como subsídios para a compreensão das relações de poder. ● A democracia antiga e a democracia moderna. ● Cidadania: da Antiguidade aos dias de hoje. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação dos conceitos de fronteira, território e territorialidade e o exercício do poder na ocupação do espaço rural e urbano; ● Entendimento das singularidades e contradições encontradas nas espacialidades campo-cidade no contexto contemporâneo. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das concepções de organização de territórios na África, Ásia e América; ● Análise das concepções de Estado Nação para o Ocidente. ● Identificação das formas de governo e Sociedade sem Estado; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação de interesses e agentes envolvidos na dinâmica social na cidade e no campo; ● Análise de processos de modernização e urbanização dos grandes centros e sua relação com formas de exercício do poder e de dominação.

	<p>(EM13CHS204). Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	<p>Territórios e Fronteiras</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A ideia de poder e as configurações culturais ● Perspectivas filosóficas do Ocidente e do Oriente; ● Poder e Estado; ● A democracia e a formação para a cidadania; ● Preconceito e discursos de ódio: a barbárie civilizada e globalizada através da internet. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da dinâmica da população mundial e as diferenças étnico-culturais; ● Entendimento dos indicadores de desenvolvimento, relacionado às desigualdades sociais e ao preconceito; ● Compreensão das atuações dos organismos internacionais e as políticas de administração nacionais; ● Identificação das potências mundiais: fronteiras, territórios e territorialidades. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da formação dos Impérios e Estados Nacionais; ● Entendimento sobre as concepções e as diversas relações de trabalho em transformação na sociedade europeia; ● Análise das relações de trabalho e as tecnologias dos Astecas, Incas e Maias; ● Análise do trabalho dos povos indígenas no Brasil no período colonial; ● Análise das concepções de trabalhos nas tribos da África; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de que os conflitos ambientais surgem com o uso e apropriação desigual dos recursos naturais; ● Identificação dos interesses e dos agentes envolvidos na dinâmica social das cidades; ● Análise dos modos de vida das comunidades tradicionais (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros), como forma de relativizar e desnaturalizar a sociedade de consumo.
	<p>(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais,</p>	<p>Territórios e Fronteiras</p>	<p>Filosofia</p>

	<p>econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Experiência estética e os diferentes contextos sociais; ● Expressão artística e juventude; ● Indústria cultural e cultura de massa; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e análise dos sistemas coloniais das Américas e seu processo de ocupação; ● Reconhecimento das formas de ocupação em diferentes espaços. Análise da transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas; ● Problematização dos fluxos populacionais, de mercadorias, de ideias e informações possibilitando articulações entre os diferentes espaços geográficos. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da escravidão moderna e seus impactos nas relações políticas e no mundo do trabalho; ● Reconhecimento da constituição dos valores construídos pela cultura juvenil. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da diversidade das expressões culturais e sua variabilidade no tempo e espaço; ● Compreensão das transformações tecnológicas e relações sociais; ● Análise dos estudos sociológicos acerca das juventudes e suas formas de sociabilidade no espaço urbano e no campo. ● Análise dos conflitos urbanos e suas manifestações, como a violência e a segregação.
	<p>(EM13CHS206). Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.</p>	<p>Territórios e Fronteiras</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A cultura como construção humana; ● Ocupação dos espaços geográficos e a diversidade cultural; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da produção e ocupação do espaço por meio da análise e elaboração de mapas temáticos. ● Análise das dimensões do fenômeno geográfico em escala: local, regional e global relacionando ao raciocínio geográfico.

			<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação da produção de informações, linguagens e tecnologias na influência da ocupação e produção do espaço. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das concepções de tempo e espaço, processos civilizatórios, nômades e sedentários do período de transição da Idade Média para a Idade Moderna; ● Reconhecimento das concepções de mundos dos povos pré-colombianos. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão das disputas acerca do uso e ocupação de territórios; ● Compreensão de como a política de Estado influencia na ocupação de espaços urbanos e rurais; ● Associação de impactos socioambientais e relações de poder; ● Análise da importância dos movimentos sociais para a diminuição das desigualdades no que tange a ocupação da terra.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS301). Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.	Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ética e Ciência: a relação entre a exploração da natureza e a responsabilidade com as futuras gerações; ● Os desafios da bioética frente ao desenvolvimento tecnológico e a globalização na dinâmica produtiva. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da exploração e a utilização dos recursos da natureza à adequação da matriz energética e ao modelo de produção econômica vigente; ● Avaliação dos impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com o desenvolvimento econômico; ● Associação do consumo e gestão de resíduos sólidos a necessidade de sustentabilidade socioambiental. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise a política liberal o papel do estado e do cidadão; ● Análise as políticas dos governos em relação ao meio ambiente e os movimentos de organizações não

		<p>governamentais na luta para a preservação do meio ambiente;</p> <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de que a relação do ser humano e o meio ambiente varia de acordo com o momento histórico e o ambiente cultural; ● Análise de como o modo de produção capitalista moderno incentiva o consumo e impacta na finitude dos recursos naturais; ● Análise da relação existente entre o racismo ambiental e sua relação com a naturalização da pobreza. ● Problematização de como se dá o uso dos recursos naturais e sustentabilidade; ● Associação do conceito de obsolescência programada e sociedade de consumo aos impactos socioambientais; ● Análise dos impactos socioculturais do surgimento e expansão da indústria na vida dos indivíduos e na sociedade
	<p>(EM13CHS302). Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.</p> <p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sustentabilidade e bioética: Uma ética da responsabilidade ● Manipulação genética na alimentação e desafios para uma vida saudável ● Direitos dos animais: princípio da alteridade e senciência; ● Ética: desdobramentos da reflexão ética em bioética; ● Direitos humanos e as garantias básicas para a vida humana; ● Ética e Ciência: consciência ecológica e responsabilidade com o futuro dos povos e lugares; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problematização dos impactos socioeconômicos, socioambientais na biodiversidade decorrentes das práticas agropecuárias e extractivas; a cadeia produtiva do petróleo, dos minérios, desmatamento, o assoreamento, as queimadas, a erosão, a poluição do ar, do solo e das águas; ● Interpretação de políticas públicas, vinculadas a questões socioambientais, que possibilitam alterações nos territórios, considerando suas finalidades e impactos. <p>História</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da Revolução Industrial e o seu impacto nas sociedades ● Análise da divisão social do trabalho e o modo de vida em sociedades industrializadas <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento dos impactos socioambientais no uso de agrotóxicos; ● Reconhecimento da necessidade da produção local e seus impactos na comunidade; ● Associação entre desigualdade social, concentração agrária e agronegócio; ● Análise dos impactos da indústria na vida dos indivíduos e na sociedade; ● Análise dos modos de vida da comunidade tradicionais (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros), como forma de relativizar e desnaturalizar a sociedade de consumo.
	<p>(EM13CHS303). Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.</p> <p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Razão instrumental e teoria crítica: indústria cultural e cultura de massa; ● Obsolescência programada: consumir para viver, trabalhar para consumir ● O domínio das mídias sociais e o advento de novos valores ● Ideologia, alienação e fetichismo nos tempos da sociedade em rede <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação dos Impactos socioambientais e os diferentes padrões de consumo e a importância de adoção de ações sustentáveis. ● Problematização do modo de produção capitalista a geração de resíduos e as práticas consumistas da sociedade moderna; ● Análise dos processos de globalização à uniformização dos modos de pensar e agir, e suas consequências nos padrões de consumo. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento dos Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil; ● Reconhecimento das manifestações culturais de resistência aos governos autoritários; ● Análise dos Impactos dos avanços científicos;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Análise da Indústria cultura e de massa; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de que a relação do ser humano e o meio ambiente varia de acordo com o momento histórico e o ambiente cultural; ● Reconhecimento do poder dos meios de comunicação de massa na indução do consumo; ● Análise das relações entre Sociedade de consumo dentro do modo de produção capitalista e impactos sociais e ambientais ● Compreensão dos aspectos sociais dos problemas ambientais decorrentes das relações econômicas, políticas e culturais entre sociedade e meio ambiente; ● Avaliação das relações entre cultura e ideologia na compreensão dos padrões de consumo. ● Associação entre classe, “status” social e padrões de consumo.
		(EM13CHS304). Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.</p> <p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Políticas públicas e as questões ecológicas; ● Mídias sociais, consumismo e ética ambiental; ● Industrialização, exploração dos recursos naturais e a produção de bens culturais; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação dos riscos e desastres ocasionados pela exploração do minério: vulnerabilidade e insegurança ambiental; ● Compreensão das mudanças climáticas: as estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos movimentos de exploração mineral no Brasil, ouro, prata e minério de ferro e seus impactos ambientais; ● Análise do ciclo de exploração da borracha e seus impactos ambientais; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de que os conflitos ambientais surgem com o

			<p>reconhecimento do uso e apropriação desigual dos recursos naturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão do papel do Estado como promotor do uso dos recursos naturais como bem comum.
	<p>(EM13CHS305). Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gestão democrática e impactos ambientais; ● Ética ambiental e políticas públicas ● Ações governamentais e a responsabilidade pelo cuidado com o planeta <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da globalização no processo de desenvolvimento do capitalismo, relacionando suas consequências no mundo do trabalho; ● Reconhecimento da produção econômica e das legislações para uso, preservação e conservação dos recursos naturais; ● Conhecimento do papel dos órgãos internacionais nos acordos, tratados, protocolos destinados às ações sustentáveis no mundo globalizado. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise do papel dos Estados nacionais nas questões econômicas e ambientais; ● Análise dos Tratados Internacionais, acordos e convenções ambientais; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação das dinâmicas de integração e de fragmentação socioeconômicas, políticas e culturais presentes no processo de globalização; ● Avaliação das iniciativas globais e nacionais voltadas para o agir sobre problemas socioambientais e/ou para promover a justiça ambiental.
	<p>(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ética dos negócios: compromisso com o meio ambiente e responsabilidade social; ● Ética ambiental: Desenvolvimento social e acordos internacionais; <p>Geografia</p>

				<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação da atuação do Brasil nas instituições, blocos, associações e acordos internacionais, interpretando as mudanças nos modos produtivos e suas consequências em escala local, regional e mundial; ● Análise da participação do Brasil frente a geopolítica internacional. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos modelos socioeconômicos, o papel dos governos nas relações de uso dos recursos naturais; ● Comparação da equidade social e os modelos econômicos nas diversas sociedades; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão dos aspectos sociais dos problemas ambientais decorrentes das relações econômicas, políticas e culturais da sociedade capitalista com o meio ambiente; ● Associação das desigualdades sociais e as manifestações da violência, incluindo a aquelas decorrentes da injustiça ambiental; ● Reconhecimento das assimetrias produzidas pelo processo de globalização e as possíveis alternativas presentes no debate político e social; ● Compreensão de que a lógica de produção capitalista, baseada na sociedade de consumo, se mostra incompatível com a ideia de sustentabilidade ● Compreensão de que a finitude dos recursos naturais é uma realidade.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4	(EM13CHS401). Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.	Política trabalho	e	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Da primeira revolução agrícola à quarta revolução industrial: O conceito de trabalho como instrumento de mudança da realidade; ● Origem e história das doutrinas políticas: liberalismo, anarquismo, socialismo e comunismo ● As relações entre produção e consumo nas doutrinas políticas ● Os ideais de liberdade e propriedade na filosofia política ● A perspectiva da filosofia da diferença e sua contribuição para a realização individual e social; ● As novas tecnologias e o desemprego estrutural; ● Trabalho e alienação;

			<p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão do meio Técnico, Científico e Informacional e análise dos impactos no uso do território pelas implicações no mundo do trabalho. ● Comparação entre emprego e ocupação, analisando renda, gênero, educação, saúde e condições de trabalho no território brasileiro. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das transformações ocorridas ao longo do tempo nas técnicas e meios de produção (trabalho escravo, servil, autônomos e assalariado); ● Análise das formas diversificadas de trabalho em diferentes sociedades; ● Compreensão dos modos de produção. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da relação entre trabalho e constituição da identidade individual e coletiva; ● Análise da realidade social brasileira a partir da noção de desigualdade social; ● Identificação de processos de modernização e transformação das relações de trabalho a partir dos estudos sociológicos sobre o tema; ● Análise do mundo do trabalho e suas transformações a partir de diferentes marcadores sociais (Raça, gênero, classe, geracional) ● Análise das transformações tecnológicas e relações sociais; Análise das relações entre trabalho e cidadania.
	(EM13CHS402). Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Política trabalho	<p>e Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho como condição humana; ● Riqueza, satisfação dos desejos e a moralidade dos sistemas econômicos; ● A filosofia do ócio: Uma perspectiva de tempo e lazer; ● Axiologia; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos indicadores de desenvolvimento: conceito, aplicação e avaliação na ordem geopolítica mundial; ● Avaliar a composição das desigualdades sociais em diferentes tempos e espaços. <p>História</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ● Análise do Pensamento econômico, política e trabalho a partir do século XIX; ● Comparação da Estratificação Social no Brasil, América latina e no mundo; ● Análise da desigualdade econômica e social (miséria, pobreza e riqueza); <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relação entre desigualdade social e mundo do trabalho; ● Reconhecimento dos critérios de localização social, posição de classe e a de prestígio e sua relação com o acesso ao mundo do trabalho; ● Compreensão de que o mundo do trabalho é constituído de fenômenos mutáveis e suscetíveis à interferência de diferentes atores políticos e sociais; ● Análise das transformações ocorridas nas dinâmicas de produção dentro do capitalismo e sua consequência no mundo no trabalho; ● Aplicação de conceitos e teorias sociológicas para compreender o mundo do trabalho no século XXI.
	(EM13CHS403). Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.	Política e trabalho	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A sociedade pós-industrial e as novas configurações do trabalho; ● Os desafios éticos/políticos contemporâneos: segurança social, o envelhecimento da população e a superação das desigualdades; ● Trabalho: humanização ou tortura na era digital? ● Trabalho e dignidade humana; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problematização da condição do trabalho urbano e rural no mundo atual e seus desafios nas relações de trabalho nos diferentes espaços; ● Discussão das ações de exploração do trabalho relacionando a luta pela manutenção valores éticos, políticos dos direitos humanos. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento dos direitos humanos e trabalhistas ao longo da história;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Análise das perspectivas em relação ao trabalho para a sociedade contemporânea; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das lutas e conquistas dos movimentos sociais acerca do mundo do trabalho e sua precarização na contemporaneidade; ● Reconhecimento dos Direitos Humanos como instrumento de garantia de direitos e combate a diferentes formas de violência; ● Reconhecimento da relação entre democracia, cidadania e direitos humanos nas sociedades contemporâneas; ● Análise das mudanças na concepção de cidadania e sua relação com as lutas pela institucionalização dos direitos humanos.
	(EM13CHS404). Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Política trabalho	<p>e</p> <p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● As novas tecnologias e o desemprego estrutural; ● Trabalho e alienação na era da tecnoracia; ● Os impactos da técnica no mundo do trabalho; ● Perspectivas profissionais e moralidade na mecanização do trabalho <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da importância do papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e suas implicações socioespaciais; ● Análise de mapas que possibilitem a compreensão da distribuição espacial das juventudes mineiras, da riqueza, dos fluxos de informação, da população economicamente ativa, e da transição demográfica. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação dos sentidos e significados do trabalho nas diversas sociedades no mundo; ● Análise da relação trabalho e globalização;

			<p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das várias formas de relação com o mundo do trabalho em diferentes tempos e espaços; ● Análise da relação entre acesso à educação e mundo do trabalho; ● Reconhecimento da necessidade de políticas que assegurem a jovens, mulheres, negros e demais minorias sociais acesso igualitário ao mercado de trabalho; ● Compreensão dos processos históricos e políticos que levaram a constituição da garantia de direitos trabalhistas; ● Análise das mudanças das relações de trabalho no Séc. XXI.
	<p>(EM13CHS501). Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Da democracia direta à democracia participativa ● Cidadania digital e a nova ágora: Garantia de acesso para o debate ● Direitos humanos: contexto histórico e características dos direitos humanos ● Democracia, direitos humanos e os fluxos da sociedade global; ● Filosofia política: o Poder; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento das institucionalizações dos direitos humanos no processo de igualdade e respeito à diversidade; ● Avaliação dos conflitos e tensões territoriais nacionais e internacionais, identificando suas causas e consequências. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da democracia, seus princípios e seus processos históricos; ● Compreensão dos Direitos e a construção da cidadania ao longo do processo histórico; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural; ● Aplicação dos conceitos de diversidade, alteridade e desigualdade nos estudos das relações sociais; Reconhecimento a partir de estudos do campo da Ciências sociais das diversidades ligadas às

			questões de gênero, raça e regionais e geracionais.
	<p>(EM13CHS502). Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O desenvolvimento dos conceitos de alteridade e empatia; ● Ética: liberdade e determinismo; ● Indivíduo e autonomia: as contribuições dos pensadores contratualistas ● Relativismo moral; ● A cultura diante dos processos de globalização; ● Princípios da lógica: proposições, tipos de argumentos, falácias; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da dinâmica populacional mundial, das diferenças étnico-culturais e suas relações com as desigualdades sociais e preconceitos; ● Compreensão dos direitos humanos universais avaliando as políticas públicas e planejamento de infraestrutura para garantia dos direitos; ● Problematização da segregação socioespacial, fragilidade socioambiental no mundo atual. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise das relações de poder, senhores e escravos; ● Análise do patriarcado e a constituição das desigualdades (racismo (institucional, estrutural), o mito da democracia racial); <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; ● Compreender os conceitos de raça, racismo, etnia e etnicidade e suas inter-relações; ● Identificar as desigualdades sociais decorrente das relações raciais; ● Compreender os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, suas interrelações e interseccionalidades
	<p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas,</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que é violência;

	<p>significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Totalitarismo, democracia e a descentralização da efetivação dos Direitos Humanos; ● Banalidade do mal; ● Violência e violências; ● Tolerância: uma filosofia da não-violência; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Representação cartográfica retratando o contexto das diversas formas de violência, avaliando suas consequências; ● Análise do discurso da violência presente nas mídias sociais, propagandas ideológicas, e o uso de notícias fake buscando combater todo discurso de ódio. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação dos Regimes totalitários e ditatoriais; ● Análise do Apartheid na África, segregação racial. ● Análise do Terrorismo e dos Golpes de Estado; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão das teorias sociológicas ligadas às diferentes formas de violência presentes na sociedade; ● Reconhecimento das relações entre discriminação e formas de manifestação de violência. ● Aplicação dos conceitos sociológicos para a compreensão do fenômeno da violência e criminalidade; ● Análise de temas ligados ao Racismo Estrutural, formas de preconceito e da discriminação como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente. ● Análise das formas de violências ligadas a questão de gênero e as maneiras de superá-las.
	<p>(EM13CHS504). Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas</p>	<p>Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ética na era da engenharia genética;

	<p>no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Verdade e validade: comunicação de massa e a globalização; ● Tipos de argumentos: Dedução, Indução e Analogia; ● Violência simbólica, polarização e discurso de ódio; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise da geopolítica das técnicas e da ciência; ● Representação dos conflitos espaciais na produção, distribuição e consumo; ● Compreensão da divisão internacional e territorial do trabalho. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação da violência institucional dos Estados (política, social e cultural); ● Identificação da Segregação-racial no mundo. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar formas de discriminação e manifestação de violência; ● Análise do papel das teorias científicas nos campos das Ciências Humanas e Biológicas na construção e desconstrução dos preconceitos ligados às questões raciais, de classe, de gênero e questões geracionais (juventudes); ● Avaliação do papel das instituições e dos mecanismos simbólicos e discursivos na atribuição de comportamentos ligados ao sexo e à sexualidade, raça, classe e questão geracional (juventudes).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6	<p>(EM13CHS601). Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.</p>	Política e Trabalho	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Direitos humanos: a tolerância à diversidade cultural e seus valores; ● Povos indígenas, identidade e o cuidado com a terra ● Ancestralidade e filosofias africanas; ● Da democracia direta à democracia representativa; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da pluralidade cultural e demarcação de terras nas questões ribeirinhas, indígenas e quilombolas; ● Interpretação da dinâmica territorial das comunidades tradicionais valorizando sua trajetória de lutas e conquistas.

		<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos princípios civilizatórios do colonizador; ● A resistência dos colonizados, os movimentos negros e os quilombos no Brasil; ● Diáspora africana e suas consequências na composição da população latino-americana; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Associação entre identidades coletivas, movimentos sociais e direitos humanos; ● Compreensão da atuação dos movimentos que lutam pela efetiva implementação dos Direitos Humanos dentro da sociedade brasileira os seus oponentes; ● Análise dos movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; ● Análise dos movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros.
<p>(EM13CHS602). Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.</p>	<p>Política e Trabalho</p>	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Filosofia política: Principais conceitos; ● Política, poder e opressão social; ● Princípio da alteridade e empatia na Declaração dos Direitos humanos <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da formação territorial do continente americano analisando a diversidade cultural, os conflitos territoriais nas fronteiras e processos migratórios nos países latino-americanos; ● Problematização da situação atual de subdesenvolvimento, autoritarismo e o advento do populismo nos países da América Latina; ● Interpretação das singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os governos populistas na América Latina;

			<ul style="list-style-type: none"> ● As lutas, resistências e os movimentos sociais das minorias; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimentos das formas de organização dos estados modernos. Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social; ● Compreensão da relação entre Estado Democrático de Direito e uso legítimo da força; ● Compreensão das dimensões civil, política e social do exercício da cidadania; ● Análise de novas formas de participação política e de exercício da cidadania; ● Aplicação de conceitos da ciência política para compreensão do panorama político local, regional e mundial
	(EM13CHS603). Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.	Política e Trabalho	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Filosofia política: Conceitos fundamentais; ● Filosofia política ao longo da história: da polis grega ao século XXI; ● Maquiavel e o realismo político; ● O contratualismo e o fortalecimento do Estado; ● Teorias socialistas, seu contexto de surgimento e história ao longo do século XX e XXI; ● Liberalismo social e Neoliberalismo; ● Totalitarismo, regimes ditatoriais e a moralidade na política; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concepções de formação de fronteira e territórios e suas implicações para a compreensão da cidadania e autonomia política. <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão das Inter-relações entre o poder, a política e o estado, bem como suas influências no cotidiano; ● Compreensão e aplicação de conceitos ligados área da Ciência política: poder, política, Estado e governo entre outros; ● Compreensão do sistema político e eleitoral brasileiro e suas especificidades frente a outros modelos políticos existentes no mundo ● Análise de como as relações de poder afetam e compõem as esferas da vida social;

			<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação das atuações dos representantes políticos frente a gestão pública (Accountability).
	<p>(EM13CHS604). Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.</p>	Política e Trabalho	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relações globais, interesses econômicos e seus limites morais; ● O ser humano enquanto cidadão do mundo: identidade e valores; ● A representatividade política para além de sua nação: cidadania e comunidade global; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos organismos internacionais, como: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO e Banco Mundial, frente às implicações do mundo globalizado; ● Avaliação dos organismos internacionais e a economia globalizada, suas influências junto à Estados Nacionais; ● Interpretação da atuação do Brasil nas instituições, blocos, associações e acordos internacionais, compreendendo mudanças nos processos de produção e suas consequências territoriais. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os Blocos econômicos no mundo; ● As Instituições mundiais (OMC, ONU, FMI, OIT, OEA, UNESCO, BANCO MUNDIAL) e suas relações frente às demandas locais e globais; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão das dinâmicas de integração e fragmentação sócio econômica, política e cultural presentes no processo de globalização; ● Reconhecer assimetrias produzidas pelo processo de globalização; ● Entender as integrações regionais com a realidade brasileira.
	<p>(EM13CHS605). Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações</p>	Política e Trabalho	<p>Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A tradição filosófica e os princípios de justiça, igualdade e fraternidade; ● Direitos humanos e a busca pela concórdia e dignidade nas relações humanas;

	<p>concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Democracia, condição juvenil e os novos valores diante do mundo contemporâneo; <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da fragmentação sócio-espacial relacionando as redes globais e os fluxos financeiros às desigualdades e fragilidades territoriais. ● Conflitos e tensões territoriais nacionais e internacionais na contemporaneidade, identificando suas causas e consequências propondo ações fundamentais ao exercício da cidadania. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Democracia e Cidadania ● A composição dos grupos sociais da sociedade brasileira; ● Distribuição de renda no Brasil; <p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da relação existente entre democracia, cidadania e direitos humanos nas sociedades contemporâneas ● Compreensão dos Direitos Humanos como garantia de respeito aos princípios básicos da vida, tendo como pressuposto a dignidade do ser humano e sua felicidade
--	---	--	--

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

CAPÍTULO 4

Itinerários Formativos

4. Itinerários formativos

4.1 Apresentação

Os Itinerários Formativos são a parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo e que permite ao estudante construir parte dos saberes que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos. Por esta razão, devem ter como características essenciais, a interdisciplinaridade e a interconexão com a realidade dos jovens.

A incorporação de uma parte flexível no Currículo Referência para o Ensino Médio tem como principal motivação fazer frente às dificuldades enfrentadas por essa etapa de ensino que – em todo o Brasil e em Minas não é diferente – sofre com uma crise crônica de falta de interesse dos estudantes e críticas motivadas pela não conexão com a realidade e objetivos dos jovens, o seu principal público alvo. Mesmo sendo um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro (Constituição Federal, Art. 208, VII, § 1; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Art. 5; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Art. 54, § 1), o Ensino Médio tem se mostrado desafiador para governos e educadores, tendo em vista a estagnação do número de matrículas, o crescente índice de evasão escolar e baixo rendimento, que já se manifestam desde os anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta da BNCC e do Currículo Referência tem sido pensada de modo que dialogue com os contextos de vida dos jovens e com a realidade atual, principalmente no que tange às transformações advindas dos avanços tecnológicos que impactam, em especial, as juventudes. Para tanto, ambos propõem um novo modelo de ensino e estrutura curricular, cujo objetivo é tornar o Ensino Médio mais dinâmico, flexível, permitindo, essencialmente, o protagonismo juvenil. Espera-se, assim, garantir a permanência e conclusão nesta etapa final da educação básica.

O público escolar do ensino médio é composto por jovens com realidades e anseios diferentes, mostrando-se, portanto, como uma juventude não homogênea e diversa, o que aponta, também, para escolhas futuras diferenciadas. É nessa perspectiva das diversidades que a BNCC e o Currículo Referência se apoiam, reconhecendo a necessidade de formar cidadãos críticos, éticos, que respeitam as diversidades, conhecedores dos seus direitos e deveres. À luz do pluralismo, da diversidade e das novas necessidades de preparar os jovens para o mundo do trabalho, são reafirmadas as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela (LDB, Art. 35), quais sejam:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Pretende-se, assim, preparar os jovens para um mundo complexo e desafiador, cada vez mais moldado e atravessado pelas tecnologias e que exige cidadãos críticos, que saibam estabelecer sentidos e significados para sua própria vida e para as aprendizagens que realizam. Cidadãos que sejam capazes de mobilizar e utilizar o conhecimento acumulado pela humanidade para transformar sua própria vida, a vida de sua comunidade e a sociedade da qual participam. Cidadãos que sejam respeitosos com a diferença e saibam conviver na diversidade.

Nesse contexto, o currículo adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Espera-se gerar impactos positivos na vida dos estudantes, instigando a continuidade de seus estudos e encorajá-los a serem protagonistas da sua própria formação e a buscar soluções para os problemas do seu cotidiano.

Conectando os saberes da formação geral básica (geografia, história, sociologia, filosofia, química, artes, educação física, matemática etc.) e o projeto de vida dos estudantes, os itinerários formativos têm como principais objetivos: **produzir** conhecimentos, **criar** possibilidades de aprofundar e ampliar aprendizagens, **intervir** na realidade sociocultural incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se.

Os Itinerários Formativos são compostos pelo aprofundamento em determinada área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por eletivas e pelo projeto de vida.

4.1.1 Itinerários ou trilhas de aprofundamento

Um dos principais propósitos dos aprofundamentos ou trilhas é a promoção de abordagens práticas e contextualizadas que promovam um diálogo entre as realidades vividas pelos estudantes e saberes trazidos pelas Áreas do Conhecimento. As propostas devem ter como princípio educativo estimular os estudantes, orientados por seus professores, a vivenciarem experiências práticas, lúdicas e reflexivas frente à produção ativa de conhecimento que lhes permitam ser protagonistas dentro do processo educativo.

A escolha dos estudantes pelo aprofundamento em determinada Área do Conhecimento não se configura como definitiva, ou seja, eles poderão, se assim o quiserem, experimentar ao longo do Ensino Médio conteúdos de diferentes áreas. Essa possibilidade deve ser entendida como forma de conhecer melhor as possibilidades apresentadas pelos diferentes componentes que compõem o presente currículo e, assim, ampliar seu campo de possibilidades, contribuindo para que façam escolhas informadas e mais assertivas em sua trajetória pós Ensino Médio. Isso porque, participar de mais de um aprofundamento pode apresentar informações, de maneira lúdica e criativa, sobre o que fazem um biólogo, um historiador, um sociólogo, um produtor cultural, um matemático, um escritor, um empreendedor e mais uma infinidade de outras atuações profissionais, o que pode influenciar diretamente suas escolhas futuras.

A construção de um itinerário de aprofundamento baseado na escolha dos estudantes por uma Área do Conhecimento não exclui a possibilidade da interdisciplinaridade. A constituição da Ciência no atual cenário tem como imperativo o diálogo entre diferentes campos para que os conhecimentos produzidos sejam relevantes e promovam a formação integral dos sujeitos envolvidos nesses processos. Assim, mesmo que haja a predominância de uma Área do Conhecimento na proposição de um aprofundamento, o diálogo com os saberes trazidos pelos componentes curriculares das outras é imprescindível. Por exemplo, uma proposta no campo da Ciências Humanas, desenvolvida a partir de metodologia de pesquisas quantitativas e qualitativas para conhecer empiricamente a realidade socioeconômica e cultural da comunidade onde está localizada a escola, vai encontrar desafios ambientais que levarão ao diálogo com a área das Ciências da Natureza e poderá, ainda, promover um diálogo com a matemática na tabulação e análise de dados resultantes da aplicação de questionários quantitativos e com a área de Linguagens para analisar e catalogar manifestações estéticas, esportivas e artísticas presentes na comunidade e no exercício de escrita de relatórios, jornais e produção de blogs para divulgação dos trabalhos.

Já um itinerário de aprofundamento no campo da Ciências da Natureza pode dialogar com questões éticas, históricas e socioculturais ligadas ao das Ciências Humanas, com a produção de texto para relatórios na Área de Linguagens e com a tabulação e tratamento de dados e demais ferramentas ligadas à Área de Matemática. Nesse cenário, mesmo que a escola apresente apenas dois aprofundamentos, toda a equipe de professores deverá estar envolvida e participar diretamente no desenvolvimento dos projetos apresentados, permitindo que, ao desenvolverem as atividades propostas para sua efetivação, os estudantes possam colocar em prática os conhecimentos teóricos apresentados pelas diferentes áreas que compõem a Formação Geral Básica do Currículo Referência. Portanto, as equipes responsáveis pela execução devem ser compostas por profissionais de diferentes Áreas do Conhecimento.

4.1.2 Definição dos tipos de itinerários de aprofundamento

A **formação geral básica** abrange o conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na BNCC – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.

Os **itinerários de aprofundamento**, por sua vez, tratam de cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10).

Eles podem ser desenvolvidos por meio de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho pedagógico que os estudantes poderão escolher. Como já mencionado, eles podem se aprofundar em uma área do conhecimento ou na formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo em itinerários integrados, combinando duas ou mais áreas e a FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários de aprofundamento irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Deve-se considerar, ainda, as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar em sintonia com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

Portanto, eles podem ser estruturados nos seguintes termos das DCNEM/2018:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, óptica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, p.7).

Nesse sentido, devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

Quadro 32 – Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos**Investigação Científica**

Investigaçāo da realidade por meio da realização de práticas e produções científicas.

Conhecimentos: conceitos fundantes das ciências.

Habilidades: pensar e fazer científico.

Capacidade: compreender e resolver situações cotidianas para promover desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da comunidade.

**Processos Criativos**

Idealização e execução de projetos criativos.

Conhecimentos: arte, cultura, mídia, ciências e suas aplicações

Habilidades: pensar e fazer criativo.

Capacidade: expressar-se criativamente e/ou construir soluções inovadoras para problemas da sociedade e do mundo do trabalho.

**Mediação e Intervenção Sociocultural**

Envolvimento na vida pública via projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental.

Conhecimentos: questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta.

Habilidades: convivência e atuação sociocultural e ambiental.

Capacidade: medir conflitos e propor soluções para problemas da comunidade.

**Empreendedorismo**

Criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados ao projeto de vida.

Conhecimentos: contexto, mundo do trabalho e gestão de iniciativas empreendedoras.

Habilidades: autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida.

Capacidade: estruturar iniciativas empreendedoras que fortaleçam atuação como protagonistas da sua trajetória.

Fonte: Adaptado do Infográfico elaborado pelo Porvir com apoio Movimento pela Base. Crédito: Regiany Silva / Porvir.

Os quatro eixos estruturantes são complementares e constituem as possibilidades dos Itinerários Formativos, garantindo ao estudante diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento de um conjunto diversificado de habilidades para uma formação integral. Como sabemos, para assegurar as aprendizagens essenciais dos estudantes, a BNCC estabelece competências gerais, as quais serão desenvolvidas por meio de habilidades específicas relacionadas aos objetos de conhecimento. Nesse sentido, os Itinerários também possuem habilidades que estão associadas às competências gerais da BNCC, refletindo, assim, na formação integral do estudante.

Dessa maneira, para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições do sistema estadual de educação, das redes e das escolas de toda a Minas Gerais, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes.

É essencial que as instituições de ensino considerem os interesses dos estudantes quanto às suas perspectivas presentes e futuras. De acordo com as normativas, é importante que a escola alie o Projeto de Vida aos outros componentes curriculares que integram os Itinerários Formativos, definindo-os conforme as suas possibilidades de oferta e segundo o perfil de saída almejado pelos jovens.

Diante das diferentes potencialidades e realidades estruturais das escolas públicas, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições previamente credenciadas pelos sistemas de ensino para garantir a oferta diversificada dos Itinerários Formativos. Nesse sentido, é possível que os alunos transitem entre aquelas que oferecem novos arranjos curriculares e itinerários que despertam o interesse dos estudantes. Outra possibilidade é que, a critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio possam

considerar componentes curriculares eletivos complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao seu projeto de vida.

É importante que, no ato da escolha e a partir do Projeto de Vida, as instituições ou redes de ensino orientem os estudantes sobre o que está sendo oferecido interna ou externamente. Nesse formato, eles podem mudar sua escolha e cursar mais de um Itinerário na forma concomitante ou sequencial. Além disso, o sistema de ensino poderá considerar os estudos finalizados com êxito pelos estudantes para compor a organização dos itinerários. Portanto, é ideal que eles tenham uma parte comum, possibilitando, assim, o deslocamento por parte dos interessados (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

4.1.3 O Itinerário de Formação Profissional e Técnica

Os itinerários de Formação Profissional e Técnica tratam de componentes que preparam para o mundo do trabalho. Visam, portanto, a:

- Qualificação profissional;
- Habilitação profissional técnica de nível médio;
- Formações experimentais.

Diante da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 ,que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o itinerário de Formação Profissional e Técnica compreende um conjunto de termos e conceitos próprios, tais como:

- Ambientes simulados: são ambientes pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas da aprendizagem profissional quando não puderem ser elididos riscos que sujeitem os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade nos ambientes reais de trabalho;
- Formações experimentais: são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos de sua regulamentação específica, que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT);
- Aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional;

- Qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho;
- Habilitação profissional técnica de nível médio: é a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional.

Programa de aprendizagem: compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário de aprofundamento. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos: certificação intermediária é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação foi estruturada e organizada em etapas com terminalidade; certificação profissional é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB²⁴. Em 05 de janeiro de 2021 o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução CNE/CP nº 1, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância.

4.2 Elaboração de itinerários formativos pelas escolas

Os documentos que determinam as diretrizes para a nova concepção de Ensino Médio definem que a elaboração dos itinerários de aprofundamento deve atender às demandas e necessidades do mundo contemporâneo, levar em consideração o contexto local e observar as capacidades das redes e das escolas. Para que haja a efetivação do protagonismo juvenil, é necessário que as escolas ofereçam pelo menos dois, podendo o estudante cursar mais de um deles de forma concomitante ou sequencial. A instituição de ensino deve, ainda, oferecer atividades eletivas complementares, estabelecendo, eventualmente, parcerias com outras instituições de ensino

²⁴ O tema Educação Profissional e Técnica será aprofundado no Capítulo 5 deste Currículo.

credenciadas pelo MEC para ofertas de curso e outras atividades pedagógicas presenciais ou em EAD.

4.2.1 Orientação para elaboração dos itinerários formativos

Uma das maiores demandas para o Ensino Médio é a necessidade de incluir uma formação humana comprometida com a construção da cidadania, com a preparação para o mundo do trabalho e com a realização de projetos de vida autônomos, num mundo moldado e atravessado pela tecnologia. O conceito de “**Itinerário**” traz para dentro da concepção da Educação Básica a ideia de flexibilidade, de multiplicidade, de complemento e de dinamismo. Itinerário faz referência a caminhos, estradas, roteiros. Por sua vez, o termo “**formativo**” sinaliza que ele deve contribuir para a formação ou para a educação de algo ou alguém. A ideia é que eles tragam e criem possibilidades para que o estudante experimente o protagonismo, a autonomia nas suas escolhas de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se materializa o compartilhamento da responsabilidade do processo formativo entre educadores e educandos, visto que eles estarão de alguma forma vinculados a um conjunto de ações pedagógicas que garantirá o seu atrelamento à BNCC.

Uma preocupação central é promover a flexibilização curricular como um complemento ao núcleo comum já existente. Complemento, no entanto, não significa subalternidade, mas integralidade. Trata-se, portanto, de uma verdadeira integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Reforça-se aqui a integração para afastarmos de vez e, até mesmo, superar em definitivo, a ideia de redução da preparação para o mundo do trabalho ao seu aspecto operacional simplificado. Não se deve ficar nem no exclusivismo do propedêutico, da formação humanista, nem cair na simplificação operacional de preparação para o mercado de trabalho. Assim, os **Itinerários Formativos de aprofundamento**, integrados com a formação geral básica do núcleo comum de ensino (os componentes curriculares da Base Comum) buscam garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a uma nação, integrado dignamente à sua sociedade política.

A flexibilização é uma exigência do mundo contemporâneo. No entanto, flexibilidade não pode ser confundida com rapidez, que pode levar à superficialidade e pode não atender ao objetivo da formação integral do sujeito. Por este motivo os **Itinerários Formativos** devem ser organizados e oferecidos a partir da organização do processo ensino e aprendizagem, abrindo para o estudante

diferentes perspectivas durante sua trajetória educacional, como fazer escolhas conscientes para sua vida e para o mundo do trabalho. A flexibilidade deve permitir o avanço quando houver condições para isso, garantir estudos de complementação e aprofundamento culturais, científicos e tecnológicos que podem ser necessários em determinado momento da sua vida, ou do exercício da profissão, ou, simplesmente, de interesse do estudante.

Para tanto, a oferta dos **Itinerários de aprofundamento**, integrados ao Núcleo Comum deve:

- Ter financiamento público garantido para apoiar as ações práticas a serem desenvolvidas;
- Ter um plano de capacitação permanente de docentes, garantindo a integração entre os Itinerários e os componentes curriculares do núcleo comum;
- Dispor de infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca e espaço para atividades artístico-culturais;
- Priorizar a formação humana na sua integralidade e para o mundo do trabalho.
- Pensar o ensino noturno como alternativa de oferta;
- Promover o intercâmbio social e diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico (parcerias);
- Desenvolver atividades práticas na modalidade de estágio;
- Elaborar sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos ofertados.

A partir desses pressupostos a oferta poderá ter êxito e atingirá seus objetivos. E, para tanto, é necessário pensar em dois aspectos fundamentais: a Oferta e a Composição.

4.3 A oferta dos itinerários formativos

Quanto à oferta, ela deve se dar a partir do nível regional do sistema estadual de educação, ou seja, as Superintendências Regionais de Ensino que, em diálogo com as Secretarias Municipais de Ensino, devem organizar a oferta dos itinerários nas escolas de suas redes. Deve-se considerar a diversidade temática dos itinerários de modo a garantir o direito de escolha e a oferta equânime a todos os estudantes.

Para tanto, as Superintendências e as Secretarias Municipais precisam organizar itinerários que garantam a oferta alinhada à demanda e sua administração. Além disso, é preciso garantir a melhor forma de distribuição dos professores disponíveis na rede. Outro aspecto a ser considerado é que a oferta e os conteúdos desses itinerários devem promover a redução da evasão escolar e, por fim, garantir o melhor aproveitamento dos recursos investidos.

A oferta deve contemplar diferentes arranjos curriculares, considerando os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, sendo possível, ainda, a composição de itinerário integrado. Deve-se considerar que os **Itinerários Formativos** têm uma previsão de, no mínimo, 1.200 horas no total, distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio. Essa carga horária deve ser distribuída entre o Projeto de Vida, os aprofundamentos de áreas ou EPT e as eletivas.

4.4 A composição dos itinerários formativos

A composição dos aprofundamentos dos **Itinerários Formativos** deve se pautar a partir de uma ou mais Áreas do Conhecimento e da combinação de uma Área de Conhecimento com a formação técnico profissional. Além disso, ela deve se basear nos Eixos Estruturantes já mencionados, que têm por finalidade garantir a formação integral dos estudantes. As equipes multidisciplinares que irão elaborá-los devem atentar para alguns requisitos básicos:

- A utilização de atividades práticas, de modo que os conhecimentos teóricos possam ser aplicados na realidade e em problemas reais para que os alunos sejam instigados para a busca de soluções;
- O trabalho em equipe e a utilização da argumentação lógica na busca de soluções para situações problemas;
- O registro e a elaboração do memorial de identificação do problema e as soluções possíveis e testadas na prática dos ambientes de aprendizagem;
- A elaboração técnica e/ou teórica, por meio de relatórios, esquemas e mapas mentais do processo de aprendizagem desenvolvido, bem como a preparação de “mostra” de soluções para a comunidade local;
- A elaboração de projetos de empreendimentos possíveis a partir dos assuntos ou das problemáticas estudadas e apresentadas nos Itinerários Formativos.

4.5 Processo de construção do aprofundamento

O período da juventude traz consigo diversos questionamentos, hesitações e inseguranças, o que impõe demandas decisivas que irão delinear muitos dos caminhos que serão trilhados posteriormente pelo jovem estudante. A passagem da heteronomia para a autonomia, os dilemas relativos à constituição e satisfação dos desejos, a percepção da fatalidade inerente aos muitos desdobramentos de nossas ações, a constatação da condição atômica de si em meio à vastidão do todo – todos esses elementos “macro” incidem em eventos “micro”, pontuais e determinantes para

a vida do estudante no presente e no futuro. Essa etapa do desenvolvimento humano se desdobra, em grande parte, enquanto o jovem vive e convive no ambiente escolar.

O Ensino Médio é uma etapa dos estudos formais constituída por descobertas, dúvidas, controvérsias e formação para o jovem. A relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo aflora adquire contornos mais complexos e decisivos. Nessa etapa é chegado o momento de fazer escolhas – não só para o agora, mas também para o porvir, que não podem ser moldadas por caminhos preestabelecidos e restritos, construídos sem ouvir aquele que deve ser o protagonista dessa jornada de aprendizado. O estudante deve ser levado em consideração em sua essência, enquanto ser livre, capaz de tomar decisões e calcular suas consequências – um ser humano em sua plenitude.

A BNCC e, por consequência, o Currículo Referência, fundamentam-se em valores universais e propõem uma formação integral, apoiada sobre categorias como ética, cidadania, empatia, tolerância e outras qualidades humanas necessárias para a constituição de um mundo mais justo. Tudo isso é um ganho incomensurável para os novos Currículos Referência elaborados em todos os estados brasileiros. Tomar decisões demanda conhecimento e agir demanda saber-fazer. Conhecer a si mesmo e suas vontades permite calcular nossas intencionalidades e perceber o mundo enquanto embate de forças e valores do qual não podemos nos desvincilar. Ser livre impõe a necessidade da escolha. E, sem conhecimento, corremos o risco de deixarmos outros escolherem por nós – uma tônica constante em nossa sociedade.

Assim, o ambiente de aprendizado deve ser ressignificado e fortalecido o caráter educacional que faz da escola um canal que permite colocar fim a essa cadeia de decisões acatadas equivocadamente, formatadas por imposições e determinações não apenas biológicas, mas, principalmente, simbólicas. Em meio a incertezas, interesses majoritariamente particulares, desamparo e desespero diante da inevitabilidade de eventos rotineiros que nos cerceiam, a escola deve garantir escolhas mais seguras, instigar maior interesse pelo âmbito público, estimular a confiança, a civilidade e a resiliência diante do imponderável e das contingências que, invariavelmente, nos acometem ao longo de nossas vidas.

A partir dessa nova estruturação curricular pautada nas orientações constantes na BNCC, o estudante do Ensino Médio terá a oportunidade de se reconhecer enquanto verdadeiro protagonista de suas decisões. Com o presente currículo orientado para a formação integral da pessoa e tendo a flexibilidade como característica essencial, ele poderá escolher em qual (ou quais) Área de Conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional se aprofundar ao longo de seus estudos, optando pelas trilhas que compõem os Itinerários Formativos.

A possibilidade de o estudante definir em qual ou quais Área de Conhecimento se aprofundar foi elaborada em consonância com uma tendência contemporânea de formar pessoas pensantes, capazes de interpretar e avaliar o mundo, dotadas de competências e habilidades para se inserir e agir com consciência em meio às constantes transformações sociais, econômicas, políticas e ambientais que se sucedem em nossa realidade. Como parte integrante dos Itinerários Formativos, o Projeto de Vida permite-lhes refletir sobre sua trajetória escolar, propor e avaliar metas pessoais e profissionais, o que contribui para o conhecimento de si e de suas aspirações, permitindo sua formação integral.

Apesar de estar potencialmente em condições de definir os rumos de seus estudos, o estudante do novo Ensino Médio não estará sozinho nessa jornada através dos saberes. Ao longo de todo esse processo, uma figura indispensável para auxiliar essas escolhas de aprofundamento de estudo é o professor de Educação Básica. Na rede de ensino do Estado de Minas Gerais existem inúmeros professores com múltiplas formações, especializações, mestrado e doutorado. Fator relevante já que as propostas de Itinerários Formativos serão ofertadas pelas próprias escolas, levando em consideração diversos elementos que favoreçam a execução efetiva das unidades curriculares que irão compô-los. Além de focar na capacidade de deliberação e de ação dos estudantes, os Itinerários Formativos tomam forma sem desconsiderar os anseios dos professores e as demandas sociais e globais impostas pelo mundo contemporâneo.

Com a possibilidade de escolha do itinerário formativo que vai seguir, o jovem pode refletir e construir suas resoluções a partir de propostas que propiciem maior satisfação e prazer com os estudos, aprofundando o seu aprendizado naquelas Áreas do Conhecimento que melhor se adaptem às suas inclinações pessoais e vocacionais, bem como seus interesses preliminares no mundo do trabalho. Isso leva ao engajamento com a escola, com a sua comunidade e com o conhecimento crítico. Dotado de competências e habilidades cognitivas, éticas, cívicas e políticas, nossos estudantes estarão aptos para deliberar e agir em acordo com os valores relevantes para a construção de uma vida pessoal e comunitária mais equânime a partir de suas próprias determinações.

4.6 Como trabalhar as habilidades dos Eixos Estruturantes

Os eixos estruturantes integram os diferentes arranjos que conectam experiências educativas com a realidade contemporânea, propiciando aos estudantes desenvolver habilidades para sua formação integral. A proposta pedagógica deve estar fundamentada nas concepções educativas que contemplem o pluralismo de ideias, e que, sobretudo, seja construída coletivamente, pautada no contexto no qual a escola está inserida.

O Eixo Investigação Científica tem como objetivo geral detalhar os conteúdos fundantes para subsidiar e interpretar os fenômenos, processos, dados com auxílio das abordagens investigativas, para resolver situações cotidianas, com vistas à promoção do desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida ao qual o estudante está inserido. As habilidades gerais contempladas nesse eixo passam por identificar, selecionar, processar, analisar dados com criticidade e ética com apoio das mídias tecnológicas para posicionar-se, comunicar e respaldar suas descobertas, conclusões e soluções, sempre respeitando os valores universais.

As ferramentas metodológicas para subsidiar esse processo devem estar ancoradas em experimentos investigativos problematizadores. Logo, o ambiente escolar e as salas temáticas devem auxiliar na interlocução da interação, observação, levantamento de hipótese, previsões, estimativas e a capacidade de empregar instrumentos de medição com base na interpretação de modelos, dados, resultados e processos que permitam ao estudante avaliar e justificar suas conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.

A inserção do estudante no contexto investigativo vem de projetos que visem:

- A articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais.
- Utilização de diferentes mídias e jogos didáticos como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes.
- Práticas metodológicas que promovam a participação social e o protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades, embasadas em situação-problema que estejam no seu contexto, considerando demandas locais, regionais e globais e permitindo a obtenção de informações para compreender melhor o cenário, argumentar de forma crítica e apontar solução (Resolução CNE/CEB nº3/2018).

O Eixo Mediação e Intervenção Sociocultural tem como objetivo geral o envolvimento na vida pública via projetos de mobilização e intervenção sociocultural. As habilidades gerais desse eixo propiciam reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, considerando e incorporando a situação, a opinião, e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e a resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

As práticas metodológicas para a apropriação destas habilidades devem estar ancoradas:

- Em sequências de atividades que priorizem as interações dialógicas entre os envolvidos, por meio de atividades que envolvam as abordagens de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.
- Conduzir o estudante à exploração de temas controversos pautados nas questões sociocientíficas que visem analisar e discutir uma situação-problema.
- Práticas que permitam ao estudante identificar e criticar o preconceito, desigualdade social, gênero, por meio de ações que intervenham diretamente no seu contexto e combatendo toda e qualquer forma de discriminação.
- Emprego de projetos com apoio de vídeos, pesquisas de campo, leitura de artigos, júri simulado no âmbito local e global, que contemplem questões de forte impacto local, ancorados sobre os aspectos científicos, culturais, sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais.
- Dar oportunidade aos estudantes de comunicar suas conclusões e intervenções aos públicos variados por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais.

Diante da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a proposta pedagógica que oferta o ensino médio deve considerar:

- O reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão da sociedade brasileira.
- O comportamento ético como ponto de partida para reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, para o reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.
- As atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e a prática social.
- Estudos e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.
- Atividades sociais que estimulem o convívio humano.

O Eixo Processos Criativos tem como objetivo aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos;

As práticas metodológicas para a apropriação dessas habilidades devem estar ancoradas em:

- ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo;

Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.

Nos **Processos Criativos** os estudantes precisam aplicar os conhecimentos e as habilidades adquiridas de forma inovadora, usando sempre sua imaginação e propondo soluções que contribuam para resolução de problemas no **Projeto de Vida** e no mundo do trabalho. Assim, os estudantes participam ativamente de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, vivências artísticas e culturais, entre outras. Nesse processo, ampliam o campo dos saberes na invenção de um produto, protótipo, modelo ou solução criativa como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos entre outros produtos analógicos e digitais.

Por meio desse dinamismo de experiência criativa, pretende-se proporcionar aos estudantes a autonomia, a capacidade crítica, responsabilidade e prepará-los para assumirem os riscos das incertezas do mercado de trabalho e dos seus projetos de vida.

O Eixo Empreendedorismo tem como objetivo aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;

As práticas metodológicas para a apropriação dessas habilidades devem estar ancoradas em:

- Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.

No **Empreendedorismo**, os estudantes vão aprofundar seus conhecimentos e desenvolver habilidades sobre empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, aliando teorias e práticas de gestão empreendedora responsável, voltadas para o mundo do trabalho, a fim de proporcionar uma consciência sustentável com responsabilidade social. Com isso, vão fortalecendo suas atuações com consciência, responsabilidade e perseverança e superando os desafios cotidianos, assumindo o protagonismo da sua própria trajetória. Na busca incessante do conhecimento, eles devem ser efetivos na prática dessa consciência sustentável,

bem como ter foco estratégico nos seus empreendimentos e na elaboração de um bom planejamento nos seus projetos de vida e no mundo do trabalho.

4.7 Itinerários formativos - Eletivas

Um dos componentes dos Itinerários Formativos, ao lado dos itinerários de aprofundamento e do Projeto de Vida são as Eletivas, consideradas a parte mais flexível do currículo. Elas foram pensadas para ampliar e diversificar os conhecimentos do estudante e ampliar seus horizontes, dos estudantes, possibilitando maior experimentação, sem estar atreladas, necessariamente, à área de aprofundamento que ele escolher. Ou seja, a flexibilidade possibilita a escolha de um tema associado à mesma Área do Conhecimento em que estiver se aprofundando ou optar por outro que lhe interesse associado às demais Áreas do Conhecimento.

Mesmo permitindo tratar questões diversas como música, dança, cinema, teatro, outros tipos de arte, meio ambiente, história, entre outras, de caráter mais lúdico, a eletiva deve estar conectada com os objetivos e os componentes do currículo, assim como com os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC. Dessa forma, seguem as orientações gerais acima referidas na descrição dos itinerários de aprofundamento.

Por exemplo, uma escola de uma das inúmeras cidades históricas de Minas pode explorar em uma eletiva o estudo do barroco mineiro, comparando-o com as manifestações em outros países, suas origens, suas principais características. Pode estudar a história e trajetória dos principais artistas barrocos, relacionar essa arte com as manifestações religiosas e a influência da igreja na formação e assentamento da população naquele e em outros municípios da região e o papel dos escravos na construção da arte e da riqueza do período.

Em suma, além de ampliar horizontes históricos e culturais dos estudantes, ressignifica as manifestações artísticas com as quais convive e não conhece e com a história, sociologia, antropologia etc. Perpassa os diversos componentes das áreas do conhecimento e envolve o corpo docente na discussão da interdisciplinaridade das áreas. Pensando na educação profissional, essas atividades podem, ainda, contribuir na capacitação dos estudantes em uma FIC como o turismo.

As eletivas devem ter duração de um semestre cada, ampliando o leque de ofertas e permitindo que os estudantes diversifiquem e ampliem seus conhecimentos como é o propósito desse integrante dos Itinerários Formativos. Outro ponto importante a observar é que elas sejam elaboradas pelos professores, considerando suas capacidades e interesses, em diálogo entre o corpo docente e os discentes, identificando também os interesses e necessidades desses jovens.

Considerando que a eletiva pode ser integrada e abordar componentes de mais de uma área de conhecimento, o ideal é que ela seja ministrada por dois ou mais professores.

Há mais duas possibilidades de oferta das eletivas. A primeira é quando elas se vinculam à Educação Profissional EPT e podem ser ofertadas como FICs (Curso de Qualificação Profissional), o que permite, inclusive, aumentar a carga horária do Itinerário Formativo da EPT. Nesses casos, recomenda-se que trabalhem as habilidades requeridas pelas profissões previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (MEC, 2018). Quando vinculadas à EPT, as eletivas são incluídas na carga horária daquele itinerário.

A outra possibilidade é como aproveitamento da carga horária de atividades extra escola feitas pelos estudantes, o que está previsto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, no § 13, Capítulo II da Res. no. 3 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio CAPÍTULO II, Art. 17 diz que

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

4.7.1 Quantas Eletivas a escola deve ofertar?

A oferta de Eletivas nas escolas deve considerar, em primeiro lugar, o perfil dos estudantes, seus interesses, necessidades e projeto de vida. É necessário avaliar, também, a disponibilidade de tempo, os conhecimentos, as habilidades e as vocações dos professores, a infraestrutura – espaços físicos, instalações, equipamentos e materiais existentes e possibilidade de adequação. Quanto à quantidade e variedades de eletivas, a orientação é para que quanto maior o número de estudantes maior a quantidade e variedade de eletivas. O importante é que os estudantes possam escolher as que mais atendam seus interesses e que, sempre que possível, sejam interdisciplinares. Assim, esse número varia entre cinco Eletivas: a) uma para cada Área do Conhecimento e uma de

Formação Profissional e Técnica) para as escolas de pequeno porte²⁵; **b)** 10 (dez) para as de médio porte, seguindo a mesma composição; **c)** 15 (quinze) para as de grande porte – 3 (três) para cada Área de Conhecimento e 3 (três) para EPT considerando o número de estudantes. Tal composição permitiria aos estudantes exercerem seu direito à escolha das que mais atraírem sua atenção e desejo.

Outra orientação é que eles façam quatro Eletivas ao longo dos 3 (três) anos do Ensino Médio, podendo, inclusive, permanecer na escola após a sua conclusão para cursar outras, desde que haja disponibilidade de vagas.

Quando se tratar de eletivas na Formação Técnica e Profissional, sugere-se a oferta semestral e, tratando-se de FICs, ela será oferecida em mais de um semestre, com carga horária mínima de 160 horas.

4.8 Avaliação dos itinerários formativos

Uma das transformações propostas no Currículo Referência para o Ensino Médio e na BNCC é a substituição da visão disciplinar, organizada por componentes curriculares isolados por uma visão integrada, interdisciplinar, na qual se privilegia a organização por áreas do conhecimento, bem como a proposição de componentes curriculares diferenciados como os projetos, as oficinas, os clubes de interesse, entre outros.

Essa organização mais integrada torna evidente a necessidade de transformar a forma de avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, entendemos que ela precisa ser vista como avaliação para a aprendizagem, com foco no próprio estudante, no seu progresso, na sua evolução em relação a si mesmo. Defende-se uma concepção de avaliação integrada, que mobilize a dimensão diagnóstica, a dimensão formativa e a dimensão somativa para dar conta do acompanhamento e da intervenção pedagógica adequada ao longo de todo o processo educacional.

Nesse sentido, a avaliação sugerida parte do princípio de **ensino-aprendizagem** em que o estudante, de acordo com Moretto (2008), apropria-se do conhecimento para estabelecer sentidos e significados para o mundo e para sua própria experiência como sujeito. Dessa forma, a avaliação nos Itinerários Formativos também coloca o estudante no centro do processo de ensino e

²⁵ Considerar as orientações das Notas Estatísticas do Censo 2017 que estabelece os seguintes critérios para porte de escola: pequeno porte - unidade escolar com até 50 matrículas; médio porte - unidade escolar entre 51 a 500 matrículas; grande porte- unidade escolar com mais de 500 matrículas.

aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento integral, o protagonismo e o projeto de vida. Nesse processo de construção do conhecimento, o professor é o mediador e não transmissor ou detentor do conhecimento, numa ação pedagógica que é de duplo movimento: ao mesmo tempo em que ensina, o professor aprende, pois o estudante também possui seu repertório (MORETTO, 2008). Outra forma de avaliar é através de portfólios apresentados pelos estudantes que demonstrem o sentido de cada aprendizado.

Nessa concepção curricular, é imprescindível que se adotem práticas de ensino que valorizem a participação do estudante nos projetos, nas oficinas e nos debates, nas atividades realizadas dentro dos itinerários e nas interações que desenvolvem dentro da proposta de cada itinerário formativo. Sem perder de vista a importância de verificar o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, das habilidades gerais e específicas associadas aos quatro eixos estruturantes e das habilidades relacionadas aos objetos do conhecimento trabalhados em cada Itinerário Formativo.

No caso da Formação Técnica e Profissional deve-se considerar as diretrizes e normas relativas à avaliação de Cursos Técnicos, FICs ou Programa de Aprendizagem Profissional aprovadas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

Quanto às Eletivas, embora não seja preciso atribuir notas, é preciso ter mecanismos para avaliar em que medida os estudantes desenvolvem as aprendizagens esperadas. Recomenda-se acompanhar sua evolução, discutindo constantemente seus avanços e necessidades, utilizando, também, as mesmas práticas de observação e autoavaliação. Incluir, ainda, a observação de frequência nas atividades, o envolvimento e disposição em contribuir com o grupo e a sua participação na elaboração do produto final. A avaliação por rubricas pode se encaixar bem no caso das eletivas. Quanto à oferta de FIC como Eletivas, a avaliação deve seguir as diretrizes específicas e normas vigentes. Quando se tratar de aproveitamento de estudos fora da escola, trazer para o processo os resultados das avaliações fornecidos pela instituição responsável pela atividade.

4.9 Organização Curricular

4.9.1 Área de Matemática e suas Tecnologias

A compreensão de que a relação do indivíduo com o mundo que o rodeia é uma dinâmica constante entre os espaços físico, social, histórico e cultural traz o desafio para a escola de assegurar a preparação de seus estudantes para viverem nessa sociedade contemporânea. A complexidade e a transformação acelerada conduzem à necessidade de se desenvolver nos

estudantes competências e habilidades, atitudes e valores capazes de torná-lo um cidadão mais participativo, transformador, com capacidade de lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro.

No eixo Investigação Científica, considerando o itinerário formativo da área de matemática, o estudante terá a possibilidade de identificar em dada situação-problema as informações ou variáveis relevantes e elaborar possíveis estratégias para resolvê-la, reconhecer a sua natureza e situar o objeto de estudo dentro dos diferentes campos da Matemática, ou seja, decidir-se pela utilização das formas algébrica, numérica, geométrica, combinatória ou estatística. Assim como compreender a Matemática como ciência autônoma, que investiga relações, formas e eventos e desenvolve maneiras próprias de descrever e interpretar o mundo.

No itinerário formativo da área de matemática, o eixo Processos Criativos pode, entre outros processos, se traduzir como ler, articular e utilizar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações: sentenças, equações, esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas, acompanhar e analisar os noticiários e artigos relativos à ciência em diferentes meios de comunicação, como jornais, revistas e televisão, identificando o tema em questão e interpretando, com objetividade, seus significados e implicações para, dessa forma, ter independência para adquirir informações e estar a par do que se passa no mundo em que vive.

O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural para o itinerário formativo da área de matemática pode promover situações que contribuam para a melhoria das condições de vida da comunidade onde vive o estudante, assim como a conscientização sobre a preservação responsável do ambiente. Aprofunda-se o conhecimento da área ao utilizar as ferramentas matemáticas para analisar situações de seu entorno real e propor soluções, por exemplo, analisando as dificuldades de transporte coletivo em seu bairro por meio de levantamento estatístico, manuais técnicos de aparelhos e equipamentos, ou a melhor forma de plantio de lavoura para subsistência de uma comunidade.

Para o itinerário formativo da área de matemática o eixo estruturador Empreendedorismo pode contribuir de maneira significativa para o levantamento, discussão e análise de temas relacionados à escola, à família e aos locais de moradia, assim como para possíveis formulações de propostas de intervenções. Traz a possibilidade de articular conhecimento entre as áreas do conhecimento, planejar, propor estratégias de desenvolvimento e de avaliação na elaboração de projetos, problemas, estudos e pesquisas que envolvam Matemática ou Estatística.

A seguir encontra-se o quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Matemática e suas Tecnologias que contempla as habilidades relacionadas às competências gerais da Educação Básica, as habilidades específicas dos itinerários formativos dessa área do conhecimento e os pressupostos metodológicos que visam orientar e indicar possibilidades para a concretização das aprendizagens esperadas, para cada eixo estruturante.

Quadro 33 - Quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Matemática e suas Tecnologias

INVESTIGAÇÃO CIENTÍTICA	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para dada situação, elaborando modelos para sua representação.</p> <p>(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.</p> <p>(EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Neste eixo, os estudantes participam de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares.</p> <p>O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens.</p> <p>Os métodos, procedimentos e investigações, instrumental comum a todas as ciências, utilizam diversos conceitos como o de igualdade, variação, conservação e transformação, assim como, de forma análoga, conceitos de diversidade, de identidade, evolução etc. Nesse sentido, a matemática pode ser explorada a partir da análise investigativa de conceitos apresentados abstratamente por meio das equações algébricas e funções que modelam o conhecimento em diversas áreas, como na Física, Química, Biologia, História, Geografia ou a Economia, ou, ainda, nos mais diversos setores da sociedade, como na agricultura, na saúde, nos transportes e na moradia.</p> <p>Dessa forma, o estudante aproxima-se da compreensão do mundo do qual a Matemática é parte integrante, através dos problemas que ela consegue resolver e dos fenômenos que podem ser descritos por meio de seus modelos e representações, reconhecendo as relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.</p> <p>Por meio do processo de investigação científica os estudantes podem, a partir da observação de uma situação possível: identificar um padrão e elaborar uma hipótese prévia, realizar simulações para comprovar e/ou</p>

	<p>refutar as ideias iniciais, concluir e generalizar, argumentar utilizando os conceitos matemáticos, comunicar de diferentes maneiras (algébrica, geométrica, fluxogramas etc.). Tomemos, como exemplo, o uso das equações como modelos para representar situações problemas. Por exemplo, a conversão de uma moeda em outra, em uma casa de câmbio, poderia ser representada pela equação $y=3x-2$, na qual 3 seria a taxa de câmbio do dia e 2 a tarifa fixa cobrada pela operação.</p> <p>Nesse eixo estruturante deve-se privilegiar: a utilização de instrumentos e procedimentos apropriados para medir, quantificar, fazer estimativas e cálculos; interpretação e utilização de modelos explicativos das diferentes ciências; identificação e relação de fenômenos e conceitos em um dado campo de conhecimento científico; articulação entre os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber.</p>
PROCESSOS CRIATIVOS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:</p> <p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitem a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Neste eixo, os estudantes participam de projetos criativos por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivências artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.</p> <p>Nesse sentido, a utilização dos recursos da linguagem matemática é cada vez mais essencial para a compreensão dos diversos problemas que surgem de situações reais, no sentido financeiro, tecnológico ou social. É crescente, aliás, o número de atividades humanas em que essas transcrições entre linguagens são essenciais como, por exemplo, a utilização de indicadores numéricos e expressões gráficas, de estatísticas sociais ou de dados econômicos, para subsidiar análises e comentários de natureza política ou social.</p> <p>Para apoiar os diversos projetos que podem ser elaborados a partir do desenvolvimento desse eixo integrador, deve-se priorizar a metodologia de construção de modelos e resolução de problemas, partindo de uma situação real e utilizar os recursos da linguagem matemática e os conhecimentos matemáticos para apresentar soluções. Deve-se buscar também uma mudança de postura em relação ao trabalho com situações problemas, com atenção na aplicação de conceitos, no desenvolvimento de conteúdos ou na fixação de procedimentos, por meio de atividades interdisciplinares.</p>
AÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências	<p>HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>

as Gerais da BNCC	(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.</p> <p>(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Neste eixo, privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota.</p> <p>Considerando essa perspectiva, nesse eixo estruturante o destaque é a participação dos estudantes no processo de sua formação. Com relação à matemática, deve-se utilizar as ferramentas matemáticas para analisar situações de seu entorno real e propor soluções. Isso poderá ocorrer por meio de projetos que envolvam intervenções na realidade em que vivem, como, por exemplo, a partir de levantamento de dados em relação ao consumo da população, direito do consumidor, com proposições de ações para minimizar o consumo da água e energia, análise do fluxo de tráfego, acompanhamento dos impactos ambientais trazidos por mineradoras e indústrias, principalmente identificando problemas da comunidade, buscando soluções ou mudanças que façam a diferença para seu bairro ou localidade.</p>
EMPREENDEDORISMO	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>

Pressupostos Metodológicos	<p>Neste eixo os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da própria trajetória. Para tanto, busca-se desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado ou o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes.</p> <p>Nesse sentido, a matemática pode contribuir por meio da interpretação de análises de informações sobre trabalho, educação e demais práticas sociais, a partir de leituras de textos, gráficos, tabelas, realizando extrapolações, interpolações e previsões de tendência, fazer estimativas, medidas, cálculos e previsões numéricas. Ainda nesse contexto, a matemática possibilita uma variedade de temáticas para formulação de diferentes projetos de vida e trabalho, como, por exemplo: Na criação e no gerenciamento de uma microempresa, importa dominar informações sobre o mercado, análise de custos e projeções de lucros. Um futuro arquiteto ou engenheiro necessita de um bom domínio de Geometria e de Física para, entre outros, criar condições de circulação do ar, de iluminação e de acústica especial em auditórios.</p> <p>Nas Artes Plásticas, assim como na Marcenaria, técnicas de desenho geométrico e visão espacial serão requisitos importantes. Um aprofundamento em análise combinatória e probabilidades poderá propiciar a compreensão sobre riscos, vantagens e desvantagens em modelos de jogos ou no mercado financeiro.</p> <p>Importante destacar que, considerando a realidade como referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes e suas relações com o mundo, considerando os avanços tecnológicos, as exigências do mundo do trabalho, o projeto de vida e a convivência social.</p>
----------------------------	--

4.9.2 Área de Linguagens e suas Tecnologias

Na área de Linguagens, o Currículo Referência traz os Itinerários Formativos que oferecem a seus estudantes um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras situações de trabalho, nas quais estes poderão escolher, meios pelos quais possam construir seus projetos de vida de acordo com suas necessidades, considerando a construção de todo repertório sociocultural desenvolvido e a desenvolver ao longo dessa etapa da educação básica.

Para tanto, na área de Linguagens, o currículo propõe que os estudantes escolham os itinerários que perpassam pelos quatro eixos estruturantes comentados a seguir.

Investigação Científica: este eixo enfatiza a ampliação da capacidade de investigação e compreensão do estudante, ao aplicar o conhecimento sistematizado através de práticas e produções científicas. São dimensões deste trabalho as posturas éticas, críticas e cidadãs, em consonância com os direitos humanos, articuladas às práticas desenvolvidas.

Processos Criativos: Neste eixo os estudantes participarão na elaboração de projetos com foco na criatividade, que incluem a utilização de diferentes manifestações linguísticas, culturais e científicas. Para concretização deste processo o estudante deverá utilizar e integrar diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais e midiáticas.

Mediação e Intervenção Sociocultural: Neste eixo é desenvolvida a habilidade de mediar conflitos e problemas da comunidade, onde o envolvimento do estudante em campos de atuação da vida pública por meio do seu engajamento, em projetos de mobilização e intervenção sociocultural o leva a promover transformações na comunidade.

Empreendedorismo: Neste eixo o estudante é capacitado a estruturar iniciativas empreendedoras dentro do seu universo. Com essas capacidades, espera-se que o estudante que optar por este itinerário aprimore um perfil que esteja em consonância com seu projeto de vida, e lhe proporcione uma formação para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Quadro 34 - Quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: SAÚDE INTEGRAL	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: SAÚDE INTEGRAL</p> <p>(EMIFCG01). Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03). Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLGG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02). Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando e mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>O componente Saúde Integral exige um planejamento das atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada com a política pública voltada para educação e saúde. A forma como essas atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza do como e do porquê desenvolver essas atividades no ambiente escolar. Antes de se promover ações de saúde, é necessária uma análise da situação do território, uma avaliação dos determinantes sociais da saúde, para então se pensar em ações estratégicas de mobilização e atuação em promoção da saúde, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir as temáticas de saúde a serem abordadas no ambiente escolar, de acordo com o interesse ou necessidade da maioria dos estudantes; ● Fazer um levantamento, junto aos estudantes, sobre a situação de saúde individual e da comunidade; ● Identificar as ações de promoção da saúde que são prioritárias para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; ● Definir as metas para a melhoria da saúde no ambiente escolar e na comunidade e a forma de alcançá-las; ● Eleger critérios comuns entre educação e saúde, de modo que eles associem o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades de saúde dos adolescentes e jovens; ● Organizar o desenvolvimento das atividades, os recursos necessários para desenvolvê-las e os possíveis parceiros; ● Desenvolver pesquisas das questões levantadas pelos professores e estudantes em diferentes fontes de informações; ● Compartilhar as descobertas realizadas por meio de diferentes formas de divulgação.

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA-OLHAR A SER VISTO	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA-OLHAR A SER VISTO</p> <p>(EMIFCG01). Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLG02). Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando e mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
Pressupostos Metodológicos	O componente Olhar a Ser Visto estimulará os estudos e metodologias do Patrimônio Cultural, em sua constituição como área de estudo e produção de conhecimento, ao se debruçar sobre a valorização, reconhecimento, visibilidade e preservação de diferentes modos de produção de arte e cultura de uma determinada comunidade e nação. Nesse sentido, os monumentos, obras de arte, festas, músicas, danças, folguedos, comidas, saberes, fazeres e falares são patrimônios de um povo, devendo ser conhecidos e reconhecidos como identidade de uma determinada comunidade e necessitam ser preservados, pois a memória dos espaços é também a memória de um coletivo.
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: - CONEXÕES INTERCULTURAIS EM ROTAS HISPÂNICAS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFLG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p>

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFLGG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Pressupostos Metodológicos	O COMPONENTE CONEXÕES INTERCULTURAIS EM ROTAS HISPÂNICAS Essa abordagem guiará o Itinerário Formativo Integrado Conexões Interculturais em Rotas Hispânicas, no qual as unidades didáticas terão como pressuposto que o estudo sistemático da língua espanhola e de suas culturas, entendendo-se esse último termo em seu sentido amplo, dar-se-á pelo conhecimento das diversas práticas sociais que envolvem o uso das linguagens na sociedade contemporânea, de modo a permitir a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes na etapa do Ensino Médio. Em termos didático-pedagógicos voltados para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, privilegiar-se-á o estabelecimento de similitudes e relações entre os diversos componentes linguístico-culturais das culturas brasileiras com aqueles dos países hispânicos, como ponto de partida para se conduzir às aprendizagens em língua espanhola.
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - CLUBE DE DEBATES	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA -CLUBE DE DEBATES</p> <p>(EMIFCG01). Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03). Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFLGG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Pressupostos Metodológicos	<p>O componente Clube de Debate exige um planejamento cujo objetivo são atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada do desenvolvimento da argumentação e criticidade do estudante. A forma como as atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico é muito importante, pois o educador precisa ter clareza dos objetivos de cada prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O planejamento será definido a partir da organização dos elementos que irão compor o desenvolvimento da atividade educativa, explicitando objetivos a serem atingidos e os meios a serem utilizados para tal.</p> <p>Desenvolver a argumentação e a criticidade do estudante exige uma análise ampla: uma reflexão do estar no mundo e agir sobre ele, da função individual de cada um, enquanto cidadão e da minha relação com o outro.</p>
PROCESSOS CRIATIVOS-SAÚDE INTEGRAL	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às	PROCESSOS CRIATIVOS-SAÚDE INTEGRAL

Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG04). Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05). Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06). Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLGG05). Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06). Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar comum e o clichê.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>O componente Saúde Integral exige um planejamento das atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada com a política pública voltada para educação e saúde. A forma como essas atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza do como e do porquê desenvolver essas atividades no ambiente escolar. Antes de se promover ações de saúde, é necessária uma análise da situação do território, uma avaliação dos determinantes sociais da saúde, para então se pensar em ações estratégicas de mobilização e atuação em promoção da saúde, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir as temáticas de saúde a serem abordadas no ambiente escolar, de acordo com o interesse ou necessidade da maioria dos estudantes; ● Realizar um levantamento, junto aos estudantes, sobre a situação de saúde individual e da comunidade; ● Identificar, junto aos estudantes, as ações de promoção da saúde que são prioritárias para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; ● Definir as metas para a melhoria da saúde no ambiente escolar e na comunidade e a forma de alcançá-las; ● Eleger critérios comuns entre educação e saúde, de modo que eles associam o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades de saúde dos adolescentes e jovens; ● Organizar o desenvolvimento das atividades, os recursos necessários para desenvolvê-las e os possíveis parceiros; ● Desenvolver pesquisas das questões levantadas pelos professores e estudantes em diferentes fontes de informações; ● Compartilhar as descobertas realizadas por meio de diferentes formas de divulgação.

PROCESSOS CRIATIVOS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG04). Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05). Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06). Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLGG05). Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06). Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar comum e o clichê.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Estimular os estudos e metodologias do Patrimônio Cultural, em sua constituição como área de estudo e produção de conhecimento, ao se debruçar sobre a valorização, reconhecimento, visibilidade e preservação de diferentes modos de produção de arte e cultura de uma determinada comunidade e nação. Nesse sentido, os monumentos, obras de arte, festas, músicas, danças, folguedos, comidas, saberes, fazeres e falares são patrimônios de um povo, devendo ser conhecidos e reconhecidos como identidade de determinada comunidade e necessitam ser preservados, pois a memória dos espaços é também a memória de um coletivo.</p> <p>Fazer planejamento de atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada do desenvolvimento da argumentação e criticidade do estudante. A forma como as atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico é muito importante, pois o educador precisa ter clareza dos objetivos de cada prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O planejamento será definido a partir da organização dos elementos que irão compor o desenvolvimento da atividade educativa, explicitando objetivos a serem atingidos e os meios a serem utilizados para tal.</p> <p>Desenvolver a argumentação e a criticidade do estudante exige uma análise ampla: uma reflexão do estar no mundo e agir sobre ele, da função individual de cada um, enquanto cidadão e da minha relação com o outro.</p>
MEDIÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG07). Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08). Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p>(EMIFCG09). Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum</p>

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLGG07). Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09). Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Tratar de temas como Saúde Integra, por exemplo, I exige um planejamento das atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada com a política pública voltada para educação e saúde. A forma como essas atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza do como e do porquê desenvolver essas atividades no ambiente escolar. Antes de se promover ações de saúde, é necessária uma análise da situação do território, uma avaliação dos determinantes sociais da saúde, para então se pensar em ações estratégicas de mobilização e atuação em promoção da saúde, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir as temáticas de saúde a serem abordadas no ambiente escolar, de acordo com o interesse ou necessidade da maioria dos estudantes; ● Realizar um levantamento, junto aos estudantes, sobre a situação de saúde individual e da comunidade; ● Identificar, junto aos estudantes, as ações de promoção da saúde que são prioritárias para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; ● Definir as metas para a melhoria da saúde no ambiente escolar e na comunidade e a forma de alcançá-las; ● Eleger critérios comuns entre educação e saúde, de modo que eles associam o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades de saúde dos adolescentes e jovens; ● Organizar o desenvolvimento das atividades, os recursos necessários para desenvolvê-las e os possíveis parceiros; ● Desenvolver pesquisas das questões levantadas pelos professores e estudantes em diferentes fontes de informações; ● Compartilhar as descobertas realizadas por meio de diferentes formas de divulgação.
Pressupostos Metodológicos	<p>Estimular estudos e metodologias do Patrimônio Cultural, em sua constituição como área de estudo e produção de conhecimento, ao se debruçar sobre a valorização, reconhecimento, visibilidade e preservação de diferentes modos de produção de arte e cultura de uma determinada comunidade e nação. Nesse sentido, os monumentos, obras de arte, festas, músicas, danças, folguedos, comidas, saberes, fazeres e falares são patrimônios de um povo, devendo ser conhecidos e reconhecidos como identidade de uma determinada comunidade e necessitam ser preservados, pois a memória dos espaços é também a memória de um coletivo.</p> <p>Planejar atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada do desenvolvimento da argumentação e criticidade do estudante. A forma como as atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico é muito importante, pois o educador precisa ter clareza dos objetivos de cada prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O planejamento será definido a partir da organização dos elementos que irão compor o desenvolvimento da atividade educativa, explicitando objetivos a serem atingidos e os meios a serem utilizados para tal.</p> <p>Desenvolver a argumentação e a criticidade do estudante exige uma análise ampla.</p>
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL: CONEXÕES INTERCULTURAIS EM ROTAS HISPÂNICAS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFLGG07). Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p>

	(EMIFLGG09). Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFCG07). Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.
Pressupostos Metodológicos	<p>Essa abordagem guiará o Itinerário Formativo Integrado Conexões Interculturais em Rotas Hispânicas, (ou outra língua estrangeira) no qual as unidades didáticas terão como pressuposto que o estudo sistemático da língua espanhola e de suas culturas, entendendo-se esse último termo em seu sentido amplo, dar-se-á pelo conhecimento das diversas práticas sociais que envolvem o uso das linguagens na sociedade contemporânea, de modo a permitir a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes na etapa do Ensino Médio. Em termos didático-pedagógicos voltados para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, privilegiar-se-á o estabelecimento de similitudes e relações entre os diversos componentes linguístico-culturais das culturas brasileiras com aqueles dos países hispânicos, como ponto de partida para se conduzir às aprendizagens em língua espanhola.</p> <p>Planejar atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada do desenvolvimento da argumentação e criticidade do estudante. A forma como as atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza dos objetivos de cada prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O planejamento será definido a partir da organização dos elementos que irão compor o desenvolvimento da atividade educativa, explicitando objetivos a serem atingidos e os meios a serem utilizados para tal.</p>
EMPREENDEDORISMO	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	(EMIFCG10). Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFLGG05). Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06). Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar comum e o clichê.</p>

	<p>(EMIFLGG12). Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p> <p>(EMIFCG12). Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Planejar atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada com a política pública voltadas, por exemplo, para educação e saúde. A forma como essas atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza do como e do porquê desenvolver essas atividades no ambiente escolar. Antes de se promover ações de saúde, é necessária uma análise da situação do território, uma avaliação dos determinantes sociais da saúde, para então se pensar em ações estratégicas de mobilização e atuação em promoção da saúde, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir as temáticas de saúde a serem abordadas no ambiente escolar, de acordo com o interesse ou necessidade da maioria dos estudantes; ● Realizar um levantamento, junto aos estudantes, sobre a situação de saúde individual e da comunidade; ● Identificar, junto aos estudantes, as ações de promoção da saúde que são prioritárias para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; ● Definir as metas para a melhoria da saúde no ambiente escolar e na comunidade e a forma de alcançá-las;
Pressupostos Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Eleger critérios comuns entre educação e saúde, de modo que eles associam o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades de saúde dos adolescentes e jovens; ● Organizar o desenvolvimento das atividades, os recursos necessários para desenvolvê-las e os possíveis parceiros; ● Desenvolver pesquisas das questões levantadas pelos professores e estudantes em diferentes fontes de informações; ● Compartilhar as descobertas realizadas por meio de diferentes formas de divulgação. Estimular os estudos e metodologias do Patrimônio Cultural, em sua constituição como área de estudo e produção de conhecimento, ao se debruçar sobre a valorização, reconhecimento, visibilidade e preservação de diferentes modos de produção de arte e cultura de uma determinada comunidade e nação. Nesse sentido, os monumentos, obras de arte, festas, músicas, danças, folguedos, comidas, saberes, fazer e falares são patrimônios de um povo, devendo ser conhecidos e reconhecidos como identidade de uma determinada comunidade e necessitam ser preservados, pois a memória dos espaços é também a memória de um coletivo.
EMPREENDEDORISMO	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG11). Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12). Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFLGG11). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. (EMIFLGG12). Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
Pressupostos Metodológicos	Planejar atividades educativas que permitirão a prática efetiva e articulada do desenvolvimento da argumentação e criticidade do estudante. A forma como as atividades são organizadas, dentro do tempo e do espaço de um trabalho pedagógico, é muito importante, pois o educador precisa ter clareza dos objetivos de cada prática pedagógica realizada no ambiente escolar. O planejamento será definido a partir da organização dos elementos que irão compor o desenvolvimento da atividade educativa, explicitando objetivos a serem atingidos e os meios a serem utilizados para tal. Estimular os estudos e metodologias do Patrimônio Cultural, em sua constituição como área de estudo e produção de conhecimento, ao se debruçar sobre a valorização, reconhecimento, visibilidade e preservação de diferentes modos de produção de arte e cultura de uma determinada comunidade e nação. Nesse sentido, os monumentos, obras de arte, festas, músicas, danças, folguedos, comidas, saberes, fazeres e falares são patrimônios de um povo, devendo ser conhecidos e reconhecidos como identidade de uma determinada comunidade e necessitam ser preservados, pois a memória dos espaços é também a memória de um coletivo.

4.9.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O Itinerário proposto para a área de Ciência da Natureza está alinhado com as orientações pedagógicas propostas na Formação Geral Básica. Essas devem estar fundamentadas nas concepções educativas que contemplem o pluralismo de ideias, e, sobretudo, sejam construídas coletivamente, pautadas no contexto ao qual a escola está inserida. Sugere-se o uso das abordagens **CTSA** enquanto ferramenta metodológica para integrar os eixos estruturantes dos Itinerários e nessa mesma perspectiva o **Ensino de Ciências por Investigação** associado às sequências didáticas investigativas em que o estudante deixa de mero expectador no processo de aprendizagem e torna-se protagonista do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Investigação Científica

O eixo Investigação Científica que compõe o Itinerário na área de Ciência da Natureza tem como objetivo geral detalhar os conteúdos fundantes para subsidiar e interpretar os fenômenos, processos, dados com auxílio das abordagens investigativas, objetivando resolver situações cotidianas, com vista na promoção do desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida ao qual o estudante está inserido.

Espera-se que, ao final deste eixo, os estudantes, por meio de ferramentas metodológicas que auxiliem na interlocução da interação, observação, levantamento de hipótese, realização de

previsões e estimativas sejam capazes de empregar instrumentos de medição com base na interpretação de modelos, dados, resultados e processos que permitam avaliar e justificar suas conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica. Atrelados às práticas metodológicas, espera-se promover a participação social e o protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades, embasados em situação-problema que estejam no contexto do estudante, considerando demandas locais, regionais e globais, permitindo obter informações para compreender melhor o cenário, argumentar de forma crítica e apontar solução.

Processos Criativos

O eixo Processos Criativos no Itinerário da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, propõe que os estudantes apliquem os conhecimentos as habilidades adquiridas de forma inovadora, usando sempre sua imaginação, propondo soluções que contribuam para resolução de problemas no **Projeto de Vida** e no mundo do trabalho. Logo, deve fomentar a reflexão sobre elas e o processo criativo empregado, ou seja, assumam o papel de protagonismo de suas ações. Por meio desse dinamismo de experiência criativa pretende-se que estudantes se tornem sujeitos autônomos, críticos, responsáveis. Espera-se que, ao final, eles possam assumir os riscos das incertezas do mercado de trabalho e dos seus projetos de vida.

Mediação e Intervenção Sociocultural

O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural enquanto parte integrante do Itinerário da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe o envolvimento na vida pública via projetos de mobilização e intervenção sociocultural, por meio de atividades ancoradas em sequências didáticas investigativas que priorizem as interações dialógicas entre os envolvidos, associando os conceitos da CNT às **Questões Sociocientíficas, Questões Controvérsias**, explorando as abordagens da **Ciência, Tecnologia, Sociedade e o Meio Ambiente (CTSA)**. Logo, espera-se que as habilidades desenvolvidas ao longo deste eixo possam propiciar aos estudantes reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, considerando e incorporando a situação, a opinião, e o sentimento do outro, agindo com empatia flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e a resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

Empreendedorismo

No eixo Empreendedorismo no Itinerário da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sugere-se que os estudantes tenham foco estratégico nos seus empreendimentos e na elaboração de um bom planejamento nos seus projetos de vida e no mundo do trabalho. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. Assim como, aprender a lidar de forma proativa e empreendedora com confiança para superar os grandes desafios e estarem preparados para superar situações de estresses, fracassos e adversidades na trajetória como cidadão social e consciente de seu papel na sociedade.

Os pressupostos metodológicos elencam as possíveis temáticas com suas respectivas abordagens didáticas, enquanto sugestão para serem exploradas nos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Os eixos estruturantes que integram os diferentes arranjos do Itinerário Formativo conectam experiências educativas do estudante com a realidade contemporânea, propiciando o desenvolvimento de habilidades para sua formação integral. As sugestões para este Itinerário estão associadas a **situações-problemas**, por meio das abordagens apontadas, somadas ao uso de ferramentas pedagógicas – que devem basear-se na realidade local e escolar – espera-se que o Itinerário seja um **mecanismo** que propicie aos estudantes investigar, levantar hipóteses, dados, propor solução e comunicar a solução. A temática escolhida deve, sobretudo, considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos, e as especificidades do entorno da comunidade, podendo ser local, regional e/ou global. Apresentamos no quadro abaixo, os pressupostos metodológicos com suas respectivas habilidades específicas, descritas por cada eixo estruturante, como possibilidades de temáticas para o Itinerário da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. É importante ressaltar que os pressupostos metodológicos permitem ao docente a criar diversas temáticas que podem ser estruturadas, dentro desse **modelo**, seguindo o contexto local, podendo cada eixo apresentar uma nova temática para trabalhar todos os eixos, ou um único assunto para trabalhar todos dos eixos no mesmo itinerário.

Quadro 35 - Quadro Organizador Curricular do itinerário formativo da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG01). Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03). Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCNT01). Investigar e analisar situações problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02). Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03). Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas do Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional bem como as temáticas de seu interesse. Nesse sentido, sugere -se que o eixo esteja associado a situações-problemas, por meio das abordagens apontadas, somadas ao uso de ferramentas pedagógicas - que devem basear-se na realidade local e escolar. Espera-se, assim, que o eixo propicie aos estudantes investigar, levantar hipóteses, dados, propor solução e comunicar a solução.</p> <p>As questões sociocientíficas são possíveis abordagens sugeridas para esse eixo, associadas aos contextos histórico que perpassam por essas temáticas e os impactos causados no ambiente, como por exemplo, Poluição, Mineração; Descarte inadequado de resíduos sólidos; Agricultura familiar, dentre outros temas escolhidos pelos estudantes. Outra possível temática para essa proposta é explorar as temáticas do cotidiano para que os estudantes possam se familiarizar com a Ciência, como, por exemplo, abordagens dos conceitos que envolvem a “Ciência em minha casa” que busca a construção de uma mentalidade analítica e a formação de uma sociedade que esteja ciente das necessidades de entender como as coisas funcionam, suas implicações científicas e possíveis resultados que possam ser apresentados.</p> <p>Para tanto, os componentes de Física, Química e Biologia devem relacionar-se de forma integrada, possibilitando visões que se complementam na análise de um tema interdisciplinar, que aborda diferentes contextos, sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais.</p> <p>Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes tenham compreensão de forma investigativa de como a Ciência influencia diretamente no progresso da humanidade e que são essenciais para subsidiar e intervir na realidade de forma crítica, destacando os aspectos econômicos, políticos e ambientais, dentre outros.</p> <p>Espera-se que, ao final dos estudos deste eixo, os estudantes sejam capazes de investigar e analisar os fenômenos científicos presentes no cotidiano, identificando gradativamente a evolução da Ciência, com a apropriação do conhecimento proporcionando um olhar crítico dos fenômenos abordados em sala.</p>

PROCESSOS CRIATIVOS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG04). Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05). Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06). Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCNT04). Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05). Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06). Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas do Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.</p> <p>As questões sociocientíficas são possíveis abordagens sugeridas para esse eixo, associadas às Questões controvérsias que perpassam por temas urgentes e emergentes como: aquecimento global; transgênicos; armas nucleares e biológicas; produtos de beleza; clonagem; experimentação em animais; desenvolvimentos de vacinas-medicamentos; mineração; uso de produtos químicos; mineração; efeitos adversos da utilização da telecomunicação; manipulação de genoma de seres humanos; manipulação de célula-tronco; fertilização in vitro; outros temas propostos pelos estudantes.</p> <p>Outra possível temática é o aprofundamento em conceitos relacionados à “Com Ciência no Trânsito” que tem o objetivo de apresentar aos estudantes suporte teórico e científico em relação a dinâmica e estrutura do trânsito em todas as suas possibilidades e características como também entender a importância e a evolução dos meios dos transportes nas mais diversas sociedades.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Espera-se que, neste eixo, os componentes da área possam dialogar acerca de temas comuns, sendo esses de uma mesma área de conhecimento ou de áreas distintas, como, por exemplo, matemática e biologia, química e geografia, física e língua portuguesa. Nesse sentido, sugere-se que as temáticas sejam subsidiadas com o auxílio de ferramentas metodológicas e os estudantes possam, de forma criativa, propor soluções e argumentar sobre os temas diversos escolhidos, como, por exemplo: criar projetos de pesquisa com o objetivo de propor novos bioproductos em oposição ao uso de recursos fósseis e não renováveis, como em produtos farmacêuticos e cosméticos, produção de combustíveis, sistemas agrícolas e polímeros. Projetar e construir protótipos voltados para um fim específico e testar a seleção do material utilizado. Relacionar as propriedades físico-químicas dos materiais e substâncias com suas aplicações industriais, arquitetônicas e tecnológicas na vida cotidiana.</p> <p>Neste eixo, espera-se que os estudantes participem da realização de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivências artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.</p>

MEDIADAÇÃO E INTERVENÇÃO CULTURAL	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG07). Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08). Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p>(EMIFCG09). Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCNT07). Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09). Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas do Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente. As questões sociocientíficas são possíveis abordagens sugeridas para esse eixo, associadas aos Projetos e pesquisas voltados para as Questões Socioambientais que perpassam por temáticas tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As dimensões da sustentabilidade no âmbito social, econômico e ambiental com vistas a realizar diagnóstico da realidade da comunidade local/regional, avaliando problemas e causas naturais e impactos humanos. Associados a essas dimensões, sugere-se trabalhar conceitos sobre a água; emissões de gases; recursos renováveis e não renováveis; características dos diferentes ecossistemas; resíduos sólidos; impactos em nível local/global; leis ambientais; • Outra possível sugestão é a abordagem da temática Energia com o foco na promoção e aproximação dos estudantes com as diversas formas de energia e conduzi-los a entender como obter energia limpa, que causam o mínimo de impacto ao meio ambiente. Nesse sentido, o eixo mediação e intervenção cultural associado à temática de Questões Socioambientais visa à promoção de uma sociedade ética e justa no que tange aos aspectos socioambientais que são desdobramentos do conhecimento em que os estudantes necessitam estar imersos para subsidiar a sua atuação, intervenção e construção de uma sociedade democrática e sustentável. • Neste eixo, espera-se que, ao final dos estudos, os estudantes sejam capazes de propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e ambiental relacionados às Ciências da Natureza, assim como a vivência das etapas do método científico: observação, problematização, levantamento de hipóteses, testes e experimentação, análise de dados, conclusão e comunicação de resultados; diagnósticos de situações problema a partir da investigação da realidade local; criação de planos de ação sustentáveis para o enfrentamento de situações reais e/ou hipotética que envolvam soluções por meio de protótipos.

EMPREENDEDORISMO (Continuidade do Quadro 34)	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	<p>(EMIFCG10). Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11). Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12). Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCNT10). Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais</p> <p>(EMIFCNT11). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12). Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida, associado a uma ou mais Áreas do Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional e a temáticas de seu interesse.</p> <p>As questões sociocientíficas são possíveis abordagens sugeridas para esse eixo, associadas aos recursos tecnológicos de impacto local que perpassam por essas temáticas da CNT, evidenciando o papel da Ciência e Tecnologia em situação-problema local, atrelando o conhecimento científico dos conteúdos da área da ciência da natureza, dentre outros, associados com a tecnologia sobre o problema sociocientífico, como projetos empreendedores que contemplam o uso de tecnologias para solucionar problemas de impacto local, abordando temas como: água, esgoto, energia elétrica, agricultura, saúde, educação, urbanização, arquitetura.</p> <p>Nessa mesma perspectiva, outra sugestão é o estudo da “Ciência nas radiações” e dos conhecimentos relacionados com a radiação, sua origem e seus efeitos na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p> <p>O aprofundamento neste assunto é de extrema relevância, uma vez que está totalmente relacionado com nosso dia-a-dia e interfere diretamente em nossa forma de vida contemporânea.</p> <p>Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. Nesse sentido, espera-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>

4.9.4 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os conhecimentos proporcionados pelas Ciências Humanas, com seus estudos e métodos de pesquisa sobre território, juventudes, valores e contextos históricos e socioculturais de cada região são fundamentais para a oferta de **Itinerários Formativos** que dialoguem com as demandas específicas de cada localidade e que atendam efetivamente às expectativas dos estudantes.

A aproximação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a parte flexível do currículo (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento) mostra-se necessária para que haja dentro do Currículo Referência a oferta de conteúdos que proporcionem aos estudantes instrumentos que lhes permitam criar estratégias para enfrentar os desafios de uma realidade cujas perspectivas para o futuro são cada vez mais incertas. O diálogo alinhado entre os saberes filosófico, geográfico, histórico e sociológico contribuem, assim, para o efetivo desenvolvimento das dimensões pessoal, social e profissional do estudante – determinantes para sua efetiva integração ao dinâmico contexto atual, marcado por rápidas mudanças em seus mais diversos campos.

A contribuição dessa área singulariza-se, ainda, pelo grande volume de estudos presentes nas tradições de cada um de seus componentes curriculares voltados para a compreensão das juventudes – público-alvo por excelência dessa etapa da educação básica (Ensino Médio). Os questionamentos legítimos dos estudantes acerca de suas identidades e lugar no mundo, a problematização do momento existencial presente e seus desdobramentos futuros, em suma, os aspectos essenciais constitutivos do ser humano, são o ponto de partida para os Itinerários Formativos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É necessário dar destaque para o componente curricular e Filosofia, pois uma de suas especificidades está em problematizar os saberes constituídos historicamente e se apropriar dessas provocações para que seja possível pensar e agir criticamente no mundo. Portanto, a Filosofia está em diálogo constante com as quatro áreas do conhecimento que compõem o presente currículo, além de colaborar maciçamente para a fundamentação e a efetivação dos **Itinerários Formativos** desenvolvidos na escola – sempre com o intuito de favorecer reflexões mais rigorosas e explicitar a complexidade do saber humano.

Atente-se que o desenvolvimento desses itinerários, além de atender às 10 habilidades propostas pela BNCC, contemplam os 04 eixos estruturantes, a saber:

Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Esses eixos serão trabalhados em constante interação, visto que os estudantes deverão realizar pesquisas científicas para a elaboração de seus trabalhos a partir dos dados coletados na comunidade, o que não somente promoverá a capacidade de pesquisa, mas sua capacidade criativa e de intervenção sociocultural, desenvolver o seu protagonismo como empreendedores de si e na comunidade em que se encontram inseridos.

Os estudantes serão estimulados ao debate dos temas e dos conteúdos que possibilitem a tomada de decisões, orientando a autodeterminação para o planejamento do caminho a ser construído fora do ambiente escolar. Serão incentivados ainda a refletir sobre as diversidades e desigualdades ligadas à questão identitária (questão étnico/racial, gênero, geracional), além de problemas sociais enfrentados pela comunidade (violência contra mulher, tráfico de drogas, práticas de discriminação racial, homofobia etc.) relacionando sua realidade ao contexto nacional e mundial. Para isso, serão estimulados a realizarem pesquisas bibliográficas, cinematográficas e empíricas sobre as temáticas. Vão ser levados a construir de forma orientada um plano de ações dentro das possibilidades elencadas e, assim, potencializar as habilidades a desenvolver na execução do seu projeto de vida. Pode-se considerar como um ponto de partida a participação em projetos comunitários oferecidos por diferentes órgãos que os aproximem de sua escolha, compreendendo a dinâmica dos cursos superiores, técnicos, empreendedorismo, concurso e outros dentro do seu radar de interesse. Participar de atividades dentro e fora da escola os engaja no seu projeto de vida. Promover roda de conversa com diversos profissionais que atuam na comunidade é uma forma de identificação dos estudantes com a sua realidade pessoal.

Todos os trabalhos serão desenvolvidos através de atividades práticas com participação e coparticipação dos estudantes, sob a orientação do professor. Após cada atividade deve ser realizado um apanhado geral avaliativo para que o estudante possa verificar os pontos fracos e os pontos fortes de seu desenvolvimento. Ao término de cada atividade o estudante deverá apresentar um produto final de suas atividades que será avaliado pelo professor.

Com relação à prática dos jogos, é importante a constituição de um acervo mínimo de jogos para ser disponibilizado aos estudantes. Isso pode ser feito sem muitas dificuldades com o apoio dos próprios estudantes, que, geralmente, fazem uso de jogos de cartas ou mesmo outros jogos de tabuleiros tradicionais – materiais que podem ser partilhados em sala de aula. Além disso, hoje é possível acessar uma gama de jogos on-line e imprimi-los gratuitamente (*print and play*), o que favorece o bom desenvolvimento dessa etapa do módulo. O professor deve se apropriar das regras

e características básicas dos jogos, de modo a orientar as práticas, propiciando a compreensão dos estudantes acerca das mecânicas e detalhes específicos dos jogos utilizados (hoje é possível encontrar todos esses elementos reunidos em sites especializados, o que otimiza o trabalho do professor com relação a essa tarefa). Concomitante a essas práticas, o professor deve esclarecer a respeito das competências e habilidades propiciadas pelos jogos empregados em sala de aula.

A ideia é que se intercale aulas práticas e expositivas, mas sempre em observância ao andamento dessas duas atitudes, de modo que consiga adaptar e modificar seu planejamento na medida em que julgar necessário.

Todo esse processo descrito acima, estando bem estabelecido, permite ao professor identificar quais mecânicas foram mais significativas para os estudantes. Após o mapeamento das mais atrativas, o professor deve sondar os estudantes sobre os temas estudados nos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia que mais despertam os seus interesses, suscitam mais provocações ou instigam dúvidas que impulsionam a curiosidade e o desejo de aprender. Isso possibilitará orientá-los a planejarem e construir os jogos a partir das mecânicas e temáticas que mais os levaram ao engajamento com os estudos, favorecendo assim uma dinâmica de aprendizado que, apesar de lúdica, revela-se efetiva visto o comprometimento do estudante com o seu próprio processo formativo.

De modo a enriquecer a relação entre mecânica e temática na criação dos jogos, o professor deve sugerir pesquisas direcionadas aos estudantes ao longo desse módulo de acordo com os assuntos que eles mais demonstraram interesse.

Quadro 36 - Quadro Organizador Curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

HABILIDADES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ASSOCIADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC
(EMIFCG01). Identificar , selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de digitais.
(EMIFCG02). Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
(EMIFCG03). Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA		
Habilidades Específicas Itinerários Formativos Associadas Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCHSA01). Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSA02). Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	
PROCESSOS CRIATIVOS		
Habilidades Específicas Itinerários Formativos Associadas Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCHSA04). Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA05). Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA06). Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	
MEDIÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL		
Habilidades Específicas Itinerários Formativos Associadas Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCHSA07). Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHSA08). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.</p> <p>(EMIFCHSA09). Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>	

EMPREENDEDORISMO	
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas Eixos Estruturantes	<p>(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.</p> <p>(EMIFCHSA11). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA12). Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Aulas expositivas, pesquisas sobre o objeto de estudo, pesquisa de campo, grupo focal, roda de conversa, construção de gráficos e tabelas (uso de ferramentas digitais) e construção de um Blog para divulgar as informações obtidas na pesquisa, construção de jogos de tabuleiro reproduzindo plano diretor da comunidade.</p> <p>Elaboração de uma pesquisa etnográfica identificando os grupos que fazem a intermediação entre o poder público municipal e a comunidade local, de modo a conhecer suas formas de atuação e quais as principais demandas presentes na comunidade que sejam de conhecimento desse grupo.</p> <p>Os problemas identificados serão abordados em ambiente escolar, visando a realização de pesquisa e produção de análise com base em dados estatísticos ou na literatura científica, com o objetivo de buscar soluções viáveis para a referida demanda. Assim, neste módulo, os estudantes serão estimulados a relacionarem o conteúdo estudado nas disciplinas propedêuticas com a realidade.</p>
Pressupostos Metodológicos	<p>Formação de um Cineclube onde serão exibidos filmes que tratam dessas temáticas e, em seguida, realização de rodas de conversa sobre a película exibida.</p> <p>Criação do Observatório do Afeto onde os estudantes serão instigados a pensarem medidas de prevenção ao suicídio, apoio a estudantes com quadro depressivos e vulnerabilidade social. Para subsidiar seus trabalhos, os estudantes poderão acionar a rede de assistência social de sua região e convidar assistentes sociais, psicólogos e agentes de saúde para participarem das atividades propostas pelo grupo.</p> <p>Criar a Olimpíada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que será composta de 4 jogos (um jogo de cada componente curricular da área de Ciências Humanas a saber; Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Os jogos utilizados na disputa poderão ser produzidos por terceiros ou pelos próprios estudantes durante a execução dos itinerários, sendo a escolha feita pela comissão organizadora do evento.</p> <p>Cada equipe de jogadores poderá ser formada por, no mínimo, oito (8) e, no máximo, dez (10) participantes. As equipes se subdividirão em 4 duplas, que disputarão um jogo cada. A dupla vencedora em cada jogo ganhará 40 pontos; a dupla que ficar em 2º lugar ganhará 25 pontos; em 3º lugar, 10 pontos; e, em 4º lugar, 5 pontos. Ao final, ganha a competição a equipe que tiver a maior pontuação no somatório dos jogos.</p>

4.10 Projeto de vida

4.10.1 Concepção de projeto de vida

O futuro, enquanto representação do desconhecido, geralmente suscita insegurança e ansiedade naqueles desprovidos de discernimento sobre si mesmos e seus arredores. Conhecer suas próprias aspirações, limitações e possibilidades é indispensável para a elaboração de um projeto de vida coerente, verossímil e satisfatório. Do mesmo modo, compreender os sujeitos e as tendências que

nos cercam contribui para o sucesso de tal intento. E, diante dos percalços inevitáveis e das possíveis frustrações impostas por um tempo que ainda não se fez presente, a reflexão sobre um projeto de vida bem arquitetado possibilita reconsiderações, adaptações e recomeços. Pensar na carreira e nas decisões em um curto prazo não é uma tarefa fácil para os estudantes do Ensino Médio, todavia, são determinantes no caminho, ou seja, no itinerário a ser escolhido.

No Currículo Referência, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular obrigatório que faz parte dos Itinerários Formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) deve garantir condições para a orientação e a construção do Projeto de Vida dos estudantes, conforme preconizado no Artigo 5º da Resolução N.º 3 de 21 de novembro de 2018 do CNE/CEB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

De modo a satisfazer essas diretrizes, o ideal é que o componente curricular Projeto de Vida seja trabalhado desde os anos finais da etapa do Ensino Fundamental, sendo progressivamente aprofundado e consolidado ao longo do Ensino Médio. A partir dessa estratégia os estudantes devem participar de atividades de autoconhecimento, bem como de análise do contexto no qual vivem, a fim de preparar-se para o mundo de hoje e de amanhã.

Nesse sentido, o sonho e o futuro almejados pelos nossos estudantes são pautados no Projeto de Vida, que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores. Além disso, a comunidade na qual o estudante se encontra inserido também orienta seu progresso enquanto pessoa, visto que as informações contextualizadas em seu cotidiano se transformam e se materializam quando ele passa por um processo de autoconhecimento, maturação e consegue vislumbrar sua almejada trajetória pessoal, social e profissional de forma assertiva.

Sendo a educação para a cidadania um dos pilares da dinâmica escolar mineira, a preocupação com uma formação atenta ao futuro do estudante sempre foi uma presença constante em nossa rede de ensino. No entanto, até então, não havia um componente curricular específico voltado

para a reflexão e a construção de um projeto de vida pelos próprios estudantes. A partir de agora esse panorama muda em prol do **protagonismo e da autonomia dos nossos jovens** – elementos esses que, junto com o componente curricular Projeto de Vida, são pontos centrais para a formação do estudante, tal como nos é apresentado na Competência Geral 6 da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

O componente curricular Projeto de Vida insere-se em um contexto próprio para o seu desenvolvimento e êxito, visto que, no ambiente escolar, a vida do estudante se configura a partir da relação com outras dimensões importantes para a sua formação enquanto sujeito. A escola é o local para o qual os anseios familiares confluem, assim como as expectativas criadas pela comunidade, as demandas originadas nos ambientes profissionais e as consequências de decisões políticas e econômicas mais amplas. Em suma, a escola é o reflexo da sociedade, ao mesmo tempo em que propaga na coletividade novas perspectivas e valores oriundos de seus domínios. Assim sendo,

a escola pode e deve ser vista como um espaço para vivenciar mudanças, estimular a reflexão sobre os projetos de futuro, aprender a lidar com a instabilidade do futuro, equacionar os melhores investimentos de forma racional, consciente e planejada levando em conta as individualidades, desejos e contextos sociais, culturais e econômicos. (VILLAS & NONATO, 2014, p. 36)

Um projeto de vida legítimo só pode ser construído levando em consideração todos esses elementos. Assim, a escola desponta como um lugar privilegiado para tal exercício de pensamento e planejamento. A partir da curiosidade e do poder de questionamento inatos à condição juvenil é possível explorar as quatro áreas do conhecimento do currículo e as trilhas dos Itinerários Formativos com mais propriedade e sentido, auxiliando os jovens a compreenderem suas aspirações e as possibilidades de alcançá-las. Salientamos que o projeto de vida propicia tanto a ampliação do capital cultural dos estudantes quanto abre um leque de discussões sobre a entrada no mercado de trabalho – favorecendo, assim, escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas. Isso porque o projeto de vida está ancorado em competências que auxiliam os estudantes a pensarem de forma crítica, a desenvolver a criatividade e, sobretudo, a agir de forma responsável no mundo que o circunda.

De um modo geral, apresentaremos aqui elementos que irão nortear os estudos e a construção do projeto de vida pelos estudantes no âmbito escolar. Apesar de explorarmos a ideia de uma conjugação entre passado, presente e futuro para melhor compreendermos a dinâmica desse componente curricular, não podemos nos esquecer de um princípio indispensável para tratarmos de modo justo o jovem de hoje: o fato de que eles não são um mero vir a ser, um sujeito privado de identidade vagando de modo errante entre a infância e a vida adulta. Como nos lembra VILLAS & NONATO (2014),

na verdade, a juventude tem um valor presente, significativo para os sujeitos e a sociedade: é vivência dinâmica, em processo rumo ao futuro, com escolhas que constroem identidade, caracterizando, assim, a “condição juvenil”. (VILLAS & NONATO, 2014. 19)

Logo, lidar com as juventudes é lidar com questões que se manifestam no presente e exigem reflexões e respostas agora, mas que também impõem a necessidade de preparar estratégias que só poderão ser desempenhadas adiante. O jovem, assim como qualquer outra pessoa em etapas distintas da vida, age enquanto “um sujeito capaz de se auto conceber como suficientemente estável e duradouro ao longo do tempo”, sendo “um polo de capacidade dinâmica que se projeta em direção ao futuro” (SAVATER, 2012, p. 48) – porém, sempre a partir do momento presente.

4.10.2 Estratégias para o desenvolvimento do componente curricular

Para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, espera-se que o professor utilize estratégias diversificadas para estimular os estudantes ao diálogo, levando-os à reflexão sobre si mesmos, à compreensão para com os outros e ao entendimento com relação ao mundo circundante. É importante que, durante o processo de convívio e reflexão proposto por esse componente curricular, os jovens tomem conhecimento, cada vez mais, de seus direitos, deveres e, principalmente, consciência daquilo que os torna seres únicos. Assim, para além de uma preocupação com as demandas do mundo do trabalho e de outras imposições típicas da nossa sociedade contemporânea, o projeto de vida do estudante deve ser composto a partir de elementos que respeitem suas expectativas, conhecimentos prévios, valores e possibilidades. E, como salienta MACHADO (2006, p. 5), todo projeto é constituído por uma **“referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.”**

Os três pontos mencionados acima revelam o tom que orienta o desenvolvimento desse componente curricular, assim como alguns cuidados que devemos ter ao trabalhá-lo na escola. O projeto de vida do estudante precisa ganhar contornos e diretrizes no presente, correspondendo às demandas e expectativas individuais, no sentido de que o jovem tem o tempo que ainda está por vir para a concretização de suas propostas. Além disso, sua estruturação deve ser flexível, visto

as variáveis (pessoais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras) que irão ocorrer entre a elaboração do projeto e a sua efetivação – não podemos nos esquecer, por exemplo, que os estudantes irão experimentar também no ambiente da escola encontros e desencontros, conquistas e frustrações, gerir expectativas e decepções, dialogar, argumentar e, por vezes, aprender a ceder sua opinião, além de outras situações que irão impactar profundamente suas perspectivas e levar a revisões e reestruturações de seus planos e postura individual. Por fim, é indiscutível o fato de que o projeto de vida é exclusivamente do estudante e, por isso mesmo, intransferível: deve ser pensado, arquitetado e ulteriormente executado unicamente por ele – mesmo que seja constituído a partir de influências diversas, como conselhos de familiares ou reflexões e discussões orientadas na escola.

Os professores devem estar cientes da proposta do Projeto de Vida, subsidiando os jovens em suas reflexões e planejamentos. Para tanto, o professor deverá **reconhecer as juventudes**, mantendo uma **escuta ativa** e atuando a partir de uma **comunicação não-violenta**, no intuito de compreender as dúvidas, problemas, desejos e outras características que o estudante carrega consigo e que são fundamentais para elaborar um projeto de vida factível. **Metodologias ativas** e ações pragmáticas, focadas em resolução de problemas e tomadas de decisão, devem dar a tônica das atividades desenvolvidas nesse componente curricular.

Ademais, experiências junto às pessoas que sejam referência para os estudantes, vivências fora da escola que possam ressignificar suas histórias, contato com pessoas de seu bairro e cidade, acompanhamento pedagógico que valorize a criatividade, a consciência crítica e a capacidade de se adaptar e intervir na realidade são elementos que também devem estar no horizonte do planejamento do professor responsável pelo componente curricular Projeto de Vida.

Isso nos mostra porque o Projeto de Vida não pode ser tratado como um componente curricular típico da formação geral básica, tal como aqueles que compõem as quatro áreas do conhecimento do presente currículo. Se a mera exposição de conteúdos já não se mostra eficaz para a formação integral do estudante na atualidade, em se tratando de Projeto de Vida essa máxima tem um peso ainda maior. Como afirma VILLAS & NONATO (2014),

o percurso da vida é marcado por começos, interrupções e recomeços, fazendo com que cada sujeito trace trajetórias singulares. Cada sujeito responde e age diante dessas situações de maneira diferente, construindo percursos e identidades diferentes. (VILLAS & NONATO, 2014, p. 15)

Visto que o Projeto de Vida lida com liberdades distintas, resoluções em desenvolvimento, tempos e espaços em constante movimento, vale reforçar que o professor deve manter uma postura sempre ativa, imparcial e flexível diante dessas particularidades para conseguir apoiar de modo

satisfatório os projetos de vida desenvolvidos pelos estudantes. Professores que tenham uma sensibilidade em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas – esse é o **perfil do educador** desejado para ministrar o componente curricular Projeto de Vida. É importante lembrarmos que, tal como afirma SAVATER (2005),

o professor não apenas, talvez nem principalmente, ensina com seus meros conhecimentos científicos, mas com a arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Quantas vezes a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria que ele transmite! (p. 110)

O professor no contexto de ensino é o sujeito capaz de propor o desenvolvimento das atividades afins do Projeto de Vida de acordo com a necessidade da realidade escolar e as características e demandas dos estudantes e da comunidade. Entretanto, frisa-se que o trabalho docente se oriente por algumas temáticas importantes de que os jovens do século XXI precisam se apropriar, a fim de elaborar um projeto de vida que os preparem tanto para o momento presente quanto para os eventos futuros, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, críticos e propositivos.

Logo, espera-se que as discussões que fomentam o projeto de vida dos estudantes favoreçam uma associação com o conhecimento adquirido durante todo o processo de aprendizagem. Para instigar as discussões sobre o Projeto de Vida é preciso que os conteúdos curriculares trabalhem de forma interdisciplinar, refletindo questões que vão para além do mundo do trabalho, conectando os temas estudados em sala de aula com o cotidiano do estudante.

Visto o que foi exposto nos parágrafos anteriores, evidencia-se a necessidade de mobilizar esforços, atenção e comprometimentos – dentro e fora da escola – para que ele seja significativo. Estudantes, famílias, professores e demais educadores das instituições de ensino constituem elementos indispensáveis para o êxito desse novo componente curricular. Assim sendo, um trabalho em regime de **colaboração** é fundamental, visando não apenas as condições de possibilidade para que todos os projetos almejados pelos estudantes ganhem contornos reais, mas também resguardar a integridade de todos os envolvidos nessa proposta.

De modo a atender essa necessidade de cuidado para com o outro, a escola deve estreitar vínculos com a **comunidade** e consolidar **parcerias com o sistema de saúde pública e de assistência social** para amparar e proteger adequadamente estudantes e professores envolvidos com o Projeto de Vida. Isso é imprescindível já que, diante de eventuais temas sensíveis (violências doméstica, sexual e física, negligência, abandono etc.) que podem vir à tona durante esse momento de

formação das juventudes, não podemos desconsiderar a promoção da qualidade de vida, assim como a manutenção da **saúde física e mental** do corpo docente e discente da escola. De um modo geral, o Projeto de Vida se destaca no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais como espaço e tempo oportunos para ressignificar e valorizar as visões de mundo não apenas dos estudantes, mas também de todos os educadores que fortalecem as estruturas que sustentam as escolas mineiras.

4.10.3 Dimensões do projeto de vida

Saber traçar planos e estratégias para alcançar objetivos pessoais, com consciência e resiliência, são aspectos importantes a serem desenvolvidos pelos estudantes. As escolhas que abrangem a vida social, afetiva, profissional, política, dentre outras, devem ser refletidas à luz da leitura crítica do contexto no qual o jovem está imerso e com a possibilidade de ser interventor e proposito de mudanças - sejam elas nas esferas micro (família, bairro, escola, etc.) ou macro (municipal, regional etc.). Assim, reforça-se a autonomia e a responsabilização destes estudantes como participantes da sociedade e agentes com potencial de criar soluções significativas para a sua vida pessoal, social e profissional.

É importante que, ao refletir sobre seus projetos pessoais, o estudante estabeleça ações de curto, médio e longo prazos e que essas ações tenham um impacto positivo em sua qualidade de vida, tendo em vista sua condição socioeconômica, cultural, de gênero, afetivo-sexual, racial e étnica. Tais aspectos devem ser refletidos de maneira crítica e propositiva, a fim de minimizar exclusões, preconceitos, discriminações e o não acesso a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, por marcos legais que discorrem sobre os Direitos Humanos e por documentos que regem a educação brasileira.

Alinhada com uma discussão atual e mais ampla sobre as tensões entre igualdade e diferença no contexto dos Direitos Humanos, a educação mineira e o Currículo Referência do Ensino Médio têm especial atenção para o trato dos temas da diversidade, igualdade, equidade e o direito à diferença, reiterando o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15). No Ensino Médio interessa que os estudantes tornem-se sujeitos sociais e políticos responsáveis e autônomos que reconhecem e exercem seus direitos e deveres de maneira solidária, dialógica e respeitosa com os outros, considerando o exercício da democracia pluralista, crítica e criativa ao refletirem sobre seus desejos de futuro para si e para a sua comunidade.

Sendo assim, no âmbito do Projeto de Vida, é importante que sejam consideradas as dimensões da constituição/contextos do presente, as aspirações/projeções de futuro e os posicionamentos do estudante enquanto sujeito social e cidadão. Como destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente, a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno **desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o **exercício da cidadania e qualificação para o trabalho** [...].” (Cap. IV, Art. 53 – grifo nosso). A partir do desenvolvimento dessas três dimensões que constituem o ser humano é possível vislumbrar saberes e saber-fazer convenientes a uma educação que seja significativa em meio a uma realidade na qual as vicissitudes são uma constante. Assim sendo, destacamos as seguintes três dimensões como fundamentos para nortearem os conteúdos a serem explorados no componente curricular Projeto de Vida, a saber, dimensão **Pessoal** (aprender a se conhecer), **Social** (aprender a conviver) e **Profissional** (aprender a fazer).

Tratar sobre a **dimensão pessoal** significa reconhecer o fato de que, quem somos e o que podemos saber acerca da existência são perguntas que direcionam nossos destinos desde outrora. Refletir sobre o eu (quem sou) e o contexto no qual os jovens se inserem estimula o reconhecimento de suas identidades, histórias, memórias e pertencimentos, possibilitando que esses elementos sejam valorizados e sirvam de base para a projeção de ações no futuro. Portanto, conhecer a si mesmo é um dos caminhos para realizar escolhas prudentes e desenvolver planos que condizem com os desejos e os contextos que delineiam quem é o estudante agora e adiante. Ao abordar e elaborar as aspirações para o futuro é possível reforçar e dar contornos mais definidos aos gostos, habilidades e aptidões, de modo a organizar as melhores estratégias e percursos a serem desenvolvidos (a curto, médio e longo prazo) para efetivar os planos que definem o que eles querem vir a ser nos âmbitos pessoal, social e profissional. Assim, debruçando-se sobre o amanhã, o estudante se descobre agora e comprehende melhor as possibilidades que a realidade lhe oferece.

A **dimensão social** abrange quem somos sob o aspecto da convivência em sociedade e do desenvolvimento de habilidades relacionais. Aristóteles, filósofo grego do século IV, definiu certa vez o ser humano como um animal político. Essa afirmação descreve de modo decisivo o fato de que somos determinados a conviver com outros da nossa espécie. E essa disposição natural se mostra incontornável na medida em que somos definidos por esse convívio: nossa identidade só se estrutura enquanto somos um com os outros. A partir dessa constatação, somos levados a elaborar estratégias de convívio, sendo o bom convívio a condição de vida mais desejável nessa circunstância. O diálogo, a resolução de conflitos, a comunicação não violenta, a percepção da coletividade enquanto força de transformação, dentre outras atitudes, são instrumentos favoráveis à realização do ser humano enquanto tal e de seus projetos de vida. Assim, no que tange ao

incentivo à participação política é crucial estimular o estudante a se posicionar como um sujeito social autônomo, propositivo, interventor, criativo e protagonista de seu presente e de seu futuro - isto é, um sujeito que empreende análises e reflexões sobre os contextos individuais e coletivos, propondo soluções e gerindo as mudanças cabíveis à sua realidade a partir dos valores aceitos e reconhecidos pela sua comunidade.

A **dimensão profissional** é fundamental para auxiliar na tomada de decisão acerca de seu projeto de vida. Apesar de os jovens se preocuparem com o trabalho enquanto atividade remunerada – na qual, de um modo geral, investimos tempo e esforço em troca de salário – é necessário compreender a amplitude da nossa relação com a dimensão profissional, percebendo o trabalho como algo mais amplo – enquanto atividade exclusivamente humana. Trabalho é o resultado do nosso ser no mundo; são as modificações que impomos à natureza na medida em que produzimos cultura e formatamos a realidade de acordo com os nossos desejos e necessidades: isso é trabalho.

O trabalho concebido enquanto atividade necessária para ser bem sucedido em um sistema econômico de natureza capitalista deve ser um dos focos das discussões desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida. Porém, não podemos perder de vista o fato de que a dimensão profissional é apenas um elemento dentro da dimensão da produtividade humana. O exercício da capacidade de empreender colaborativamente, o desenvolvimento das competências estéticas e a apreensão da dinâmica profissional da nossa comunidade, por exemplo, são fatores que contribuem para uma qualificação pessoal e social que se mostram indispensáveis para o êxito de qualquer qualificação profissional posterior. **Formar para o mundo do trabalho é promover a compreensão do nosso ser e fazer no mundo.**

As três dimensões acima são interligadas e devem ser articuladas pelo professor de modo que o estudante compreenda e assuma uma postura ativa em relação às suas aspirações de futuro, reconhecendo seu papel e importância na sociedade e exercitando sua capacidade de agir de maneira crítica e profissional no meio comunitário. Assim, apropriar-se de sua dimensão pessoal, social e profissional constitui mais um aprendizado que nos permite vislumbrar quem é o ser humano, suas principais necessidades e potencialidades. Reconhecer essas facetas humanas e acolhê-las em seu projeto de vida concorre para que o estudante aprenda a aprender, assuma a educação como caminho emancipatório, encare as vicissitudes com serenidade e trabalhe em equipe de modo amistoso e tolerante. Acolher essa perspectiva humanista também contribui para que o jovem não se transforme em um indivíduo acrítico, não seja vítima de discursos ideológicos desumanizadores, valorize-se enquanto pessoa e cidadão, busque conscientemente uma profissão

que o realize, interaja com o meio ambiente de forma equilibrada – enfim, que tenha a **dignidade**, a **prudência** e a **ética** enquanto fundamentos de qualquer atividade que venha a realizar.

Visto que “o processo de constituição da identidade está fortemente articulado à construção dos projetos de vida, uma vez que ambos requerem tanto o autoconhecimento quanto a descentralização do *eu* para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais” (ARAÚJO et al., 2020, p. 26), sugerimos abaixo **possíveis temas** que poderão ser abordados nas aulas de Projeto de Vida.

4.10.4 Temas para o projeto de vida

4.10.4.1 Dimensão pessoal

Em consonância com os marcos legais que orientam a implementação dos Currículos Referência estaduais, devemos assegurar aos estudantes

uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa orientação possibilita ao professor organizar seu trabalho a partir de temas e metodologias diversas. Hoje, o estudo da **interseccionalidade**, por exemplo, contribui para uma formação humana sólida e de respeito às diferenças. A partir delas, que são sobrepostas nas relações sociais (raça, gênero, classe), o estudante pode reconhecer seus contextos e características físicas, emocionais, afetivas, sexuais, raciais, étnicas, de gênero, dentre outras, desenvolvendo um processo de consciência crítica das representações sociais desses aspectos, assim como se posicionar de maneira mais afirmativa como “tática de resistência” (HENNING, 2015, p. 117). Nesse sentido, a interseccionalidade estuda, analisa e problematiza a sobreposição de identidades sociais (categorias biológicas, sociais, afetivo-sexuais e culturais) e as respectivas estruturas de exclusão e discriminação. Ou seja, a interseccionalidade, ao examinar o conjunto de características definidas socialmente como elementos que distinguem as pessoas corroborando na construção da subjetividade, se propõe a entender, também, como a **injustiça** e a **desigualdade social** ocorrem numa base multidimensional de sobreposição de sentidos compartilhados coletivamente.

Outro tema pertinente para ser desenvolvido no Projeto de Vida é a **experiência religiosa**. Vários são os posicionamentos diante da interpelação do mundo e da manifestação do Sagrado: valores fundamentais, práticas compartilhadas e planejamentos de diversas ordens surgem a partir desse

âmbito que impacta diretamente na rotina dos estudantes. Explorada na etapa do Ensino Fundamental, a relação do ser humano com a espiritualidade é um elemento que, na prática, continua a acompanhar e influenciar a vida do jovem no decorrer do Ensino Médio – e ao longo de toda a sua existência. Seja afirmando ou negando realidades metafísicas, seja adotando uma postura intelectual ou confessional, muitos questionamentos sobre a **fé** surgem, assim como muitas crises com relação às crenças se estabelecem na vida dos jovens – e, por isso mesmo, esse tema apresenta um grande potencial como objeto de estudos para delinear com mais nitidez a identidade do estudante diante de si mesmo e de suas dúvidas.

Ainda com relação à dimensão pessoal, um tema pertinente ao âmbito educacional é a noção de **empatia**. Em meio a uma sociedade que impõe – muitas vezes de modo severo – um ideal de sucesso a ser alcançado, é muito comum encontrarmos pessoas que instrumentalizam seus iguais para conquistarem seus objetivos e, em meio a esse processo, acabam se desvirtuando. O cuidado com o outro é uma forma de cuidado consigo mesmo: só nos reconhecemos a partir do momento que nos reconhecemos no outro. Temas como **bullying, depressão, automutilação, suicídio** e o uso precoce de **substâncias psicoativas**, por exemplo, precisam ser trabalhados na escola na medida em que boa parte das vítimas desses fenômenos são os próprios estudantes. Para contribuir para o desenvolvimento de um projeto de vida saudável e balizado pela empatia, o professor deve desenvolver as aulas por meio de atividades cujo objetivo seja cultivar o cuidado consigo e, consequentemente, com o próximo. Dessa forma, a interação entre os sujeitos se revela uma estratégia essencial para a compreensão de si mesmo e do outro em suas **diferenças**, culminando em atitudes que se pautam pelo **respeito** e pela **tolerância**.

A interseccionalidade, a experiência religiosa e a empatia são apenas exemplos dentre muitos outros eficazes para levar o estudante a refletir sobre quem ele é e quem deseja ser. Questões de **filosofia** e **arte** podem balizar discussões sobre os traços que nos distinguem de outras espécies e nos tornam seres únicos; **práticas corporais** podem criar uma consciência do nosso ser no mundo e seus muitos desdobramentos; entender nossa **história** como um movimento interno a uma estrutura temporal mais ampla e determinante favorece melhor compreensão de **valores** como humildade e orgulho. E as possibilidades de atividades para criar um ambiente de aprendizado satisfatório para esse componente curricular são grandes. Ações coletivas, colaborativas e interativas como jogos, dinâmicas, dança, teatro, pintura, desenhos, seminários, dentre outras, podem auxiliar o professor a desenvolver habilidades fundamentais que propiciem ao estudante se reconhecer como sujeito singular, autônomo e livre.

4.10.4.2 Dimensão social

A nossa sociedade é muito dinâmica e diversificada; logo, as pessoas precisam ser representadas individual ou coletivamente para serem atendidas em suas necessidades. As **organizações coletivas** e os **movimentos sociais** são os meios de intervir de forma mais direta no contexto político de uma sociedade demandando ações e políticas públicas específicas. A partir da compreensão dessas ações plurais, o estudante vislumbra possíveis resoluções de problemas sociais e percebe como o exercício de sua cidadania pode modificar leis e reorganizar nossas estruturas políticas. Desenvolver o entendimento de que ele é um sujeito social e político é uma maneira de sensibilizar o estudante para a consciência de sua participação ativa na sociedade.

Essa prática pode ser exercitada na escola por meio de votações para representantes de turma, organizações em **grêmio estudantil** e composição do **colegiado**. Para enriquecer essas dinâmicas, o professor pode ainda apresentar e debater sobre **documentos normativos** que estabelecem as diretrizes de funcionamento e representação em diferentes instâncias, internas e externas à escola. A própria Constituição do Estado de Minas Gerais, por exemplo, garante o estudo de noções de **Direito Eleitoral** nas escolas (Seção III, art. 195, parágrafo único), tema fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e político.

Analizando a dimensão social por outra perspectiva, podemos investigar junto aos estudantes alguns meios pelos quais se dá nossa inserção na sociedade e a partir dos quais estabeleceremos nossas relações sociais. Por exemplo: “sabemos que é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar internamente.” (LACERDA & SANTOS, 2013, p. 13). No entanto, apesar de a comunicação ser um princípio humano emancipador, em muitos casos pode também representar um empecilho para a efetiva **inclusão social e educacional** de alguns grupos quando interpretada de modo equivocado. No caso da comunidade surda, que possui sua própria cultura e utiliza uma língua visual-espacial, podemos perceber como alguns conflitos se formam a partir da inevitável relação que se estabelece entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Disputas de poder que se convertem em **políticas educacionais e linguísticas e exclusão social** podem, por exemplo, ser um assunto propício para levar o jovem a problematizar as bases morais e políticas da nossa sociedade. O próprio convívio com as diferenças na escola já desperta questionamentos dentre os estudantes sobre a inclusão educacional – e a interseção entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais evidencia ainda mais essa questão crucial sobre a dimensão social humana que pode fazer parte dos debates do componente curricular Projeto de Vida. Discussão que pode ser ampliada sob o mote “ser diferente é normal”, para levar os

estudantes a acolher em situação de igualdade outros deficientes, como cadeirantes, cegos ou deficientes intelectuais.

A dimensão social é um campo fecundo para suscitar discussões na escola, trabalhar a formação integral do estudante e levá-lo à apropriação de seus direitos. Tal como salienta o Estatuto da Juventude, não podemos nos esquecer que o “jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude” (Cap. II, Art. 4). O exercício da **democracia**, a avaliação das **ideologias** que recorrentemente tentam cercar nossa consciência social e atuação política, a construção da **resiliência** a partir da compreensão das dificuldades inerentes à vida comunitária: esses e outros aspectos da esfera da intersubjetividade humana podem ser explorados em atividades assertivas sobre o tema. O professor pode apresentar os diferentes modos de organização social (ONGs, sindicatos, coletivos, associações, cooperativas), instâncias políticas (municipal, estadual e federal), canais de participação e denúncia (audiência pública, ouvidoria), instaurar júris simulados para experimentar com os estudantes a aplicabilidade de noções como **justiça e responsabilidade**, dentre diversas outras atividades que promovam o engajamento do estudante com o seu projeto de vida.

4.10.4.3 Dimensão profissional

Uma das diretrizes que norteiam a elaboração do presente currículo é a preocupação com a dimensão profissional vivenciada pelo estudante. A relação entre a educação e o mundo do trabalho é mais complexa do que anos atrás – haja visto que as novas tecnologias e novas formas de produção de conhecimento exigem profissionais preparados. Em meio a esse novo arranjo, é fundamental a existência de pessoas críticas, inventivas, proativas, sintonizadas com o momento presente e seus desdobramentos futuros; em suma, potenciais profissionais com uma postura ativa e curiosa que assegurem a busca permanente de conhecimentos e habilidades relevantes para efetivarem os seus empreendimentos. É relevante pensar, por exemplo, acerca de uma formação voltada para profissões que ainda estão ganhando contornos devido à **mecanização do trabalho**, de tal modo que o foco da atitude educacional deve ser a formação humana para uma atuação produtiva em circunstâncias que ainda vamos conhecer.

Uma área que também é determinante para os jovens e que irá definir toda a sua trajetória de vida é a **educação fiscal e financeira**. Como observa DAMON (2009, p. 124), “no mundo competitivo de hoje, o idealismo juvenil está perdendo terreno para o desejo bitulado de ganho material e segurança financeira.” Preparar os estudantes para administrar suas finanças, refletir sobre consumismo e gerir seus gastos eticamente é crucial para que possam programar e realizar metas

de curto, médio e longo prazos. Diante da importância dessas orientações econômicas para a organização da nossa dimensão produtiva, percebemos como

a Educação Financeira tem um papel fundamental ao desenvolver competências que permitem consumir, poupar e investir de forma responsável e consciente, propiciando uma base mais segura para o desenvolvimento do país. Tal desenvolvimento retorna para as pessoas sob a forma de serviços mais eficientes e eficazes por parte do Estado, numa relação saudável das partes com o todo. (CONEF, 2013, p. 1)

Nesse campo de estudos, o professor pode tratar sobre poupança, investimento, endividamento, crédito, juros, economia (PIB, taxa de juros, Bolsa, impostos), modelos econômicos, economia solidária, dentre outros temas. Essa proposta auxiliará na construção de um conhecimento sólido e abrangente do funcionamento do universo fiscal e financeiro nacional e internacional, assim como suas implicações na vida cotidiana. Desenvolver atividades diversificadas como habilidades **de partilha, negociações, iniciativa, comprometimento e solidariedade** poderá contribuir para uma formação adequada diante das exigências do mundo atual.

A dimensão profissional é um condicionante que irá perpassar toda a vida do estudante - visto sua condição de *homo faber*. Por conseguinte, vale ressaltar que

nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462)

De modo a amenizar possíveis aflições que possam decorrer dessa experiência de viver em um mundo em que o fluxo é a única constante, vale a pena dedicar um tempo preparando os estudantes por meio de uma **orientação profissional**. É necessário ampliar seu olhar sobre a vida profissional, refletir sobre os diversos fatores que podem influenciá-los nas escolhas e em suas expectativas com relação a esse âmbito. Dentre as **motivações** que nos levam a escolher e prosseguir com uma **carreira**, KRZNARIC (2012, p. 51) nos apresenta cinco: “ganhar dinheiro, alcançar status, fazer a diferença, seguir nossas paixões e usar nossos talentos”. A discussão sobre “qual dessas motivações deve ser a principal orientação em nossas escolhas profissionais” (Ibidem), por exemplo, constitui uma atividade enriquecedora para ajudar os estudantes a sistematizar suas **ambição**es e deliberar acerca das **consequências** da realização das mesmas.

Assim, é muito importante apresentar e diferenciar os diversos níveis de ensino profissional (técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação), suas modalidades (presencial, semipresencial, EAD), as possibilidades de ingresso e financiamento (SISU, PROUNI, FIES). Estimular a participação em feiras e mostra de profissões em faculdades e universidades, convidar

profissionais para rodas de conversas, fazer visitas orientadas a locais de trabalho, desenvolver atividades sobre perspectivas pessoais e conjunturas de mercados de trabalho, promover debates que problematizem os valores sociais atribuídos a determinadas profissões, dentre outras estratégias, são atitudes possíveis para contribuir para o reconhecimento das profissões, as possibilidades de formação para exercê-las, o **empreendedorismo** inerente à condição juvenil, as **aptidões** profissionais e campos de atuação e as estratégias necessárias para se alcançar os desejos profissionais delineados no presente.

4.11 À guisa de conclusão

Para além de sua presença como componente curricular ao longo dos três anos do Ensino Médio, o Projeto de Vida também deve ser assumido na escola a partir de uma perspectiva **transversal**, perpassando todos os momentos de formação do estudante, sejam eles relativos ao âmbito da formação geral básica ou dos Itinerários Formativos. Para tal, os educadores precisam se apropriar da vitalidade oriunda das relações pedagógicas estabelecidas no contexto escolar, assim como do potencial inerente a todos os componentes curriculares - elementos esses que se revelam fundamentais para o enriquecimento das reflexões e ações necessárias para a elaboração de um projeto de vida sólido e eficiente.

Isto posto, é importante que os professores compreendam e explorem a versatilidade que o componente curricular Projeto de Vida apresenta – principalmente sua potencialidade em problematizar os aspectos pessoais, sociais e profissionais abordados nas modalidades temáticas de ensino. Temas como **ancestralidade e encantamento**, por exemplo, além de darem a tônica de debates importantes no contexto da educação escolar quilombola e nos tópicos sobre relações raciais, são fundamentais para a sensibilização e processos de conscientização sobre histórias emblemáticas para muitas comunidades mineiras. De modo semelhante, pode-se refletir sobre as interfaces entre as perspectivas da **vida rural e urbana** dentro de um Estado tão vasto quanto o nosso e para o qual as rotinas do campo se revelam de suma importância para a economia – reflexão essa que nos permite vislumbrar quem são e o que desejam os estudantes ligados a essas realidades. Também a relação entre os **determinismos sociais** e a nossa **liberdade** podem promover fecundos debates nas escolas do sistema socioeducativo e prisional.

Além disso, tratar das diferenças e dos impactos das **concepções clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas** no contexto da educação especial é fundamental para delinearmos com diligência os valores culturais que fundamentam a nossa sociedade e influenciam nossas perspectivas sobre a inclusão escolar. Também é importante valorizar pedagogicamente os **saberes e experiências de vida** dos estudantes das comunidades indígenas e demais comunidades tradicionais, bem como

daqueles atendidos pelas diferentes modalidades de ensino, como o EJA, de modo que esses conhecimentos favoreçam a consolidação de suas **identidades** e de seus projetos de futuro. Nesse mesmo panorama, questões socioambientais contemporâneas nos interpelam e exigem uma postura diante de tendências ideológicas duvidosas e de atitudes individuais relativas às nossas **dietas alimentares** que se revelam significativas o suficiente para impactar severamente nosso mundo e, consequentemente, conduzir-nos a um exame criterioso sobre nossas responsabilidades para com ele.

Em suma, o Projeto de Vida enquanto componente curricular da etapa do Ensino Médio mostra-se indispensável para a formação integral do estudante. Visto que “o modo de ser do ser humano é o permanente pretender a ser” (MACHADO, 2006, p. 8), “a capacidade de projetar pode ser identificada como o traço mais característico da atividade humana.” (Idem, p. 7-8) O ato de planejar possibilita o **engajamento** do estudante com os estudos na medida em que ele vê a si mesmo protagonizando os projetos que estruturam – e estruturarão – a sua própria vida. Isso gera **sentido, prazer e segurança**. Como muitos outros aspectos da vida humana, elaborar um projeto é uma atitude que se aperfeiçoa com a técnica e com o tempo - elementos esses que a escola pode fornecer com qualidade. Diante da afirmação de Sêneca (2019, p.70), de que “muito breve e agitada é a vida daqueles que esquecem o passado, negligenciam o presente e temem o futuro”, que ofereçamos instrumentos que possibilitem ao estudante cultivar uma vida longa e serena a partir de um projeto que respeite sua história, valorize seu momento atual e se lance com altivez em direção aos eventos que ainda estão por vir.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

Educação Profissional e Técnica (EPT)

CAPÍTULO 5

5. O quinto itinerário formativo: Educação Profissional e Técnica (EPT)

5.1 Apresentação

A educação profissional e tecnológica é uma modalidade de ensino que busca preparar o estudante para o exercício do trabalho e sua inserção no mercado. As grandes mudanças nessa oferta estão presentes de forma mais intensa no Brasil a partir da metade do século XX em diante, quando a indústria se potencializa e se torna um forte pilar para a economia brasileira.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país, porém só foi promulgada como Lei nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961. O sistema de ensino continuou a ser organizado segundo as legislações anteriores, mantendo a divisão dos cursos secundário, técnico e curso normal.

A partir da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino técnico-profissional passou a integrar, de forma compulsória, o currículo do segundo grau. Essa reforma de ensino decorreu da política governamental voltada para a contenção da demanda do ensino superior, considerada incompatível com as necessidades nacionais. A formação técnica obrigatória impulsionou o número de matrículas nas redes públicas e privadas, e também a implantação de novos cursos técnicos.

As disposições legais da profissionalização do ensino de 2º Grau foram disciplinadas por meio do Parecer nº 45/1972 e da Resolução nº 08/1972, do Conselho Federal de Educação, que estabeleceram o currículo mínimo e classificaram a qualificação para o trabalho como um componente básico do processo de formação integral do estudante nos ensinos de 1º e 2º graus. Nesse processo ficou determinado que, no Ensino de 1º grau, ela tomasse a forma de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, enquanto no Ensino de 2º Grau tivesse papel preponderante para a habilitação profissional. Deveria ser oferecida em cursos profissionalizantes de 2º Grau com duração de três ou quatro séries.

No entanto, as dificuldades materiais de implantação do ensino profissionalizante nas escolas de segundo grau, tanto públicas quanto particulares, somadas às resistências de vários segmentos, fizeram com que a Lei nº 5.692/1971 fosse reinterpretada pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, que manteve como objetivo do segundo grau o ensino profissionalizante, mas mudou seu conteúdo. A habilitação profissional passou a chamar-se específica, isto é, passou a voltar-se para diferentes especialidades técnicas, sendo entendida como meio de tornar o jovem

consciente do domínio que deveria ter das bases científicas de uma profissão, além de se tornar apto à aplicação da tecnologia adequada.

A Lei nº 7.044, de 23 de agosto de 1982, alterou dispositivos da Lei 5.692/ 1971, resgatando a ênfase da formação geral e dispensando a obrigatoriedade da profissionalização. Assim, a formação profissional, em nível de segundo grau, ficou a cargo de escolas técnicas, tal como antes, sendo oferecida com cursos longos ou compactos para aqueles que concluiríam alguma habilitação básica ou, ainda, por treinamento em serviço.

Nos anos 1990, o Brasil foi marcado pela mobilização social por reformas no setor educacional que culminaram com a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. A partir de então, o segundo grau é instituído como ensino médio e são incluídas disposições específicas para o desenvolvimento da Educação Profissional em um capítulo à parte da Educação Básica.

Acompanhando os princípios da Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/1996 reconhece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nas distintas esferas de convivência social e esclarece que a legislação disciplina apenas a educação escolar, desenvolvida em instituições próprias, e que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

As finalidades da educação nacional são reafirmadas no artigo 2º, isto é, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, articula formação geral e profissional, de modo flexível – podendo ser obtida a formação profissional a partir de diferentes níveis e instituições de ensino.

Em 2008, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996 quanto à educação profissional. Destaca-se:

- A integração da educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
- A organização dos cursos de educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos.
- A configuração e abrangência dos cursos de educação profissional e tecnológica: I) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II) técnica de nível médio; III) tecnológica de graduação e pós-graduação.

- O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
- A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.
- A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas formas articuladas com o ensino médio (integrado ou concomitante) ou para quem já tenha concluído o ensino médio (subsequente).
- Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, têm validade nacional e habilitam ao prosseguimento de estudos na educação superior.
- Os cursos técnicos, nas formas articulada, concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão (certificações intermediárias).

Em 2006, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade – PROEJA, abrangendo o ensino fundamental, médio e a educação indígena.

A fim de regulamentar a oferta de cursos técnicos de nível médio, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNCT, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública por seis meses. Instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. A quarta versão do CNCT está prevista para consulta e publicação em 2020.

Outro marco legal importante para a Educação Profissional no país foi a Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa normativa estão definidos os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a organização curricular e formas de oferta; duração dos cursos; avaliação, aproveitamento e certificação; e, ainda, diretrizes para a formação docente. Assim como o CNCT, a Resolução nº 06/2012 foi revista e atualizada pela Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação em 2020. A Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, atualizou e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Paralelamente aos avanços legais da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da Educação Nacional, o Ministério do Trabalho e Emprego implementou nas últimas décadas uma série de propostas que alcançam instituições e agentes da Educação Profissional de todo o país (universidades, redes de ensino técnico público e privado, instituições de formação profissional, escolas livres, sindicatos, empresas, ONGs). Dentre eles estão o Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR; o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, os Planos Estaduais de Qualificação – PEQ; protocolos e acordos de cooperação técnica e financeira; avanço metodológico, conceitual e operacional em ações de qualificação profissional.

5.2 A educação profissional em Minas Gerais (2000-2020)

A política de educação profissional em Minas Gerais vem sendo desenhada com avanços e retrocessos pelos programas de governo implementados no âmbito federal e estadual ao longo do tempo. A consolidação da política é proporcional aos investimentos em estratégias de implementação, infraestrutura, gestão escolar, formação docente, etc.

Segundo Dore e Silva (2011), nos primeiros anos da década de 1990, a tendência à privatização da educação acentuou-se no Brasil com a retirada do Estado como agente financiador de políticas públicas na área social, atingindo, particularmente, a educação e a cultura.

Minas Gerais seguiu essa tendência da política nacional e, em 1995, o governo mineiro celebrou com o Banco Mundial um contrato de empréstimo para financiamento de projetos para melhoria da qualidade na Educação Básica. Foram implementados o Programa de Qualidade Total na Educação e o Programa de Melhoria do Ensino Médio, cujo objetivo principal era solucionar o problema de vagas no ensino médio. Nesse escopo, foi priorizado, na rede pública, o ensino médio com formação propedêutica. Como consequência, entre 1995-2000, observa-se uma drástica queda em instituições de ensino públicas com oferta de cursos técnicos em Minas Gerais, e um expressivo aumento de matrículas na rede privada (DORE e SILVA, 2011).

Como reflexo dessa política, o ensino técnico profissionalizante iniciou o século XXI com número insignificante de escolas estaduais com oferta de formação profissional na rede pública, principalmente quando comparada à rede particular.

Em 2007, foi criado o Programa de Educação Profissional - PEP por meio do Decreto nº 44.632/2007, com o objetivo de oferecer oportunidades de educação profissionalizante gratuita para alunos do 2º ou 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual; para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e não ingressaram no ensino superior; e alunos do 1º ou 2º anos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade presencial. No período de 2007 a 2015, o estado de Minas Gerais financiou, por esse programa, o ensino técnico de nível médio para estudantes da rede pública em instituições privadas de ensino em, aproximadamente, 137 municípios, com uma diversidade de mais de 90 cursos técnicos de nível médio.

O Decreto Estadual nº 45.599, de 11 de maio de 2011, atualizou o PEP e criou a Rede Mineira de Formação Técnica de Nível Médio, abrangendo instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, conveniadas ou credenciadas pela SEE-MG, com oferta de educação profissional técnica de nível médio. Porém, da mesma forma que as políticas educacionais implantadas em Minas Gerais na década de 1990, o número de escolas com oferta de educação profissional na rede pública de ensino ainda não atendeu a demanda.

Em 2011, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030 considerou o jovem mineiro como o personagem central para estratégias de desenvolvimento integrado do Estado de Minas Gerais, tendo na educação e, particularmente na educação profissional, os elementos centrais dessa estratégia.

Quatro redes tinham em programas de educação profissional a resposta para diversos problemas do ciclo econômico-social: Rede de Educação e Desenvolvimento Humano, Rede de Desenvolvimento Social e Proteção, Rede de Desenvolvimento Econômico Sustentável, e Rede de Ciência, Tecnologia e Inovação. Assim, a educação profissional ganhou destaque no PMDI por ser base para o crescimento econômico, para a qualificação para o trabalho e geração de renda. O resultado foi a criação de um pacto abrangente para o desenvolvimento da Educação Profissional em Minas Gerais que permitisse o alcance das estratégias de Governo previstas no PMDI.

Denominado de Pacto de Desenvolvimento da Educação Profissional de Minas Gerais 2014-2022, foram feitos diagnósticos e estudos sobre desenvolvimento econômico e regional com o objetivo de definir diretrizes e estratégias para orientar a política estadual de educação profissional em Minas Gerais e evitar a desarticulação das ações dentro do Estado. O Pacto envolveu o governo do Estado, outros entes federados, iniciativa privada, entidades representativas, instituições de ensino e estudantes.

O Pacto foi coordenado pelo Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo de Minas Gerais²⁶, por meio do trabalho conjunto entre servidores públicos e consultoria externa. Dentro do escopo do programa, consta:

- Coleta de informações e projeções relacionadas aos temas da educação profissional e de desenvolvimento econômico em Minas Gerais, com base em relatórios internos e externos, entrevistas, pesquisas etc., e boas práticas nacionais e internacionais.
- Engajamento de atores internos (Governo Estadual) e externos (setor produtivo, outros provedores de educação, alunos) para entendimento de perspectivas e para colaboração para construção do Pacto e comprometimento futuro com as diretrizes nele estabelecidas.
- Desenvolvimento de análises para definição da visão e aspiração para educação profissional em Minas Gerais, bem como criação de opções de estrutura de governança e responsabilidades dos atores envolvidos.
- Desenvolvimento de um plano de implementação da estratégia e Pacto propostos, com maior granularidade de atividades para 3 setores da economia do estado com potencial para serem os primeiros a implementarem a estratégia desenhada.

Os estudos do Pacto envolveram setores estratégicos do Governo, como o Escritório de Prioridades, as Secretarias de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Social. Ao final da consultoria, foram entregues 06 produtos para nortear a política de educação profissional em Minas Gerais para o período 2014-2022: Diagnóstico, Casos de Sucesso, Síntese das Entregas, Estratégia, Governança e Plano de Trabalho. A partir de 2015, com as mudanças no governo do Estado e na gestão da Secretaria de Estado de Educação, não foram utilizados os resultados do Pacto para as decisões relativas à política de educação profissional.

No cenário nacional, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

²⁶ Criado em janeiro de 2011, como órgão autônomo e status de Secretaria de Estado e ligado diretamente ao governador, o Escritório de Prioridades Estratégicas tinha por finalidade de contribuir para a definição e a execução das prioridades estratégicas do Governo, assumindo papel colaborador junto aos órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo. Disponível em <<https://www.juridipedia.com/BR/Belo-Horizonte/148405208582276>> (adaptado)

A oferta de cursos de formação inicial e continuada – FIC e cursos técnicos de nível médio pelo Pronatec é realizada por meio da Bolsa-Formação, regulamentada pela Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015. O financiamento dos cursos envolve repasse de recursos para pagamento de professores, contratação de apoio administrativo e técnico, assistência estudantil para custeio de despesas de alimentação e transporte do aluno, material didático, etc.

Em 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais fez adesão ao Pronatec para a oferta de cursos técnicos de nível médio nas escolas da rede estadual. Entre 2012 a 2014, a rede estadual de ensino de Minas Gerais efetuou no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC 42.885 matrículas em cursos técnicos pelo Pronatec.

Em 2017 foi lançado o MedioTec, uma ação dentro do Pronatec para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma concomitante, para o aluno das redes públicas estaduais de educação, matriculado no ensino médio regular. Com novos investimentos para custear cursos técnicos de nível médio, o MedioTec apostava que, após concluir essa etapa de ensino, o estudante estaria apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.

Em 2019 e 2020 foi feita a repactuação de saldos Pronatec, envolvendo mais de 1.000 vagas entre cursos técnicos presenciais e vagas para cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada – FIC para execução em 2020. Ela aconteceu no momento em que a SEE reestruturou a política de educação profissional em Minas Gerais. Partindo de um histórico em que as políticas estaduais para a educação profissional tinham pouca interlocução com as demandas dos setores produtivos, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE), iniciou, em 2019, estudos para a criação de uma metodologia de prospecção de demanda por qualificação profissional no âmbito do estado.

O estudo tem por objetivo identificar regionalmente, por meio de dados oficiais de vínculos empregatícios, quais as ocupações e setores econômicos com maior probabilidade de contratação de profissionais. O resultado desse processo é um mapa de demanda que serve de referência para apoiar tecnicamente as decisões gerenciais sobre a implantação de cursos técnicos de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, alterando os critérios para a construção do plano de atendimento da educação profissional.

O mapa de demanda por Educação Profissional em Minas Gerais indica as necessidades de formação profissional por região/município e sugere aquelas mais favoráveis, quanto às expectativas de empregabilidade, para implantação de cursos Técnico de nível médio

concomitantes e subsequentes, Técnico integrado ao Ensino Médio, cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC e cursos Normal Magistério.

A reestruturação da política de Educação Profissional e Tecnológica ocorre ao mesmo tempo em que é discutida a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415, de 2017. As possibilidades da educação profissional se abrem para a flexibilidade dos itinerários formativos e as diferentes configurações do currículo centrado nas escolhas do estudante.

5.3 Princípios e fundamentos da Educação Profissional e Técnica como Itinerário formativo

O termo “itinerário” nos remete a caminho, roteiro, percurso. Os itinerários formativos são possibilidades de caminhos para formação básica dos jovens e devem estar alinhados aos seus anseios, desejos, contextos e necessidades. Nesse sentido, a oferta de um itinerário formativo estruturado pela Educação Profissional – reconhecido como o 5º itinerário – se apresenta como mais uma possibilidade de percurso formativo que pode ser trilhado no Ensino Médio e que busca oferecer estímulos e condições para que os jovens possam estruturar, consolidar e aplicar saberes e fazeres relacionados ao mundo do trabalho em todas as suas interfaces sociais e culturais. A Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, orienta em seu capítulo 3, art.5º:

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos.

§ 1º Os eixos tecnológicos deverão observar as distintas segmentações tecnológicas abrangidas, de forma a promover orientações específicas que sejam capazes de orientar as tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas.
§ 2º A não identificação de distintas áreas tecnológicas preservará as mesmas orientações dos eixos tecnológicos.

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica.

§ 4º O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de: I - estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho; II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços.

§ 5º Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser:

I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional;

II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e

III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica.

§ 6º Os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente.

§ 7º Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente.

§ 8º Entende-se por eixo tecnológico a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais. (Resolução CNE/CP nº 1²⁷, de 05 de janeiro de 2021, Art.5º.)

Dessa forma, a oferta da formação profissional e tecnológica, em Minas Gerais, como possibilidade de itinerário formativo para estudantes do Ensino Médio, está sustentada em fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos norteadores das práticas educativas voltadas à estruturação de uma formação humana e acadêmica de qualidade, pautada na inovação pedagógica, na valorização das aprendizagens experenciais e na superação da dicotomia entre a teoria e a prática.

As possibilidades de composição do 5º itinerário estão estruturadas em princípios norteadores que apontam para a garantia da formação integral dos estudantes, incluindo nela a construção e a compreensão dos conhecimentos historicamente escolarizados e organizados nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares da BNCC, o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e de competências necessários para atuação no mundo do trabalho e em ocupações técnicas específicas e, também, à estruturação de valores e atitudes pautados na solidariedade, na criatividade, na inovação, na empatia e na colaboração.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 28 de março de 2021.

Neste sentido, reafirmamos os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT):

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (*) Resolução CNE/CP 1/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, pp. 19-23. 2

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa. (Resolução CNE/CP nº1, de 05 de janeiro de 2021, Art.3º)

No desenvolvimento das ações e estratégias pedagógicas, é imprescindível considerar o impacto das novas tecnologias e das novas formas de produção e transmissão das informações e dos conhecimentos, que demandam que os professores sejam mediadores, facilitadores dos processos de construção e estruturação de conhecimentos significativos, estimulando os estudantes a realizarem pesquisas e a agir de forma inovadora e protagonista em todos os espaços sociais.

As metodologias devem estar comprometidas com o desenvolvimento do espírito científico, com a integração dos conhecimentos e com a formação do sujeito-cidadão conectado com a realidade do mundo do trabalho. Nesse sentido, as atividades precisam estar contextualizadas e contemplar experiências relacionadas ao mundo do trabalho e à prática profissional intrínseca à formação técnica.

Para além do conhecimento técnico e da utilização de equipamentos e materiais, é preciso propiciar aos estudantes condições para que, ao longo da vida, saibam interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas potencializadas pela investigação e pelo reconhecimento dos territórios e dos contextos sociais. Desse modo, serão formados sujeitos capazes de identificar demandas e problemas individuais, locais e globais. E de mobilizar saberes, habilidades e competências para a estruturação de soluções baseadas em princípios éticos, justos, sustentáveis, solidários e colaborativos.

5.4 Competências gerais da Educação Profissional e Técnica (EPT)

A inserção da Formação Profissional e Tecnológica (EPT) na proposta do Novo Ensino Médio, como 5º itinerário formativo voltado para a preparação básica para o trabalho e cidadania, não corrobora a profissionalização precoce ou precária dos jovens. Pelo contrário, a opção de um itinerário formativo em que os estudantes possam, além de desenvolver os conhecimentos gerais estruturados na oferta da educação básica, desenvolver conhecimentos, habilidades e competências relacionados ao mundo do trabalho apresenta-se como ampliação das suas possibilidades de escolhas e de atuação, protagonismo e transformação da própria história de vida, podendo também impactar em seus tempos e espaços de vivência, convivência e ação.

Mediante o desenvolvimento das competências propostas, esse percurso formativo tem como objetivo a inserção do estudante de forma ativa, crítica, criativa, inovadora, ética e responsável em um mundo do trabalho marcado, cada vez mais, por rápidas e significativas rupturas, constantes mudanças e transformações. No Currículo Referência essa oferta – o 5º Itinerário – se organiza a partir do desenvolvimento de competências gerais voltadas para o fortalecimento do Protagonismo Juvenil e desenvolvimento do Projeto de Vida de cada estudante, estimulando reflexões individuais e coletivas sobre o binômio liberdade/responsabilidade. Busca-se, assim, que escolhas e ações se estruturem de forma consciente e esperançosa, responsável e inovadora, possibilitando profunda transformação de atitudes e perspectivas, garantidas pela oferta de uma formação integral comprometida com a equidade e o desenvolvimento humano e social.

Compreende-se, então, que as habilidades apresentadas no documento “Diretrizes Curriculares para a construção dos itinerários formativos para a educação profissional” são convergentes com a intencionalidade formativa relacionada à oferta do 5º Itinerário pela Rede Estadual de Minas Gerais. Mas é importante que as proposições considerem e estejam vinculadas às especificidades do estado de Minas Gerais, de forma a contemplar aspectos culturais relacionados aos territórios de desenvolvimento, aos modos de ser e de fazer do povo mineiro.

Serão apresentadas, a seguir, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas em todos os formatos de oferta do 5º itinerário, ou seja, os cursos de formação técnica, os percursos formativos compostos por conjuntos de cursos FIC articulados e as atividades formativas da Aprendizagem Profissional. As especificidades de cada ocupação serão tratadas de forma pormenorizada nos Planos de Curso e demais documentos pedagógicos vinculados à oferta de cada eixo tecnológico, formação técnica e qualificação profissional específica.

Somada às habilidades relacionadas aos eixos estruturantes, a oferta do 5º itinerário buscará também desenvolver as seguintes competências e habilidades, no que tange à formação geral para o mundo do trabalho.

Quadro 37 - Competências e habilidades na preparação básica para o trabalho

C.1 - Aplicar análise sistemática e raciocínio lógico para interpretar dados, fenômenos e contextos e resolver situações-problema propondo soluções éticas, inclusivas e sustentáveis.
C1.H1 – Identificar problemas locais e regionais a partir de visitas de campo, sistematizando informações, elaborando diagnósticos, propondo soluções éticas, inclusivas e sustentáveis.
C1.H2 - Aplicar o raciocínio lógico e matemático, para resolução de situações reais do mundo do trabalho;
C1.H3 - Utilizar princípios científicos para estruturar e divulgar informações técnicas, identificando pontos de melhoria e propor soluções baseadas em evidências e sustentáveis
C1.H4 - Utilizar ferramentas e processos digitais adequados para qualificar e otimizar atividades e rotinas relacionadas ao mundo do trabalho.
C1.H5 - Interpretar a cadeia produtiva de uma empresa ou empreendimento reconhecendo etapas, ciclos, processos, cargos e atribuições funcionais, sendo capaz de analisar gargalos e pontos críticos e propor ações direcionadas ao fortalecimento do negócio com foco no desenvolvimento social local, regional e global, estruturado em princípios inclusivos, solidários e sustentáveis
C1.H6 - Analisar dados estatísticos e indicadores socioeconômicos, sendo capaz de avaliar o contexto local, regional e global em que pessoas e empreendimentos encontram-se inseridos.
C1.H7 - Analisar o cenário macroeconômico atual e relacioná-lo ao contexto socioeconômico local, identificando necessidades de adequações tecnológicas ou potenciais de novos empreendimentos.
C1.H8 - Identificar a cadeia produtiva de uma empresa, compreendendo os diferentes papéis, cargos, relações internas e externas existentes entre áreas e pessoas e dessas com as demais, sendo capaz de prospectar situações futuras e propor soluções e intervenções adequadas considerando os contextos sociais, ambientais e econômicos.
C.2 - Compreender e avaliar diferentes ideias, opiniões, informações e contextos para construir argumentos, tomar decisões e comunicá-las, de maneira assertiva, a públicos distintos fazendo uso de diferentes meios, mídias e linguagens.
C2.H1 – Analisar criticamente cenários e contextos locais e regionais, sendo capaz de organizar ideias, construir formatos e modelos de apresentações e comunicar a realidade, fomentando o diálogo, a cooperação e a participação coletiva na estruturação de propostas de intervenção e inovação.
C2.H2 – Estabelecer procedimentos e rotinas para acompanhar a implantação e execução de projetos e construir relatórios capazes de avaliar sua eficácia e viabilidade.
C2.H3 – Selecionar modos e meios de comunicação, considerando contexto e destinatários, para divulgar, de forma clara e assertiva, informações, atividades, resultados, convocações, calendários, etc. inerentes às rotinas e ambientes do mundo do trabalho.

C2.H4 – Criar rotinas e construir estratégias que permitam e estimulem a manifestação de opiniões de diferentes atores envolvidos em um empreendimento, gerando ambientes democráticos, colaborativos e saudáveis.
C2.H5 – Utilizar ferramentas de marketing digital, aplicadas ao mundo do trabalho, considerando as características e singularidades de um mundo globalizado e em constante transformação.
C.3 - Demonstrar pró-atividade, atitudes inclusivas e colaborativas, reconhecendo as relações hierárquicas e interpessoais no ambiente de trabalho, interagindo de forma assertiva nos diversos contextos.
C3.H1 - Desenvolver instrumentos que permitam planejar e coordenar atividades no ambiente de trabalho, possibilitando compartilhar informações, delegar atividades e tarefas e socializar as responsabilidades de modo a gerar processos justos e eficazes.
C3.H2 - Reconhecer as aptidões próprias e das pessoas com as quais compartilha o ambiente de trabalho, assim como identificar pontos de melhoria, adotando atitudes que promovam a aprendizagem e crescimento individuais e coletivos.
C3.H3 - Selecionar estratégias, metodologias e processos eficazes de estudo, adotando uma postura de busca de aprendizagem e aprimoramento ao longo da vida.
C3.H4- Apresentar capacidade de se relacionar em ambientes e contextos diversos, estando aberto a ideias e costumes diferenciados, adotando sempre atitudes respeitosas e posturas flexíveis.
C.4. Reconhecer e aplicar práticas inovadoras e criativas, agregando valor à cultura organizacional em alinhamento com o desenvolvimento social e com princípios inclusivos e sustentáveis.
C4.H1 Elaborar um plano de negócios para verificar a viabilidade de ideias e sonhos, potencializando sua transformação em empreendimentos que atendam demandas sociais, econômicas e ambientais.
C4.H2 Compreender os princípios da economia solidária, do cooperativismo e da economia circular, identificando formas de ação empreendedoras, capazes de responder às demandas da atualidade, de modo sustentável e inclusivo.

5.5 A Educação Profissional e Técnica como itinerário formativo

Os Itinerários Formativos são compostos por conjuntos de unidades curriculares em que os estudantes podem escolher, de acordo com seus interesses e com as possibilidades apresentadas, percursos que lhes oferecerão oportunidades de aprofundar e ampliar as aprendizagens em uma ou mais áreas da Formação Geral e/ou na Formação Técnica e Profissional. Desse modo, a última etapa da educação básica passa a garantir o acesso a modelos de escolarização diversificados que buscam alinhamento com as realidades vivenciadas pelas juventudes, contemplando seus anseios e expectativas em diálogo com as demandas da contemporaneidade.

No contexto da oferta do 5º itinerário, a educação profissional e tecnológica buscará estruturar modelos de formação que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens em convergência com a preparação para o mundo do trabalho e que tenham este último –o trabalho-

como princípio formativo, sobrepondo-o a qualquer demanda fragmentada de formação de mão de obra. Como desdobramentos, os percursos poderão apresentar variados formatos, tendo em comum o princípio da formação humana integral, garantindo a construção e o aprimoramento de habilidades e competências que possibilitem ações e intervenções cada vez mais qualificadas e potentes do ponto de vista das transformações sociais necessárias.

A proposta formativa, ora apresentada, vai ao encontro das orientações pedagógicas e normativas vigentes, apontando para um modelo escolar que supere as dicotomias e fragmentações historicamente estruturadas e promova uma trajetória capaz de formar seres humanos competentes para atuar de forma solidária, ética e inclusiva em um mundo com rotinas e processos cada vez mais dinâmicos e fluidos. Desta forma, a oferta de possibilidades formativas em diálogo com o mundo do trabalho é potencializadora de respostas sociais por meio da educação formal.

A LDB/96 institui a preparação do jovem para a vida social, política e produtiva com orientação ao trabalho e a Lei Nº 13.005/2014 aponta, entre as diretrizes do Plano Nacional da Educação, a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” bem como a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.” E, recentemente, a Lei Nº 13.415/2017 consolida o Ensino Médio com o mínimo de 3000 horas totais, trazendo a possibilidade de articulação com a formação técnica e profissional. Traz, também, as 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica em uma clara delimitação de que esse tempo escolar está a serviço de muito mais do que a aquisição e o domínio de conhecimentos de um ou outro componente curricular.

O que buscamos é a construção e o fortalecimento da escola como tempo e espaço de aprendizagens integradas e significativas que se somam e se ampliam, possibilitando cada vez mais a atuação autônoma e transformadora. O itinerário formativo que promoverá a formação técnica e profissional se estruturará a partir da integração entre os diferentes saberes das áreas do conhecimento às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, assegurando a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Dessa forma, o itinerário formativo irá promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania, contribuindo para que o estudante possa desenvolver-se integralmente e exercer com liberdade, responsabilidade e protagonismo seus papéis sociais: estruturar, empreender e realizar seu Projeto de Vida.

5.6 A Educação Profissional e Técnica e os Eixos Estruturantes

Em um mundo cada vez mais interligado, conectado e estruturado pela tecnologia digital, são exigidas dos jovens novas habilidades, de modo que possam se adaptar com maior rapidez às

mudanças ocorridas na sociedade, respondendo, de modo assertivo, aos desafios apresentados nas diversas esferas de atuação. A transformação nos processos de produção, nas formas de construção do conhecimento, nos meios de comunicação e, principalmente, as exigências de novas competências e habilidades para atuar no mundo de forma proficiente mostram o quanto a formação escolar precisa se reorganizar a partir de princípios inovadores e flexíveis.

Em um estudo recente, denominado “O futuro do trabalho” (2016), o Fórum Econômico Mundial publicou quais habilidades serão as mais importantes no mercado de trabalho no ano de 2020, estabelecendo um comparativo com as que eram consideradas significativas em 2015. Podemos perceber que tem sido necessário menos de uma década para que as demandas formativas sofram impactos derivados das transformações ocorridas na sociedade e nos meios de consumo e produção. Os documentos curriculares precisam, portanto, estar alinhados a esse ritmo, sendo permeáveis às mudanças e às novas demandas sociais.

Quadro 38 – Habilidades associadas ao mundo do trabalho

Habilidades 2015	Habilidades 2020
1. Soluções de problemas complexos	1. Soluções de problemas complexos
2. Relacionamento interpessoal	2. Pensamento crítico
3. Gestão de pessoas	3. Criatividade
4. Pensamento crítico	4. Gestão de pessoas
5. Negociação	5. Relacionamento interpessoal
-	6. Inteligência emocional
7. Orientação para serviços	7. Julgamento e tomada de decisão
8. Julgamento e tomada de decisão	8. Orientação para serviços
9. Escuta ativa	9. Negociação

Fórum Econômico Mundial, 2016

Em alinhamento ao apresentado, o Currículo Referência será composto por uma Formação Geral Básica em que os estudantes desenvolverão, fortalecerão e ampliarão os conhecimentos referentes às áreas do conhecimento e por Itinerários Formativos, cuja oferta se estruturará a partir da capacidade e das possibilidades do sistema de ensino, das características e singularidades do território e do contexto local em que a escola está inserida. Considerará, também, no caso da oferta do 5º itinerário, dados referentes ao mundo do trabalho, tais como indicadores de demanda dos setores produtivos regionais e empregabilidade.

A implantação da Educação Profissional e Tecnológica como itinerário formativo será efetivada a partir de algumas opções de composição dos itinerários, contemplando sempre tempos e espaços

para a construção e o fortalecimento do Projeto de vida e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à preparação geral para o mundo do trabalho. Os percursos poderão contemplar também a oferta de cursos técnicos, de acordo com o CNCT, de cursos FIC organizados de forma articulada e até mesmo a partir da estruturação para a oferta de um Programa de aprendizagem pela Rede estadual de educação de Minas Gerais.

O percurso formativo da preparação básica para o trabalho se organiza a partir da abordagem e da integração dos diferentes eixos estruturantes, sendo que as habilidades a eles associadas somam-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e as habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações. Ou seja, ao escolher o itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional, necessariamente, os estudantes devem vivenciar um módulo de Preparação Básica para o Trabalho que se apresenta a partir dos seguintes eixos estruturantes:

A **investigação científica** que, aplicada à formação técnica e profissional, proporciona o embasamento teórico e fenomenológico necessário para estruturar os conceitos práticos e aplicáveis em todos os aspectos técnicos. Sem o alicerce que a investigação científica proporciona, o ensino puramente técnico fica comprometido, resultando em profissionais que apenas reproduzem ensinos metódicos, sem se preocupar com a origem do processo e a importância do que está sendo produzido.

Os **processos criativos** que possibilitam ao estudante desenvolver um pensamento abstrato com o propósito de resolver problemas por meio de modelos, experimentos e protótipos que apresentam soluções criativas, simples e de baixo custo. Para o desenvolvimento dos processos criativos é necessária a utilização de instrumentos modernos, como *Design Thinking* (Metodologia usada para solução de problemas), como eixo norteador da construção de uma visão que busque se apoiar em estrutura de processos que auxiliam em escolhas mais assertivas para resolução de problemas. Em um mundo tão interligado, em que as informações são adquiridas quase instantaneamente, torna-se viável que o ensino técnico também seja reestruturado a partir de uma visão empática e humana. Portanto, não basta apenas saber e conhecer técnicas, mas aplicar o conhecimento visando ao bem-estar da sociedade em que o jovem está inserido.

A **mediação e intervenção sociocultural**, trazendo a preocupação em desenvolver soluções para gerir conflitos em seus vários âmbitos possíveis e proporcionar o desenvolvimento de inteligência emocional, buscando propiciar a construção de ambientes saudáveis e harmônicos.

O **empreendedorismo**, visando à construção de estratégias que, muito além de ensinar ao estudante práticas comerciais e planilhas eletrônicas para gestão financeira ou criação de *networks*, se pautem em uma formação técnica em que o jovem seja protagonista na tomada de suas decisões e entenda a necessidade de mudar suas expectativas de futuro. O que cabe à escola é contribuir, por meio de atividades e cursos pertinentes, para o desenvolvimento de visão ampla de mercado e negócios, dar base para o aprimoramento e experiências relevantes no processo de aprendizagem do estudante, como também buscar parcerias que viabilizem a amplificação das oportunidades.

5.7 Diretrizes para a oferta do 5º itinerário formativo: formação técnica e profissional

A oferta de itinerários formativos que estabeleçam diálogo com os saberes e fazeres do mundo do trabalho, através da oferta de cursos técnicos ou de cursos de qualificação profissional – Cursos de Formação inicial e Continuada – ou ainda por meio de itinerários formativos organizados a partir de um Programa de aprendizagem devem contemplar os seguintes objetivos:

- Construir e aprofundar aprendizagens relacionadas às 10 competências gerais, às competências relacionadas ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo e às competências específicas relacionadas à Formação Técnica e Profissional, ocupação ou qualificação;
- Promover e consolidar a formação integral dos estudantes, estimulando o protagonismo, a solidariedade, a cooperação e a autonomia, assim como os saberes e fazeres necessários para que possam estruturar e realizar seus projetos de vida;
- Estimular e promover situações para experienciar atitudes sustentáveis e valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça, pluralidade, respeito, cooperação e solidariedade;
- Construir conhecimentos e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, selecionar e processar informações, tomar decisões, resolver problemas, trabalhar em equipe, lidar com as emoções, sendo capazes de atuar nas mais diversas situações, seja na escola, no trabalho ou na vida.

Além dessas diretrizes básicas e norteadoras para a estruturação das diversas possibilidades de configuração do 5º itinerário, é importante ressaltar a necessária integração entre os conhecimentos do currículo, de modo que todos os saberes construídos por meio das mediações escolares se coadunem para a formação contextualizada e significativa que buscamos promover. Desse modo, o conhecimento não deve ser tratado de forma compartimentada ou estática. Todos

os saberes e componentes curriculares devem contribuir para que os jovens mineiros estejam cada vez mais preparados e sensíveis para atuar nos diversos contextos da vida adulta que se anuncia, realizando-se como ser humano íntegro e responsável, contribuindo para o desenvolvimento econômico sustentável e para o desenvolvimento social de forma local, regional e global.

5.8 Possibilidades de composição de itinerário da formação técnica e profissional

O documento “Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos”, nos apresenta que:

no caso da Formação Técnica e Profissional, os Itinerários trabalham habilidades associadas aos eixos estruturantes em unidades curriculares específicas que compõem o Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, além das habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e as habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (MEC, 2018).

Neste sentido, entre as diversas possibilidades de composição dos itinerários formativos que envolvem o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento, a vivência de um programa de aprendizagem profissional, a obtenção de uma qualificação ou certificação técnica profissional e até mesmo percursos integrados, que somam o aprofundamento em áreas do conhecimento ao desenvolvimento de saberes relacionados ao mundo do trabalho, quando tratamos do 5º itinerário, temos variadas opções para composições de trajetórias formativas coerentes e personalizadas. Essas estarão sempre vinculadas à oferta de um percurso de formação básica para o trabalho em que os estudantes desenvolverão habilidades básicas para uma atuação proficiente em diversos contextos da vida produtiva, organizados a partir dos 4 eixos estruturantes já apresentados.

Além disso, todas as composições cumprirão os preceitos legais, buscando equilibrar as demandas dos jovens, dos territórios e da comunidade escolar com as possibilidades de ofertas e capacidade da Rede. Deverão, também, ser levados em conta dados, informações e estudos de demanda do setor produtivo e empregabilidade, buscando estruturar ofertas que se alinhem às necessidades do setor produtivo e ofereçam uma formação integral que possibilite também a geração de empregos e renda.

Para a construção da oferta total das 1200 horas de flexibilização curricular, organizada dentro dos preceitos do 5º itinerário, os estudantes vivenciarão trajetórias formativas que contemplam o Projeto de Vida como unidade curricular específica, a formação básica para o trabalho como eixo formativo com unidades curriculares integradas e eletivas direcionadas à vivência, ao

conhecimento e ao aprofundamento em temas gerais ou de temáticas relacionados ao setor produtivo e à formação técnica profissional. Este arcabouço básico estará sempre integrado:

- à oferta de habilitação técnica profissional de acordo com normativas estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnico (CNCT);
- à oferta de conjunto articulado de cursos FIC, promovendo a qualificação Profissional em um ou mais eixos tecnológicos;
- à estruturação e à oferta de um programa de aprendizagem;
- à composição de itinerários integrados em que o estudante desenvolve habilidades referentes ao mundo do trabalho de forma associada ao aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento.

5.9 Oferta de formação técnica de nível médio

- à oferta de habilitação técnica profissional de acordo com normativas estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnico (CNCT);
- à oferta de conjunto articulado de cursos FIC, promovendo a qualificação Profissional em um ou mais eixos tecnológicos;
- à estruturação e à oferta de um programa de aprendizagem;
- à composição de itinerários integrados em que o estudante desenvolve habilidades referentes ao mundo do trabalho de forma associada ao aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento.

5.10 Oferta de qualificação profissional

De acordo com a Lei 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional é considerada modalidade de educação profissional e tecnológica e sua oferta busca qualificar, de forma célere, jovens e adultos para o mundo do trabalho. No contexto dos itinerários formativos, a oferta de cursos FIC deve estar fundamentada na compreensão do trabalho como dimensão formativa, possibilitando aos jovens o conhecimento técnico para o exercício laboral, a experimentação teórico-prática de tais conhecimentos e o acesso aos espaços sociais produtivos.

Os Cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC constituem-se em preparação básica que busca oferecer, em tempos e espaços pedagógicos planejados, a possibilidade de estruturação de conhecimentos, habilidades e competências específicos de determinada qualificação profissional e/ou ocupação, de forma a oferecer as condições iniciais para a inserção no mundo do trabalho.

Os conhecimentos específicos de cada uma das qualificações propostas devem estar em diálogo com as demandas e singularidades locais e regionais de forma a possibilitar que a formação possa impactar positivamente nos modos de fazer e produzir e na geração de emprego e de renda dos egressos. Dessa forma, poderão ser formados sujeitos capazes de identificar demandas e problemas individuais, locais e globais e de mobilizar saberes, habilidades e competências para a estruturação de possíveis soluções.

A oferta de cursos FIC, como possibilidade de composição de itinerário formativo, pode se dar a partir de um percurso articulado em torno de um único eixo tecnológico ou por formações vinculadas a eixos tecnológicos diferentes. Os cursos FIC podem, ainda, compor percursos integrados, somando-se ao aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento.

5.11 Programa de aprendizagem

O programa de aprendizagem profissional, regulamentado principalmente pela Lei 10.097/2000, estabelece a possibilidade de formação para o mundo do trabalho a partir da vivência de atividades práticas no contexto dos setores produtivos em alinhamento com uma estrutura teórico conceitual. O Decreto 9579/2018 estabelece que podem ser entidades qualificadas em qualificação técnico profissional metódica os serviços nacionais de aprendizagem, as escolas técnicas e agrotécnicas de educação e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente.

Assim, é possível estruturar a oferta de itinerário formativo a partir da vinculação dos estudantes aos programas de aprendizagem por meio de parcerias ou pela estruturação de oferta pela própria Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio de suas escolas e centros de formação profissional. A aprendizagem profissional pode se dar tanto em nível de formação inicial como de formação técnica de nível médio.

5.12 O currículo da Educação Profissional e Técnica estruturado por habilidades e competência

A publicação da Lei 13.415/2017 trouxe novos desafios e perspectivas para a oferta da escolarização em nosso país. Em relação aos currículos do Ensino Médio, ela apresenta uma proposta de flexibilização das experiências educativas, oferecendo aos estudantes desta etapa de ensino a possibilidade de vivenciarem trajetórias diferenciadas, sustentadas por seus desejos, anseios e expectativas e em diálogo com sua realidade e projetos de vida. Outro ponto que merece

destaque é a proposta de organização de uma trajetória escolar que seja capaz de superar o caráter conteudista e instrucional, oferecendo tempos e espaços pedagógicos para o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando suas dimensões cognitivas, psicológicas, socioculturais, espirituais e emocionais.

Quando essa trajetória se apresenta como itinerário formativo que se propõe a ofertar educação profissional e técnica, temos o grande desafio de estruturar currículos que sejam capazes de materializar intenções formativas amplas, que garantam a estruturação de saberes e fazeres gerais, referentes às novas demandas e desafios do mundo do trabalho, assim como os específicos relacionados aos eixos tecnológicos e às formações técnicas e qualificações profissionais. Tudo isso deve ser articulado com os conhecimentos da formação geral e com princípios, metodologias e práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral, com o desenvolvimento, refinamento e fortalecimento de virtudes, atitudes e valores para a vida, de forma ética, sustentável e cooperativa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais está ciente do desafio de revisão e reestruturação dos documentos curriculares que orientam e organizam as formações técnicas e profissionais, seja com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, seja de cursos de formação inicial e continuada – FIC. Mais do que uma lista de componentes curriculares e conteúdos, queremos que eles se apresentem como estruturas norteadoras para que os profissionais da educação identifiquem, reconheçam e possam desenvolver ambientes, materiais e práticas pedagógicas capazes de mediarem a consolidação das habilidades e das competências propostas para cada um dos percursos formativos.

A realização de tal proposta envolve grande esforço e comprometimento de todos os profissionais da educação. Nesse contexto, avaliamos como essencial a estruturação de políticas de formação continuada, planejada e materializada, tanto em nível individual quanto em nível sistêmico, colocando-se como dimensão fundamental para a necessária mudança de paradigma e a implementação de propostas educativas capazes de preparar e instrumentalizar os jovens para vivenciarem os desafios relacionados como “desafios do século XXI”. Precisamos garantir a eles acesso e permanência em tempos e espaços formativos que os estimulem e direcionem no sentido da busca, do comprometimento e da participação em estratégias, práticas cotidianas individuais e coletivas. Devemos proporcionar ambientes de trocas e construção de conhecimentos para que as escolhas e ações desses jovens contribuam para a estruturação de uma formação integral, humana, acadêmica, técnica e tecnológica capaz de sustentar a realização de seus planos, projetos e sonhos.

5.13 Práticas pedagógicas para a formação técnica e profissional

As novas formas e modelos de organização social, incluindo os referentes ao mundo do trabalho, nos impõem a reorganização dos formatos, práticas e metodologias relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Podem ser citados o grande movimento de valorização da chamada “dimensão digital”, associada aos meios, tempos e espaços de produção e disseminação de informações. Essa dimensão pode, em termos do desenvolvimento integral dos jovens estudantes, induzir tanto a potencialidades como a dificuldades e problemas complexos.

Somente uma formação humana integral, estruturada por processos que primam pelo equilíbrio fundamental entre fatores relativos à abstração racional e à dimensão cognitiva e fatores relativos ao desenvolvimento dos aspectos éticos, estéticos e sensíveis, socioemocionais e corporais, equilibrando o pensar, o sentir e o agir, será capaz de garantir que os conhecimentos e tecnologias produzidos reverberem em uma sociedade mais justa, harmônica, fraterna e próspera.

Principalmente nos dias atuais, muitos conceitos e habilidades vinculados aos processos cognitivos, construídos a partir de métodos tradicionais de ensino, acabam tendo pouco ou nenhum significado para os estudantes, resultando em uma formação deficiente no contexto da EPT. Esses métodos não contribuem para o desenvolvimento de habilidades e de competências essenciais para a atuação em um mundo do trabalho cada dia mais dinâmico e complexo, que exige a todo momento atuação mediada por processos inovadores e criativos, como também habilidades relacionadas ao trabalho coletivo e em equipe, à capacidade de adaptação e à flexibilidade mental.

O Ensino Híbrido²⁸ vem se fortalecendo neste contexto como possibilidade metodológica capaz de fomentar, desenvolver e fortalecer a autonomia e o protagonismo dos jovens, assim como de superar limitações, ampliar e potencializar os tempos e espaços formativos e garantir o reconhecimento das diversas possibilidades de planejamento, mediação e acompanhamento dos processos formativos, amparados ou não no uso das ferramentas da tecnologia digital.

Como já visto, a humanidade passa por uma profunda transformação que impacta significativamente seus modos de produzir e partilhar informações e conhecimentos.

²⁸ O tema ensino híbrido vem sendo estudado por vários autores bem antes de ter se tornado uma solução em tempos da pandemia Covid 19. Para conhecer mais, acessar, por exemplo, As-reflexões-sobre-o-ensino-híbrido.pdf. Outra fonte de busca que apresenta várias abordagens sobre ensino híbrido é o portal da Capes, a partir da busca do termo. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca Acesso em 20 fev. 2020.

O papel dos professores neste contexto assume novos formatos que envolvem cada vez menos a responsabilidade da transmissão e cada vez mais o compromisso com o desenvolvimento de sujeitos capazes de buscar, selecionar, analisar e interpretar as informações, construindo conhecimentos significativos.

Em consonância com a proposta formativa presente na BNCC, as orientações apresentadas no Currículo Referência pautam-se na estruturação do ensino por competências e habilidades. Isso requer, como já dito, a reestruturação dos documentos curriculares (matrizes e planos de curso), assim como a adoção de metodologias ativas baseadas em pressupostos para a construção de saberes significativos para todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Em relação à EPT, apresentamos algumas orientações para que as práticas pedagógicas se efetivem no sentido de colaborar para a estruturação e consolidação das mudanças necessárias:

Desenvolver práticas formativas que promovam a inter-relação entre os componentes curriculares das áreas do conhecimento com o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências referentes à formação geral para o mundo do trabalho, a técnica e o profissional.

Promover e incentivar o protagonismo dos estudantes, estruturando tempos e espaços formativos onde eles sejam estimulados e incentivados a expressarem seus saberes, suas dúvidas, seus desejos, suas dificuldades e desafios, assim como refletir, propor e experimentar caminhos, estratégias e metodologias que possam ampliar suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, assim como as de seus colegas.

Estimular posturas críticas e reflexivas, desafiando constantemente os estudantes a conhecer e compreender sua realidade, assim como seus espaços de vivência e convivência – família, escola, comunidade, cidade etc. – identificando e diferenciando potencialidades e desafios e, principalmente, planejando ações e estratégias personalizadas, éticas, coerentes e assertivas para cada situação identificada.

Garantir que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes se deem em um clima democrático e dialógico, em que eles sejam ouvidos e suas ideias consideradas, debatidas e comparadas com as dos colegas e demais atores do processo educativo, desenvolvendo, assim, habilidades relacionadas à escuta, ao respeito, à empatia, e à flexibilidade.

Estimular o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico e estético a partir de práticas cotidianas que considerem o ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades, exercitando a mediação pedagógica de forma que os estudantes sejam constantemente

confrontados com perguntas e questionamentos, abandonando práticas pedagógicas lineares e binárias, estruturadas na oferta vertical de informações e na expectativa de respostas únicas.

Estruturar práticas pedagógicas que estejam em diálogo constante com os novos conhecimentos e as novas tecnologias referentes ao mundo do trabalho, promovendo a aproximação física e cognitiva dos estudantes com os setores produtivos presentes nos diversos territórios.

5.14 Práticas avaliativas no contexto da formação técnica e profissional

Considerando todos os pontos levantados anteriormente, referentes à necessária reorganização das práticas formativas e educativas, consideramos também urgente a revisão das práticas avaliativas. Historicamente elas foram construídas e consolidadas em instrumentos de medida e comparação frente a um resultado padronizado. Hoje, podemos encontrar diversas propostas que defendem a ampliação desse olhar, direcionado para a estruturação e validação de práticas avaliativas processuais e qualitativas que, mais do que gerar um valor referente ao conhecimento construído, apontem os caminhos para a sua consolidação e expansão.

Ao considerar a formação integral dos estudantes uma das premissas da oferta da Educação Profissional, de forma a contemplar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, a construção de saberes e fazeres e seus processos de acompanhamento e certificação precisam estar sustentados por metodologias capazes de mensurar com clareza, fidedignidade e assertividade o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos e apontar as necessidades de novos planejamentos e intervenções pedagógicas. Assim, a escolha dos métodos e instrumentos de avaliação deve estar diretamente relacionada ao que se pretende avaliar: um conceito, uma tarefa manual, uma atitude, uma habilidade contextualizada, etc.

O grande desafio é construir práticas avaliativas que se apresentem também como práticas formativas. Se se deseja oportunizar que os jovens sejam capazes de atuar, questionar, criticar e recriar a realidade, a partir da estruturação e do desenvolvimento de saberes, habilidades e competências relacionadas ao mundo do trabalho e suas interlocuções socioculturais, é preciso estruturar práticas pedagógicas, incluindo as práticas avaliativas, democráticas e participativas, pautadas na inclusão e na cooperação. Elas devem se materializar em oportunidades individuais e coletivas de observação constante das trajetórias formativas, indicando a necessidade de construção de novas ferramentas e estratégias para a garantia das aprendizagens e da formação desejada.

Para isso, é necessário compreender que a avaliação da aprendizagem não pode se materializar em um processo seletivo e excludente, baseado em um resultado final idealizado. É preciso garantir a mensuração de conhecimentos e habilidades técnicas, essenciais à certificação, em harmonia com a valorização e o reconhecimento do desenvolvimento de atitudes e valores éticos, voltados para a garantia do bem comum. Para se atingir tais objetivos é imprescindível a reflexão sobre as práticas docentes cotidianas, no sentido de que os professores também sejam capazes de questioná-las e recriá-las constantemente à luz dos novos desafios impostos pelas rápidas e significativas transformações sociais e tecnológicas.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

CAPÍTULO 6

**Modalidades de Ensino e
Temáticas Especiais**

6. Modalidades de ensino e temáticas de especiais

6.1 Apresentação

A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96) passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Essa etapa final do processo formativo da Educação Básica é orientada por princípios e finalidades que preveem: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para a cidadania e o trabalho, sendo este o princípio educativo para continuar aprendendo, de modo que o estudante seja capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. O Ensino Médio em Minas Gerais necessita ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas, para a ciência e tecnologia, como iniciação científica e tecnológica e para cultura, como ampliação da formação cultural. Tudo isso se reflete no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais que aponta caminhos.

Para além da necessidade de universalizar o atendimento são grandes desafios para a etapa do Ensino Médio na atualidade garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. Diante disso é que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) explicitam que

com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 25).

Nesse contexto, as Modalidades de Ensino do Currículo Referência abordarão as lutas de sujeitos em prol da manutenção do direito à educação e acesso aos diplomas escolares. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio de sua Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais corrobora com a proposta de planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais que promovam o direito à

educação ambiental e das pessoas com deficiência, das populações do campo, dos povos indígenas, das remanescentes de quilombos, dos povos e comunidades tradicionais. A SEE também contribui para atender as especificidades dos estudantes da educação de jovens e adultos, do sistema prisional e do sistema socioeducativo.

Este documento apresenta a Legislação vigente mais ampliada em interface com o que preconiza a BNCC protagonismo das juventudes, áreas do conhecimento, habilidade e competências, Projeto de Vida, Itinerários Formativos e Itinerários Profissionalizantes, visando à normatização das especificidades de cada uma das modalidades de ensino.

A proposta é elucidar as terminologias mais comuns de cada modalidade, trazendo os seus significados necessários e importantes à educação em Minas Gerais, tais como equidade, protagonismo, flexibilidade, coletividade, respeito, inclusão e dignidade. Nesse sentido, o Currículo Referência organiza-se de modo a assegurar a integração entre os sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

6.2 A educação do campo

O ser humano possui um vínculo fundamental com a terra, pois, milênios atrás, a partir do domínio da agricultura, estabelecemos a origem da história de nossas civilizações contemporâneas. Além disso, abandonamos o nomadismo enquanto rotina essencial dos indivíduos e grupos, assim como a prática da coleta e da caça como atividades primárias para a nossa subsistência. Mas nosso trabalho com a terra não teve seu fim nesses eventos, muito pelo contrário: foi a partir deles que o início do nosso futuro pôde ser vislumbrado, arquitetado e reiteradamente colocado em prática. Ademais, ainda há muita história por vir. Assim sendo, uma educação que leve em consideração a nossa relação com a terra é indispensável para assegurar a nossa cultura, a identidade de determinados grupos humanos, a qualidade da nossa conexão com a natureza e dos alimentos que produzimos, assim como o protagonismo e os movimentos sociais que ganham forma e força a partir das demandas específicas de todas as pessoas que vivem da terra.

De acordo com ARROYO & FERNANDES (1999, p. 51-52) uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Isso significa que o camponês necessita de uma pedagogia específica, que possibilite uma formação educacional condizente com a sua realidade de vida. Logo, questões como reforma agrária, analfabetismo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), migração campo-cidade, formação docente especializada, política agrícola, currículo, dentre muitas outras, constituem-se temas

cruciais ao debate acerca da Educação do Campo. Segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 14-15), apesar de existir uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade, legislações e políticas públicas recentes estão mudando esse panorama equivocado.

Dois marcos significativos para a Educação do Campo brasileira foram o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) no ano de 1997 e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998. Tais eventos foram organizados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Um importante resultado dessas conferências foi a constituição da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, responsável por enriquecer os debates sobre a Educação do Campo através da organização de seminários, publicações específicas sobre o tema, além de acompanhar os desdobramentos da legislação pertinentes à legitimação dessa área educacional por muito tempo negligenciada em nosso país (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 8-9). Influenciadas por essas duas exemplares mobilizações que se propuseram a refletir e estabelecer diretrizes pedagógicas para as questões do campo, novas iniciativas e resoluções foram se configurando e ganhando espaço em nossa sociedade.

Em âmbito federal, ocorreram avanços significativos na discussão e implementação de políticas públicas relativas à Educação do Campo. Sob influência das discussões suscitadas pelo ENERA, pelos movimentos sociais e os sindicatos de trabalhadores rurais, o governo instituiu por meio da Portaria Nº 10/98 (16 de abril de 1998) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o intuito de garantir a alfabetização e escolarização de jovens e adultos que trabalhavam em áreas de Reforma Agrária. Já em 2002 o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica publicou a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, instituindo diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e, definindo assim, a identidade dessas escolas e as questões específicas desse contexto educacional. No ano de 2010, o Decreto Nº 7532 divulgado em 04 de novembro abordou a política de educação do campo e o PRONERA, tratando da ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (Art. 1, § 1), assim como delineando melhor as características e objetivos do PRONERA.

No que se refere ao âmbito estadual, também podemos apresentar mudanças expressivas no tocante à valorização da Educação do Campo e das políticas públicas voltadas para essa modalidade. Em junho de 1998, a partir de debates oriundos do I Encontro Estadual Por uma Educação Básica do Campo em Belo Horizonte, surge a Rede Mineira de Educação do Campo. Esta se constitui como espaço de formação de lideranças, espaço político de discussão sobre as questões conjunturais do campo e de articulação e planejamento de trabalho com as escolas/experiências de educação do campo (MARI; HORÁCIO e SANTOS, 2016, p. 467-468). Essa organização é coordenada pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) e composta em sua essência pela Associação das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o apoio de universidades, sindicatos e outros colaboradores. No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) publicou a Resolução SEE Nº 2.031 (26 de janeiro) instituindo um grupo de trabalho composto por representantes da sociedade civil e do governo para discutir as políticas de Educação do Campo em Minas Gerais e subsidiar a formulação de propostas para as escolas do campo do Estado. Na sequência, a SEE publicou o Decreto Estadual SEE Nº 46.218 (15 de abril de 2013), criando a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais (CPEC), da qual participam representantes de movimentos sociais, universidades públicas e instituições governamentais. Esse documento foi atualizado pelo Decreto Estadual Nº 46.233 (30 de abril de 2013) e posteriormente pelo Decreto Estadual Nº 46.939 (21 de janeiro de 2016) – mas, mantendo a essência das medidas e objetivos deliberados pela comissão.

Após encontros e seminários que ocorreram entre os anos de 2011 e 2014, conduzidos por movimentos sociais e sindicais, universidades públicas em diálogo com a SEE, e também a partir de reuniões da CPEC, foi promulgada em 11 de dezembro de 2015 a Resolução SEE Nº 2820 que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo do Estado. Esse documento e suas diretrivas

representam a síntese do amplo diálogo entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os movimentos sociais, instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras, que são mediações fundamentais na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo. (BRASIL, 2016, p. 7)

Nessa nova etapa da história da educação mineira e inspirados pela BNCC, reiteramos a importância e o lugar da Educação do Campo no Currículo Referência do Ensino Médio do Estado. Mais uma vez, vamos agir como mencionado pelo Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários e

refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo de dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. (BRASIL, 1998, p. 15).

Em um Estado extenso em que o meio rural configura de forma expressiva a identidade do povo, cuja produção agrícola é responsável por uma parcela significativa do PIB (Produto Interno Bruto), gera empregos nos mais diferenciados setores, e ainda consolida a agricultura familiar e a soberania alimentar da população, a Educação do Campo deve desempenhar um papel decisivo na formação do cidadão.

6.2.1 Escolas localizadas em assentamentos

As áreas de assentamento foram o berço da Educação do Campo. A existência de um número reduzido de escolas em áreas rurais e o trabalho nessas instituições de ensino a partir de conteúdos caracterizados pela ideologia de um Brasil urbano fizeram com que movimentos sociais dessem início a novas experiências e produzissem documentos, mostrando as especificidades, necessidades e possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. Assim, o movimento social questiona o modelo da educação instaurado no âmbito rural precariamente e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos verdadeiros anseios dos habitantes e trabalhadores do campo.

Desde a década de 1970 são recorrentes no país os debates e promulgações de leis referentes à Reforma Agrária e às Políticas Agrícolas, sempre com o intuito de oportunizar o acesso à terra e ao uso consciente da mesma a partir de sua função social (Cf., por exemplo, Lei Nº 4.504 de 30 de novembro de 1964 e Decreto Nº 55.891 de 31 de março de 1965).

A Reforma Agrária favorece a promoção da cidadania e da justiça social, democratiza as estruturas de poder, gera empregos e renda, mobiliza energias para a sustentabilidade ambiental, além de concorrer com outras vantagens para as famílias que residem no campo. Do mesmo modo, as políticas públicas e sociais que tratam de assentamentos e acampamentos rurais possuem suas peculiaridades, dentre as quais vale ressaltar o fato de que a terra deve ser explorada com vistas ao sustento das pessoas que dela vivem e, exclusivamente, a partir da mão de obra familiar. Esses elementos colaboram para minimizar, não apenas o risco alimentar, mas também o risco social que poderia acometer o camponês, ao mesmo tempo em que configura uma realidade de vida e de trabalho com características e demandas bem específicas.

Ademais, um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros (ARROYO e FERNANDES,1999, p.47). Se não é possível – e nem desejável – desvincular a vida urbana da vida rural, deve-se integrar essas duas realidades com vistas ao bem-estar social, à produtividade da terra a partir de tecnologias favoráveis e à educação como direito de todos, não se limitando apenas a modernizações no trabalho agrícola oriundas de tecnologias de ponta. Um exemplo disso é a agroecologia, amplamente divulgada e incentivada na agricultura familiar comumente praticada nos assentamentos rurais, pois:

Trata-se de uma abordagem na qual as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, de solução e aprendizagem cultural, que lhes permitem captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações. O que não significa descartar a ciência e a tecnologia, mas ressalta a necessidade do diálogo de saberes que reconheça os saberes dos povos do campo; um diálogo não exclusivamente técnico-acadêmico, nem com finalidade econômica e ecológica, mas também de ordem ética, cultural, que se materialize em ações sociais coletivas (RIBEIRO, 2017, p. 20).

Outro exemplo significativo do papel e efetividade da Educação do Campo são as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Surgidas a partir das lutas históricas por apropriação de terras improdutivas e da necessidade de estabelecer e desmontar acampamentos de acordo com a chegada e a saída/despejo dos trabalhadores sem-terra de uma área específica, as Escolas Itinerantes acompanham as crianças, os jovens e os adultos nessas idas e vindas garantindo, assim, o direito à educação de todos. Para tanto, configura-se como uma pedagogia própria, considerando e respeitando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-os e dando prioridade àqueles considerados socialmente úteis e com sentido concreto para as vidas dos educandos (Cf.2001, p. 236) .Por ter um caráter itinerante, esse modelo educacional revela as potencialidades da escola em se adaptar às vicissitudes e contradições da vida no momento presente, mas com vistas ao êxito nos desdobramentos futuros que exigirão uma postura firme e consciente dos estudantes diante do desconhecido porvir.

No tocante ao nosso Estado de Minas Gerais, hoje há para as escolas do campo localizadas em áreas de assentamento resoluções específicas publicadas anualmente (para o ano de 2020, por exemplo, foi promulgada a Resolução SEE nº 4230/2019) que garantem a designação de profissionais da educação residentes no assentamento atendido pela escola. Essa é uma iniciativa do Estado para garantir a qualidade do ensino e o respeito às especificidades das populações campesinas. Para além disso, a perspectiva é a de que a Educação do Campo venha a se enriquecer ainda mais com as novas diretrizes estabelecidas pela BNCC, especialmente na parte flexível do currículo. Pois, o desenvolvimento de habilidades dos Itinerários Formativos elaborados

conforme as demandas da vida no campo e o projeto educacional ofertado a todos aqueles que residem na área rural passa a ser uma política pública em vigor. Assim, tal como evidencia uma das dez competências gerais da BNCC, a escola e os estudantes agora poderão efetivamente explorar e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais.

6.2.2 Sujeitos em sua ampla diversidade e territorialidade

Como afirma ARROYO & FERNANDES (1999, p. 21), a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. A partir dessa observação, podemos ir além e dizer que, trabalhando e modificando a natureza ao redor, produzimos conhecimento acerca da realidade circundante e de nós mesmos enquanto animais políticos e sociais. Descobrindo a nós mesmos nesse processo, acabamos impelidos a buscar saber ainda mais sobre quem somos. E, em decorrência da sistematização desses processos investigativos fundamentais, erigimos a cultura e a educação como traços distintivos da nossa espécie. Enfim, a educação nos torna quem somos, pois para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. A genética nos predispõe a chegarmos a ser humanos, porém só por meio da educação e da convivência social conseguimos sé-lo efetivamente (SAVATER ,2005, p. 39).

Isto posto, podemos tentar compreender melhor quem é o sujeito que reside e trabalha no campo, assim como qual é a atitude educacional que melhor condiz com a sua dinâmica de vida. Em suma, podemos constatar que a Educação do Campo é uma conquista que deriva das próprias demandas e movimentos sociais dos trabalhadores rurais, partindo de uma perspectiva que valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008, p. 1090). O trabalho com a terra e a experiência do “ato produtivo que nos produz como pessoas” (Arroyo e Fernandes,1999, p.21) são os pontos de partida que levam o camponês e sua família a perceber o quanto a educação nesse contexto deve respeitar esses elementos identitários determinantes e, por isso, essa proposta educacional se delineia como um projeto popular, solidário, democrático, sustentável e ético.

Todas as legislações supracitadas reafirmam a importância de se considerar as especificidades da modalidade da Educação do Campo, as quais apontam que a oferta da educação básica para essas populações deve ser pensada e apresentada com as devidas adequações não só às peculiaridades da vida no campo, mas, igualmente, em observância às características próprias de cada região rural. Essas propostas de políticas educacionais consideram que os currículos e as metodologias

devem atender às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo, inclusive respeitando a organização própria da escola rural, seu calendário escolar diferenciado em consonância com o ciclo agrícola e com as condições climáticas, além de se adequar à natureza do trabalho cotidiano nesse contexto distinto da realidade urbana.

A partir do histórico de lutas que molda a Educação do Campo e das legislações atuais, principalmente aquelas que dizem respeito ao âmbito estadual – como, por exemplo, a Resolução SEE Nº 2.820 de 11 de Dezembro de 2015 – podemos perceber que o Estado de Minas Gerais se mostra alinhado com um ideal que defende uma educação do campo e não para o campo. As políticas estaduais para a educação concorrem para a construção de um projeto popular que almeja mudanças legítimas a partir da elaboração de uma dinâmica educacional que resgate e respeite os conhecimentos, os saberes e os valores culturais típicos da população do campo. Desse modo, as propostas de Educação do Campo que vêm sendo implementadas pela SEE são políticas públicas construídas em resposta às demandas dessas populações, aos marcos legais já estabelecidos em nossa sociedade e que vêm sendo executadas em conformidade com estudos e monitoramentos elaborados, objetivando, sempre, a busca pela qualidade da educação.

As discussões suscitadas pela Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo permitem refletir acerca dos conteúdos que podem integrar os currículos das escolas do campo de Minas Gerais. É importante que esse currículo respeite a diversidade, a história e o território do estudante, trazendo os conhecimentos e saberes próprios de sua comunidade para dentro da escola, transformando o seu objeto de estudo em algo significativo, vinculado à sua dinâmica de vida. Uma Escola do Campo precisa, então, prever em seu currículo o trato com a horta e com os animais, ou seja, com os meios de produção comumente utilizados naquela comunidade atendida pela escola. Deve levar o estudante a pensar e a conceber novas tecnologias para o uso cotidiano de seu meio de produção, estimulando a sua criatividade e a resolução de problemas, bem como propiciar a formação de um sujeito consciente e crítico a respeito da realidade na qual está inserido. Tudo isso possibilita escolhas mais assertivas e a construção de um projeto de vida em conformidade com a sua realidade e as possibilidades que emergem a partir dela.

O estudante da escola do campo progride e se engaja em sua formação de modo efetivo na medida em que consegue reconhecer a sua dinâmica de vida, a sua ancestralidade, as suas perspectivas de trabalho, enfim, as suas idiossincrasias, na própria rotina escolar enquanto objeto de análise e reafirmação de seu ser – um ser ligado à terra e definido em grande parte por essa íntima conexão.

6.2.3 Escola família agrícola

Uma característica marcante quando se trata de Educação do Campo são as muitas especificidades envolvidas nesse debate. Como exemplo, é importante mencionar as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e o modo como essas estabelecem as suas práticas pedagógicas. Instituídas no Estado de Minas Gerais no ano de 1993, as EFA são instituições de ensino comunitárias sem finalidades econômicas, pautadas pela Pedagogia da Alternância e cuja gestão se dá comumente pelos próprios agricultores familiares dos estudantes. A partir desse modelo, pode-se perceber o ímpeto popular em buscar e implementar uma educação de acordo com as suas próprias necessidades, configurações territoriais, perspectivas de trabalho, valores e hábitos cotidianos. Apesar de seu vínculo diferenciado com o Estado (recebem recursos estatais para a sua operacionalidade, mas mantêm sua essência comunitária e particular) e sua natureza democrática na administração da instituição, o que mais chama a atenção é o modelo pedagógico adotado em suas práticas: a Pedagogia da Alternância.

Surgida na França em 1935, a Pedagogia da Alternância ganha seus contornos a partir da insatisfação de alguns agricultores com as diretrizes do sistema educacional francês voltado para as pessoas que residiam na área rural. Na tentativa de conciliar a vida escolar com o trabalho familiar no campo,

a Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (TEIXEIRA; BERNARTT e TRINDADE, 2008, p. 229)

Essa forma de ensinar não se limita apenas a educar, pois, aliada à instrução formal, há uma preocupação em oferecer subsídios para a formação social e profissional do estudante, na medida em que trabalha suas relações familiares, comunitárias e econômicas desenvolvidas no campo. A dimensão pragmática dos saberes que dão vida à sua rotina não é desconsiderada nessa proposta educacional e compõe uma parcela significativa da carga horária escolar do estudante. A alternância entre o saber e o saber-fazer, entre a escola e territórios alternativos, propiciam uma melhor organização dos conhecimentos que deixam transparecer a identidade dos estudantes, de sua comunidade e de sua relação com a terra. O reconhecimento do estudante na organização curricular da escola, o diálogo coletivo na construção de uma rotina significativa de estudos e a expectativa diante do futuro construída de forma fundamentada a partir de uma interação orgânica

com as pessoas e o ambiente circundante caracterizam a Pedagogia da Alternância – postura pedagógica que ilustra de modo satisfatório como a Educação do Campo pode ser estruturada.

Diante dessa exposição, vale a pena pontuar que houve uma experiência significativa com a Pedagogia da Alternância em uma escola do campo localizada em área de assentamento no nosso Estado (Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no assentamento Dênis Gonçalves, no município de Goianá). A escola oferta a modalidade de EJA e em 2017 ocorreu a implementação da metodologia de origem francesa na instituição de ensino – decisão tomada em conjunto com os estudantes. Essa experiência, segundo relatos, foi muito fecunda na medida em que permitiu a aproximação da realidade de vida dos estudantes com os conhecimentos construídos ao longo de sua formação escolar. Para tanto, foi empregada ferramentas pedagógicas específicas para a elaboração e o acompanhamento das atividades, todas elas também produzidas em conjunto com os discentes. Essa experiência comprova a relevância da Educação do Campo para essa população e a importância da participação do estudante enquanto protagonista de seu percurso formativo.

Em suma, a

Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção política pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas. (BRASIL, 2002, Art. 1, § 1).

Essa normativa federal corrobora para o fortalecimento da educação que a nova proposta curricular do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio vem implementar: uma educação que seja para todos e por todos. De modo geral, a função do ensino está tão essencialmente enraizada na condição humana que acabamos sendo obrigados a admitir que qualquer um pode ensinar (SAVATER, 2005, p.43). Nessa direção, não se pode ignorar a sabedoria do povo do campo que sempre fortaleceu os laços entre as pessoas que compõem as suas comunidades, moldou seus caracteres vigorosamente e estabeleceu uma relação fraternal com a terra que até hoje nutre a todos, mostrando-os as possibilidades de se tornarem em quem são.

6.3 Educação escolar indígena

6.3.1 Legislação e normatização

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de espaço no qual os sujeitos possuem normas e ordenamento jurídicos próprios, com ensino intercultural e

plurilíngue, com a presença de professores formados em cursos específicos nas Universidades do Estado, além dos professores de cultura e a presença dos Pajés com seu duto saber. Tais características visam à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No Brasil, a população indígena é composta por cerca de 305 etnias que falam 274 línguas, aproximadamente, e somam quase 900 mil indivíduos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Dada essa diversidade, para cada comunidade instalada em territórios diferentes seria preciso uma escola para cada ambiente, uma vez que os saberes e tradições variam muito entre os povos. Não é possível, portanto, pensar em um modelo único de escola indígena, mas, sim, afirmar que essas instituições devem ser criadas e gerenciadas por quem mais entende do assunto – os próprios indígenas, os protagonistas de seu aprendizado.

Diferentes grupos étnicos indígenas ocupam o território brasileiro antes mesmo desse país ser nomeado de Brasil pelos portugueses no início das primeiras navegações exploratórias do oceano Atlântico. Tais etnias são constituídas de identidades singulares que vêm sendo perpetuadas pelas gerações atuais. As identidades caracterizadas pela língua, costumes, tradições, cosmovisão, ciência e modos específicos de transmitir os conhecimentos importantes para a vida na comunidade devem fazer parte da educação das novas gerações indígenas. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 231 e 232, garantem às comunidades indígenas uma educação diferenciada por meio de uma abordagem intercultural.

A educação intercultural, fruto dos estudos do multiculturalismo, aponta que as diferentes etnias indígenas devem, em seus processos de educação, trabalhar os objetos de conhecimento eleitos pela educação nacional assim como seus conhecimentos específicos frutos de suas tradições e saberes. Ou seja, os conteúdos científicos tradicionais, justamente com os conhecimentos da comunidade indígena – língua materna, as tradições e modos de organização da etnia – devem estar presentes na formação dos estudantes das comunidades indígenas. Segundo Candaú (2010), a educação intercultural reconhece que as diferentes culturas estabelecem, mutuamente, fluxos de partilhas dos modos de existência e produção de conhecimento, questionando as hierarquias culturais (a ideia de culturas superiores e culturas inferiores) e as assimetrias de poder entre esses grupos. Logo, a dissolução dos essencialismos, valorizando as culturas das etnias e seus modos de conceber o mundo torna-se um dos objetivos principais da educação intercultural, ao enfrentar os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades [a educação intercultural] é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2010, p.23).

De modo a concretizar os direitos constitucionais de uma educação intercultural, na perspectiva de igualdade e direito de acesso a uma educação que valorize as identidades indígenas por meio da equidade, foram demarcados, politicamente, esses direitos por meio de leis e diretrizes na Educação Básica, definindo, assim, a Educação Escolar Indígena. No âmbito federal a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 9.394/1996 (LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, o que impulsiona a emergência de diretrizes específicas da Educação Escolar Indígena. Nessa direção, a RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, é promulgada e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, dando continuidade à agenda, nacional e internacional de políticas para comunidades tradicionais e tribais.

No contexto estadual, há normativas que reforçam as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena de modo a garantir o cumprimento das especificidades dessa modalidade de ensino. A lei 22.445 de 22 de dezembro de 2016, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Minas Gerais acrescentada por resoluções que contribuem na gestão e organização dessas escolas, tais como: Resolução SEE nº 2944 de 18 de março de 2016, que estabelece normas para a escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual; Resolução SEE nº 3023 de 05 de setembro de 2016, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas da rede estadual de ensino de Minas Gerais; Resolução SEE nº 3192 de 05 de dezembro de 2016, estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública nas escolas estaduais indígenas na Rede Estadual de Ensino. Por fim, a Resolução SEE nº 2809 de 12 de novembro de 2015, instituiu a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI) junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, atuando como órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar e monitorar a execução de políticas públicas nesse segmento.

6.3.2 Diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas, geograficidade e ocupação da terra

Tendo em vista as particularidades de cada etnia presente em Minas Gerais, a SEE, por meio do Currículo Referência busca desenvolver estratégias que respeitem as dinâmicas de cada comunidade de proporcionando, de fato, uma educação plurilíngue e a concretização da interculturalidade. Atualmente, os povos atendidos pela Secretaria de Estado de Educação são:

Povo Xakriabá, Pataxó, Maxakali, Xukuru-Kariri, Kaxixó, Krenak, Mokuriñ, Tuxá, Kiriri e Pataxó Hã Hã Hãe.

Corrêa (2018), mais conhecida como Célia XaKriabá, importante protagonista do Movimento Indígena na atualidade, aponta a importância do território indígena na conformação das identidades desses povos e como a luta por esse direito educá-los para a manutenção das tradições. A autora afirma, ao recordar uma frase de uma das lideranças indígenas, que há muitos conhecimentos no território e na tomada de consciência disto que se comprehende quais são as identidades da comunidade (CORRÊA, 2018). Nesse sentido, ela aborda sobre os conhecimentos que são construídos na luta pelas demarcações de terra, fazendo-se necessário resgatar as memórias da comunidade a fim de afirmá-las como produtoras de conhecimento e reivindicar o direito sobre esses espaços. Em outras palavras, é no território que se encontra a história e o legado de cada grupo étnico indígena que, por sua vez, pode melhor nortear a escolha dos objetos de conhecimento de interesse da comunidade para a Educação Escolar Indígena para o seu povo.

A partir dessa concepção, é importante que a modalidade se oriente pela perspectiva da territorialidade e o protagonismo do Movimento Indígena na luta por reconhecimento de suas culturas e a demarcação de terra. Ao resgatar a memória junto às lideranças dos fundamentos e princípios que organizam a comunidade, por meio da ancestralidade, tradição, crenças e rituais, os estudantes poderão enraizar suas experiências com base na atuação de seu povo na construção de uma história de luta por direitos no país. É necessário que a comunidade – os anciões, lideranças, representantes dos movimentos políticos, artesãos, dentre outros – esteja presente na construção e conhecimento dos estudantes para consolidar o pressuposto intercultural que intenta articular os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos eleitos pela educação nacional, numa perspectiva de reafirmar a importância dos saberes da comunidade na formação dos estudantes.

Dessa forma, é essencial que o Currículo Referência que contempla as Escolas Indígenas esteja em consonância com os princípios contidos na Lei Estadual 22.445 de 2016, os quais pretendem promover a afirmação dos indígenas como sujeitos de direitos, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos e das comunidades indígenas, o respeito ao autorreconhecimento dos indígenas e das comunidades indígenas e da centralidade do território na afirmação da identidade comunitária indígena, a valorização das línguas maternas indígenas, o respeito aos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas e o pleno acesso aos bens culturais. É de suma importância salientar a valorização da língua materna das etnias, pois cada uma traz sua língua como forma de resgate, manutenção e valorização da história cultural e ancestral desses

povos. Também, é de extrema relevância valorizar a religiosidade desses povos, uma vez que para eles essa é a forma de resgatar os rituais ao qual pertencem.

Assim, as práticas educacionais na Educação Escolar Indígena devem perpassar ritos e práticas cotidianas da comunidade que demonstrem a relação dos povos indígenas com a preservação da natureza, seja por meio de associações com espíritos protetores da natureza, festa das águas (para comemorar a chegada da chuva), apresentação das crianças nascidas para a comunidade feita pelo Pajé, rituais, como os ritos de passagem para a puberdade, dentre outras práticas típicas das comunidades indígenas atendidas pelas escolas. Para tanto, é fundamental que sejam desenvolvidos nessas escolas Itinerários Formativos que valorizem os ritos das comunidades indígenas, que apreciem a língua materna da cada comunidade/etnia e que possibilitem ao indígena uma interface real com seu cotidiano. O itinerário formativo integrado para a educação escolar indígena, visa a integrar as competências elencadas pela BNCC com os conhecimentos, saberes e práticas das comunidades indígenas, trazendo um trabalho ideal entre a prática cotidiana e o respeito à sua diversidade com as habilidades e competências trazidas pela BNCC.

6.4 Educação escolar quilombola

6.4.1 História e luta da população negra pelo direito à educação

Para falar sobre Educação Escolar Quilombola, faz-se necessário invocar um passado não muito distante da história da educação no Brasil no que se refere à exclusão formal de acesso às escolas da população negra. Como determinava a Lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837 que em seu “Art. 3º - São proibidos de frequentar as escolas públicas. Parágrafo 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Parágrafo 2º Os escravos e os pretos africanos, ainda que Libertos.”²⁹

Permeado por barreiras físicas, culturais, políticas e étnico-raciais, o acesso à educação formal por estes povos se traduz, muitas vezes, em precariedade, preconceito e discriminação. Buscando recuperar a ancestralidade que, por vezes, a escola distorce e resume à escravidão, as comunidades quilombolas começaram, por volta de 1980, a se organizar em prol de uma educação quilombola. Nesta luta, o primeiro passo para que os quilombolas alcançassem o direito à propriedade se deu no processo constituinte de 1988. A mobilização popular do movimento social negro garantiu que a Constituição Federal colocasse suas

²⁹ BERNARDO, Sérgio São. A trajetória das ações afirmativas no Brasil. Revista do Projeto de Inclusão de Negros (as) no ensino Superior. Universidade Federal de Uberlândia. Edição única. Março, 2006.P.10

reivindicações na agenda dos debates políticos. Houve vitória, pois o Artigo 68 dessa Constituição definiu que aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.

Entretanto, foi somente em 1995, que o Estado concedeu o primeiro título de posse de terra a uma comunidade quilombola. Na presidência de Fernando Henrique Cardoso foi editada a Medida Provisória 1.911 que delegou à Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura, a competência das titulações. Lamentavelmente, a decisão do governo, porém, era não realizar desapropriações. Por isso, somente obtiveram posse de suas terras algumas comunidades que não requisitavam anulação dos títulos de posse de terceiros.

No início do governo de Luís Inácio da Silva, em 2002, foi editado o Decreto 4.887 adotando uma conceituação mais próxima à sugerida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) de que não são necessariamente comunidades formadas nos processos de fugas dos escravizados, e sim grupos étnico-raciais dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Passados mais de um século do processo de luta e resistências da população negra brasileira pela Abolição da Escravatura, já se consolidou um novo entendimento do que foram e do que são os quilombos. Embora exista a referência direta ao passado escravocrata, não mais se tratam de comunidades constituídas apenas pelos processos de fuga dos escravizados numa busca constante por melhores condições de vida. São populações que se formaram a partir de variadas situações de resistência territorial, social e cultural, econômica e, mais que isso, de resistência intelectual.

Numa perspectiva prática, a Associação Brasileira de Antropologia defendeu que a distinção étnica das comunidades quilombolas não seja realizada apenas através de elementos materiais ou traços biológicos distintivos, tais como cor da pele, textura de cabelos, formação dos lábios, por exemplo. O que as distinguem, na realidade, são uma confluência de fatores, como uma ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos e religiosos, dentre outros.

Essa nova concepção ganhou espaço na academia, ou seja, em universidades de todo o país e corroborou para a construção de políticas públicas. Dessa forma, os quilombos são formados a partir de uma enorme diversidade de processos que incluem as fugas de escravizados, mas também heranças, doações, recebimentos de terras por serviços prestados ao Estado ou a particulares, ocupação de territórios no interior de grandes propriedades e, ainda, compra de terras após a abolição. O que caracteriza o quilombo, hoje, não é o isolamento e a fuga, e sim a

resistência e a busca por autonomia, caracterizando total protagonismo dos sujeitos envolvidos diretamente no processo.

O texto também previa a possibilidade de desapropriação de propriedades incidentes quando necessário e transferiu a responsabilidade dessas titulações da Fundação Palmares para o Incra. Essa mudança de responsabilidade permitiu que se utilizasse um conhecimento técnico de ordenamento da estrutura fundiária brasileira. Os processos realizados anteriormente pela Fundação Palmares, sem a normatização atual, não analisavam todos os interesses envolvidos e muitos resultaram na permanência dos conflitos mesmo após a titulação das terras.

6.4.2 Educação quilombola e suas especificidades – legislação e normatização

A educação quilombola tem respaldo em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei n. 10.639/03 por uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas. A Educação Escolar Quilombola tem sido desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura e/ou que atendem majoritariamente a esse público, exigindo uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a BNCC e outras normativas que orientam a Educação Básica Brasileira. Para a estruturação e funcionamento das escolas quilombolas precisam ser reconhecidas e valorizadas sua diversidade cultural.³⁰

As **Modalidades de Ensino no Currículo Referência** além de estarem em consonância com as diretrizes e normativas nacionais e estaduais da Educação Básica, bem como com a BNCC, têm interesse em estimular, cada vez mais, a garantia da educação como direito, fundamentada nos princípios de equidade no território mineiro. A Educação Escolar Quilombola é fruto de uma luta histórica por igualdade social e justiça cognitiva em todo mundo (MENESES, 2009). Alicerçada em uma agenda internacional de reconhecimento das disparidades existentes em todo mundo em relação às populações negras, o Estado brasileiro consolida uma série de políticas que contribuem para garantia de acesso à educação de qualidade para as comunidades quilombolas sem desvalorizar as especificidades epistemológica e tradicionais desse grupo.

³⁰ BRASIL, Resolução nº 08 de 20 de Novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, doravante denominada DCNEEQ, p.12.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, promulgada na RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, considera marcos legais implementadas anteriormente que devem ser consideradas no trato dessa, como, por exemplo, destaca-se a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em Minas Gerais, a Resolução 3.658, de 24 de novembro de 2017, institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, é condizente refletir sobre o direito à diferença que essas comunidades têm a partir da Constituição de 1988.

A Educação Escolar Quilombola não se trata de educação para negros, mas sim de uma educação para sujeitos definidos nas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola enquanto: I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: **a)** lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; **b)** possuem os recursos ambientais necessários a sua manutenção e às reminiscências históricas que permitem perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, dentre outros.

Ainda, nos artigos 4º e 5º são definidos por: Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são: I – grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II – possuidores de formas próprias de organização social; III – detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; IV – ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. De acordo com o Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são: I – aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

6.4.3 Ancestralidade, identidade cultural, valores e saberes

Pela garantia de que esses agrupamentos possuidores de culturas e tradições pujantes, especificidades nos modos de produzir, organizar e partilhar os saberes e conhecimentos, modos diferenciados de conceber os territórios e ordenamentos das lideranças e hierarquias, tornou-se importante e necessário que as características particulares dos grupos fossem preservados e que eles norteassem os processos de educação dessas comunidades.

Em vista disso, a Educação Escolar Quilombola visa a que as comunidades quilombolas tenham o seu direito de acesso à educação básica garantidos, tendo a preservação de seus aspectos ontológicos e epistemológicos.

Nesse sentido, é de fundamental importância o reconhecimento da história dos quilombos para a conformação da história nacional e suas contribuições econômicas, intelectuais e culturais para a identidade mineira, sendo necessário valorizar, preservar e dar visibilidade às experiências socioculturais das comunidades quilombolas, rurais e urbanas, nos processos pedagógicos das Áreas do conhecimento do Ensino Médio. Resgatar os embasamentos legais que fundamentam esse contexto é importante para fortalecer a luta por igualdade racial por meio da equidade, a fim de consolidar os valores democráticos e pluralistas da Constituição Federal de 1998.

É importante ressaltar OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA explicitados no Art. 7º, da Resolução nº 8 , de 20 de novembro de 2012, quando afirma que a Educação Escolar Quilombola rege-se em suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II – direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V – valorização da diversidade étnico-racial; VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII – garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII – reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX – conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X – direito ao etnodesenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de

vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XI – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII – respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV – superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVIII – trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX – valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

6.4.4 Territorialidade - conceito, discussão, reflexão e ocupação (rural e urbano)

Minas Gerais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2013, é o terceiro estado com maior população negra no Brasil e conta ainda, de acordo com os dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), com mais de 500 comunidades quilombolas em 181 municípios. A população quilombola que vive em Minas Gerais é, em grande parte, oriunda do povo banto que habita as regiões Sul e Sudeste do continente africano. É possível tal informação dado que os dialetos/falares documentados em Minas Gerais são de matriz africana, como é o caso de comunidades em Diamantina, Serro e no município de Bom Despacho onde foram encontradas raízes do tronco linguístico de origem banto.

No Estado de Minas Gerais, há diversos territórios negros, ou seja, regiões de grande concentração de comunidades quilombolas, como no Médio Jequitinhonha, no Vale do São Francisco, nas antigas regiões mineradoras do Estado, dentre outras. Outros campos negros foram formados à medida que a população migrava para os centros urbanos e outras áreas de grande robustez econômica. A distribuição das comunidades quilombolas mostra maior concentração nas regiões Norte de Minas, Jequitinhonha e Metropolitana de Belo Horizonte, onde se encontram mais de 70% da totalidade de quilombos mineiros.

Atualmente, a realidade das comunidades quilombolas de Minas Gerais não difere da de outros Estados do Brasil. A falta de fomento de políticas públicas, as dificuldades de acesso a projetos de governo que podem beneficiar os quilombolas e ainda o desconhecimento de tais iniciativas, impedem e travam a sustentabilidade desses grupos em seus locais tradicionais. Outro fator importante a ser destacado é a violência em relação à disputa pela terra, pois esse é o principal problema das comunidades quilombolas do estado: grande parte dessas comunidades perdeu seus territórios históricos por grilagens que datam aproximadamente da década de 60, 70 e 80 do século XX. Conflitos relacionados à construção de hidrelétricas, instalações de grandes mineradoras, criação de parques ou reservas biológicas, implantação de siderúrgicas de eucalipto, dentre outros são enfrentamentos que comprometem a sobrevivência dos quilombolas e de outros grupos e populações da área rural.

A conjuntura atual dificultou o acesso ao direito ao território tradicional pelas comunidades, uma vez que o marco legal ainda é muito frágil, há o artigo 68 da Constituição Federal, o Decreto 4.887, de 2003; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual o Brasil é signatário e institui a auto declaração das comunidades como quilombola e a consulta sobre qualquer intervenção no território; o Decreto 6.040, de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais; entre outras legislações correlatas. Diante desse contexto, em 1998 foi a primeira vez que o termo quilombola aparece na legislação de forma positiva. Somente em 2003, com o Decreto 4887 é que o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição é regulamentado, mas, mesmo assim, o Decreto ainda é questionado por parlamentares que não concordam com o acesso dos quilombolas ao território tradicional.

Há, atualmente, mais de cem processos em andamento no INCRA, que é o órgão responsável para demarcação fundiária dos territórios quilombolas. A burocracia e a lentidão do andamento de todos os processos fazem com que o direito ao território das comunidades quilombolas de Minas Gerais não seja efetivado e, assim, os conflitos tendem a acirrar a disputa destes espaços. Esse contexto acaba por interferir no reconhecimento de escolas como quilombolas e consequentemente a adesão destas na Modalidade de Educação Escolar Quilombola, uma vez que tal processo está atrelado, de acordo com as orientações do MEC - Ministério da Educação, ao reconhecimento oficial pelas instâncias governamentais do território dessas populações.

Faz-se necessário destacar que há uma desigualdade de forças no cenário político quanto ao reconhecimento de territórios quilombolas, uma vez que, economicamente este grupo não detém uma força institucional que impeça que suas terras sejam tituladas por empresas dos mais diversos

ramos, por exemplo, tornando-a inalienável e coletiva, saindo do mercado formal de terras. Portanto, existe ainda, uma disputa econômica para instituir latifúndios agropecuários, plantações de monocultura, atividades minerárias e de geração de energia. Nas áreas urbanas e periurbanas há ainda a especulação imobiliária e a pressão nesses territórios é intensa, pois, mesmo em terras diminutas, o que resistiu da grilagem – regiões entre fazendas, nas terras mais distantes e de difícil acesso e nas periferias dos centros urbanos – são locais que, pelo uso tradicional da terra, ainda possuem biodiversidade, água, terras férteis, sendo por tais motivos cobiçadas. Nessa direção, a degradação ambiental influí bastante na vida de todas as pessoas, e dos quilombolas também. Práticas comuns como a pesca, a caça, à cata de raízes e frutos, dentre outras atividades que transitam nas esferas da cultura, da subsistência e da sociedade, ficam comprometidas.

Sendo assim, a problemática da terra origina-se na demanda pelos territórios quilombolas, seja por pressão imobiliária, por agricultores, por empresas, por barragens, como o caso da Usina de Irapé, que não reconhecem o valor étnico histórico das áreas dos quilombos e nem mesmo a cultura desses povos. Assim, tais apropriações do espaço original mediante a inserção de atividades econômicas, gradativamente, tendem a ocasionar a redução das terras das comunidades quilombolas acarretando a ausência de autoestima, a migração e a falta de espaço para produção.

Uma questão trazida para reflexão no Currículo de Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é a questão cultural das comunidades quilombolas que também sofrem um grande abalo com essa desestruturação social que a falta de terras e de geração de renda acarreta. Minas Gerais é um estado riquíssimo em diversidade cultural, composta por uma infinidade de encontros étnicos e ancestralidades variadas, e ainda entre os quilombolas. A religiosidade, a música, as danças, os falares e saberes de matriz africana, a arte, o trabalho de mutirão, dentre outras expressões são a base da existência desses grupos diferenciados e diversificados etnicamente.

Após 131 anos de abolição da escravidão às comunidades negras ainda convivem com a exclusão social e política. A invisibilidade social do movimento quilombola, como ator social, foi agravada pela luta desarticulada em contextos locais. No entanto, em 2005, Minas Gerais passou por um momento histórico protagonizado por representantes de diversas comunidades quilombolas. A Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais – N’Golo³¹ –, foi criada,

³¹ A Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais – N’Golo foi criada no ano de 2005. Disponível em: <https://www.facebook.com/quilombolasmg/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

tendo como objetivo agregar e organizar as demandas para o enfrentamento de seus problemas sociais, econômicos e culturais.

A perspectiva de um grande contingente de sujeitos inseridos em espaços quilombolas sugere a existência de uma quantidade significativa de estudantes pertencentes a comunidades remanescentes de povos quilombolas atendidos pela rede estadual de ensino. Portanto, assegurar que os estudantes mineiros experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para uma formação ampla torna-se um dos objetivos da modalidade.

Tendo como eixo norteador a efetivação do art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, em seu inciso VI que visa zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; e também no art. 2º da Resolução SEE nº 3.658/2017, que se baseia nos princípios da memória coletiva, práticas culturais, tradições, territorialidade e articulação entre os conhecimentos científicos e tradicionais dos povos quilombolas, o **Currículo de Referência do Ensino Médio de MG para a Educação Escolar Quilombola** dialoga com as Diretrizes Nacionais e Estaduais, e ao Plano Estadual de Educação (PEE), valorizando habilidades e competências com foco no aprendizado, abarcando as seguintes premissas:

- A formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- O desenvolvimento das capacidades de análise e resolução de problemas;
- O fortalecimento da identidade dos estudantes;
- O protagonismo dos estudantes quilombolas na vida social e coletiva;
- O resgate identitário e cultural das comunidades quilombolas;
- O trabalho, considerando os valores advindos da ancestralidade e que congloraram aspectos de representatividade, por meio da explanação dos feitos históricos que incentiva o desenvolvimento local e nacional das populações quilombolas;
- A mediação de conhecimentos científicos e tradicionais relacionados às práticas culturais próprias das comunidades quilombolas;
- O fortalecimento da identidade étnico-racial, da história da cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada pelos povos quilombolas;
- A superação do racismo institucional por meio da disseminação e do incentivo à desconstrução de práticas discriminatórias constituídas ao longo da história e presentes nas trajetórias dos povos negros brasileiros;

- A incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social e respeito à pluralidade;
- A garantia de vias para instaurar as condições necessárias aos estudantes para permanecerem nas comunidades quilombolas às quais pertencem;
- O acesso às aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas do Conhecimento e/ou à Formação técnica e profissional;
- A elaboração de um Projeto de Vida que dialogue com a realidade do estudante quilombola;
- O desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir em diversas situações, seja na escola, no trabalho ou no cotidiano;
- A aplicação das aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas do Conhecimento e/ou Formação técnica e profissional no cotidiano do estudante.

Os temas devem ser apresentados como forma e fonte de incorporar e compartilhar conhecimentos, integrando projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações cognitivas sensoriais, vivências artísticas, culturais e midiáticas, além de experimentos científicos aplicados e tecnológicos.

Os espaços e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua ancestralidade, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais. Assim o Currículo de Referência do Ensino Médio de MG deverá garantir, no ensino dos componentes que integram as Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), o direito do estudante de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas e conquistas, destacando personagens pertencentes e/ou ligados a sua base ancestral étnica.

6.5 Educação especial

6.5.1 Histórico, legislação e normatização

A educação especial é uma modalidade de escolarização oferecida aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades. Na legislação atual consta que

essa modalidade deve ser oferecida preferencialmente em instituições de ensino comum. Ou seja, é indicado que os estudantes público alvo da educação especial sejam escolarizados junto com os estudantes que não são o público dessa modalidade. Esse entendimento segue o paradigma da educação inclusiva, vigente nos dias atuais. Mas para alcançar esse patamar, foi necessário um longo processo de luta.

A partir do século XIX, alguns movimentos que visavam a medidas educacionais para as pessoas com deficiência começaram a surgir no país. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1891, trocou seu nome para Instituto Benjamin Constant (IBC). Esse instituto tinha como objetivo ensinar educação religiosa e moral, música, trabalhos manuais e fabris, além do ensino primário e alguns ramos do ensino secundário. Em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que após cem anos de sua criação passou a se chamar Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, firma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa, incluindo sujeitos com deficiência, à educação.

Ao longo do século XX, entidades filantrópicas e associações começaram a surgir, realizando um movimento com vistas ao atendimento para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, Helena Antipoff funda, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1935, surge o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte para atendimento às pessoas com deficiência mental (termo utilizado na época) e, no ano de 1961, originou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Minas Gerais.

A partir do ano de 1957, surgem campanhas governamentais para subsidiar instituições e serviços especializados na educação da pessoa com deficiência, tais como: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (termo utilizado na época), em 1958; e, em 1960, surge a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). O objetivo do governo, ao promover essas campanhas era fomentar a educação, treinamento e assistência às crianças com deficiência, bem como a formação de profissionais especializados, em todo território nacional, por meio de cooperação técnica e financeira.

Em 1961, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024/61) que traz em sua redação a educação dos excepcionais (nomenclatura utilizada na época

para se referir às pessoas com deficiência). A LDB nº 4024/61, reservou dois artigos, 88 e 89, para a educação dos excepcionais:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 -Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

A menção à educação dos "excepcionais" na LDB/61, embora tenha sido um marco legal importante, não inseriu a integração dos estudantes com deficiência no sistema geral de ensino de forma obrigatória. A partir da década de 1970, novos avanços foram produzidos nas políticas públicas para a Educação Especial. Nesse contexto, a Lei nº 5.692/71, que fixa novas Diretrizes e Bases da Educação, ainda não possibilita um sistema de ensino que atenda aos estudantes com deficiência no sistema geral de ensino, mantendo o atendimento ao público em escolas especializadas de instituições filantrópicas privadas e classes especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão federal, responsável pela educação das pessoas com deficiência e que tinha como objetivo organizar os atendimentos que já vinham sendo realizados pela sociedade civil. A partir do CENESP, a política para a educação da pessoa com deficiência foi centralizada, promovendo, nacionalmente, a expansão do atendimento às pessoas com deficiência.

No Ano Internacional das Pessoas Com Deficiência, em 1981, houve a elaboração do Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes, que teve como base 'igualdade e participação plena' e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1985.

O CENESP, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), e, assim, a Educação Especial torna-se estrutura básica do MEC mantendo a prioridade do CENESP: ampliação de oportunidades educacionais das pessoas com deficiência. Já em 1988, ocorre a promulgação da Nova Constituição Brasileira que traz em sua redação a educação como direito de todos, disponibilizando, para as pessoas com deficiência, o atendimento educacional especializado oferecido preferencialmente pela rede regular de ensino.

A SEESP foi extinta em 1990 e a Educação Especial voltou a integrar a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), por meio do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Nesse mesmo ano, aconteceu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo

a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a responsável pela Conferência. Dessa conferência, teve origem o Plano Decenal de Educação para Todos com o propósito de garantir a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem. Em 1992 a SEESP foi recriada.

Em 1994, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial e, como resultado, houve a criação da Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso da educação para todos. Essa Declaração torna-se um marco para a luta das pessoas com deficiência no campo educacional, uma vez que seu discurso traz o conceito de escola inclusiva, cujo objetivo é que todos possam aprender juntos, utilizando uma pedagogia centrada no estudante. Também em 1994, no Brasil, foi anunciada a Política Nacional da Educação Especial, na qual foi oportunizado aos estudantes com deficiência a possibilidade de matrícula na rede regular de ensino.

Nesse contexto, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394), trazendo um capítulo exclusivo para a Educação Especial, destacando o atendimento educacional especializado que poderá ser oferecido em classes, escolas e serviços especializados. No ano de 1999, acontece a Convenção da Guatemala que subsidiou a escrita do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Em 2001, o documento Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica foi aprovado, atentando para a constituição de escolas públicas inclusivas e reforçando que a Educação Especial deve acontecer nas redes de ensino públicas e privadas. Nacionalmente, entre os anos de 1970 e 2000, as políticas para a educação especial tinham como escopo a integração gradual no sistema educacional. A partir dos anos 2000, as políticas destinadas a esse público específico tiveram mudanças expressivas e estratégicas, as quais foram sendo traçadas com a intenção de se construir sistemas educacionais inclusivos. No ano de 2001, foi oficializado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, trazendo um diagnóstico da educação especial e, ainda em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica legalizada através da Resolução CNE/CBE nº 2, que diz que a escolarização dos estudantes da educação especial deve acontecer nos mesmos níveis, etapas e modalidades de ensino que os demais estudantes.

No ano de 2002, houve a criação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), direcionando a formação docente para o atendimento dos estudantes com deficiência em suas especificidades e também para as diversidades. Em meados de 2003, o Ministério da Educação deu origem ao Programa Educação

Inclusiva: direito à diversidade que prioriza transformar as Escolas Inclusivas, promovendo a formação de gestores e educadores em todo o Brasil. Posterior a isso, o ano de 2004 trouxe a Lei nº 10.845/2004, estabelecendo o Programa de Complementação do Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, responsabilizando a União pelo repasse de recursos financeiros de acordo com o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nesse atendimento e, paralelo a isso, ocorreu a publicização do documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, pelo Ministério Público Federal.

Em 2005, oficializou-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da Lei nº 10.436/2002. O Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a supracitada Lei também regulamenta o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade pela implementação de formações de profissionais que facilitem a comunicação direta pelas pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Ainda nesse movimento de assegurar aos estudantes com deficiência os direitos educacionais, em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça bem como a UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem como objetivo, dentre outras ações, contemplar no currículo da educação básica conteúdos referentes às pessoas com deficiência e possibilitar o acesso e a permanência dessas pessoas ao ensino superior. O Governo Federal estabelece no ano de 2007 o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) com objetivo de superar a dicotomia entre a Educação Especial e a Educação regular.

Dentro da perspectiva inclusiva, no ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação sendo a implementação desse Plano legalizada pelo Decreto nº 6.094/2007. Já em 2008 o Governo Federal apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, política essa que visa ao acesso, à participação e aprendizagem nas escolas comuns dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Dando continuidade às ações para uma educação inclusiva, em 2009 foi publicada a Resolução nº 4, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, sendo validada por meio do Decreto nº 6.571/2008. A referida Resolução regulamenta a matrícula dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas salas de aula do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No ano de 2011, a SEESP/MEC foi extinta, dando lugar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo a Educação Especial representada pela

Diretoria de Políticas de Educação Especial. Em 2012 é publicada a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764 - e, em 2014, novas metas para a Educação Especial são estabelecidas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para a política nacional de educação até o ano de 2024. A sua meta número 4 (quatro) propõe: universalizar, para toda população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência), sendo uma grande conquista na luta pela igualdade de condições das pessoas com deficiência, reiterando, assim, um sistema nacional inclusivo.

A Educação Especial na LDB passa por nova alteração em 2018 por meio da Lei nº 13.632/2018, que institui a garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, tendo início na educação infantil. Com a publicação do Decreto nº 9.465 em 2019, o Governo Federal cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradição de Culturas Brasileiras, extinguindo, então, a SECADI.

Em 2020, foi publicada a Resolução 4.256 que instituiu as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais. A Resolução regulamenta os atendimentos educacionais especializados destinados aos estudantes com deficiência, estabelece as responsabilidades dos atores envolvidos no atendimento, a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado, o reconhecimento do direito dos estudantes indígenas surdos terem acesso à mediação comunicativa. Em 2021, foi publicada a Resolução 4.496 que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) na Rede Pública Estadual de Minas Gerais.

6.5.2 Sujeitos e diversidade

Em todo processo educacional e no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, a Educação Especial atende estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento

e Altas Habilidades/Superdotação em decorrência de aspectos biológicos, sociais, culturais e/ou econômicos. Por muitos anos a noção de deficiência era explicada como incapacidade ou como uma impossibilidade temporária ou permanente para realizar tarefas. Nessa perspectiva, ao considerar que a pessoa com deficiência carrega, historicamente, uma longa jornada de lutas por direitos, dizer sobre diversidade, nesse contexto, significa obter a superação da visão negativa acerca da deficiência com o propósito de enxergar sob outra ótica esses indivíduos. É, também, reconhecer que as pessoas com deficiência são dignas de respeito e tampouco seres invisíveis em nossa sociedade.

Nesse sentido, é papel do Sistema Educacional por meio de seus atores fortalecer através de uma educação de qualidade e acolhedora a inclusão de todos educandos, objetivando, assim, formar uma sociedade que tenha em seu cerne cidadãos que tratem com respeito e dignidade seus semelhantes. Para tanto, o Novo Currículo do Ensino Médio de Minas Gerais traz essa proposta.

No âmbito educacional, com as mudanças ocorridas nas políticas públicas para a educação especial, a concepção de deficiência também foi modificada. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o foco na deficiência foi substituído progressivamente pelo olhar voltado para as diferenças, as diversidades e as multiplicidades. Essa política, também definiu o público alvo da educação especial, permitindo, assim, uma diferenciação para a inclusão.

Nesse contexto, o público alvo da educação especial passou a ser os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Com base nessa definição, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, acrescido de uma ou mais barreiras, pode obstruir participação plena e efetiva desses estudantes na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. É importante descartar que estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; estudantes com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Considerando que o ser humano se transforma constantemente e altera também o contexto no qual ele está inserido, a ideia de uma ‘escola comum inclusiva’ perpassa pelas premissas dos direitos humanos, diversidade, justiça social e inclusão.

6.5.3 Diversidade no atendimento e especificidades dos docentes

A Educação Especial, segundo a LDB, nos Artigos 58 e 60, deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino para os educandos, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Supertodação. A LDB estabelece que para o atendimento do público da Educação Especial o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a própria rede pública regular de ensino.

A Educação Especial se configura como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino e tem como objetivo garantir aos estudantes público alvo o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e uma escolarização de qualidade por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados.

A diversidade em todo sistema Educacional brasileiro não deve ser vista como problema, como diferença, mas como variedades que a partir da realidade social deverá ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades para a convivência. É importante manter a diversidade na escola, pois é a mesma encontrada no cotidiano além de representar oportunidades para o atendimento das diversas necessidades educacionais, destacando as competências, capacidades e potencialidades do educando.

Ao pensarmos em diversidade no contexto escolar, é possível observar que todo estudante possui necessidades educacionais individuais específicas. Os movimentos em prol da diversidade, da aceitação e da inclusão escolar exigem mudanças que englobam as diferenças e respeitam o conhecimento de diversas culturas. Oferecer condições de aprendizagens independentemente de cor, sexo, etnia, nível social e econômico e, sobretudo, de quaisquer deficiências, se constitui no fundamento de uma escola que deseja proporcionar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento e aos recursos necessários para alcançá-lo.

A Educação encontra-se entre as ações necessárias que efetivamente são decisivas para que uma sociedade se aproprie daquilo que é ofertado para a humanidade, por esse motivo, a política educacional deve ser inclusiva, caracterizando-se, assim, como essencial e fundamental para o desenvolvimento social e humano. O que determina as identidades dos sujeitos são o contexto social e histórico que produzem sua existência e a vida em um contexto social pressupõe o reconhecimento das várias culturas, de sujeitos com origem em diversas etnias, advindos de qualquer lugar do mundo.

Tendo em vista que a diversidade é também o reconhecimento do multiculturalismo, a educação especial conduz suas ações para o atendimento das especificidades dos estudantes que pertencem ao seu público alvo e se organiza de forma a auxiliar no desenvolvimento educacional desses estudantes. Aos estudantes com deficiência inseridos no contexto da educação indígena, quilombola e do campo, a educação especial é garantido o atendimento educacional especializado esteja inserido nos projetos educacionais considerando as diferenças socioculturais dessas comunidades:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25).

É necessário que os docentes da Educação Especial tenham formação específica para atuar no atendimento educacional especializado. Além disso, é desejável que o docente tenha como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, desenvolvimento infantil e conhecimentos específicos da área. Essa formação docente é importante, pois favorece o caráter interativo e interdisciplinar bem como possibilita o atendimento educacional especializado nos diversos espaços dentro de uma escola, seja nas salas de aulas comuns, nas salas de recursos e outros espaços comuns do ambiente escolar.

6.5.4 Ações e atividades práticas específicas

Tendo em vista que a perspectiva inclusiva aborda o direito de acesso ao currículo, o ingresso dos estudantes com deficiência nas escolas comuns demandou um “repensar de práticas” em todo o âmbito pedagógico. Por isso, uma prática pedagógica que se reinventa a cada dia, recursos humanos, físicos e pedagógicos, somados às teorias já existentes, constituem-se instrumentos valiosos para efetivar esse acesso, visando a uma aprendizagem de qualidade e ao rompimento das barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva.

As possibilidades de atendimento às dificuldades de aprendizagem desses educandos necessitam de adequação do currículo regular. Diante das necessidades específicas, o Currículo Referência oferece dinamismo e permite ao docente ou à equipe pedagógica criar alternativas e possibilidades de ensino de acordo com as realidades específicas de cada localidade e situações. Além disso, ele permite aos docentes, juntamente com os gestores e um PPP democrático definirem o que os educandos devem aprender, como e quando aprender e que forma de organização do ensino atende

melhor o processo de aprendizagem. É importante ressaltar que, para um melhor aproveitamento dos estudantes na Educação Especial, é necessário que haja a participação efetiva dos educandos. Para que isso aconteça é importante a preparação e a dedicação da equipe de educadores e docentes, o apoio adequado, recursos especializados e acesso ao currículo. O currículo adequado à Educação Especial é aquele que atenda às necessidades específicas dos educandos, estabelecendo uma relação entre essas especificidades e a realidade curricular, de acordo com o que for planejado em seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Essa é a proposta do Currículo Referência, pois, ao se falar em acesso ao currículo pelos estudantes da educação especial, faz-se necessário abordar, também, a flexibilização curricular, uma vez que pressupõe respostas educativas que vão ao encontro das necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ambiente escolar. Nesse sentido, as adaptações curriculares se tornam uma possibilidade de atender a essas necessidades, criando condições para a apreensão do conhecimento e inclusão no processo de ensino/aprendizagem.

O processo de flexibilização/adaptação não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do PPP, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os estudantes. Nesse contexto, as adaptações necessárias para atender as necessidades apresentadas pelo público da educação especial perpassam pelos materiais, objetivos, metodologias, conteúdos, temporalidade e avaliações, realizando-se, então, na esfera do PPP, da sala de aula e individualmente.

É primordial redirecionar as práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento das potencialidades, competências e habilidades dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, para que a aprendizagem aconteça, é preciso reavaliar conceitos educacionais e sociais, assim como rever as práticas pedagógicas, métodos, adaptações curriculares, avaliações, recursos e materiais, produzindo, dessa forma, uma reflexão acerca das diversas maneiras de se aprender, para então construir estratégias pedagógicas a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa dentro do seu contexto de mundo.

Para direcionar as ações pedagógicas e a construção das adaptações curriculares é importante realizar a construção do PDI do estudante. Esse instrumento tem por finalidade acompanhar, avaliar, ajustar a aprendizagem e planejar as intervenções pedagógicas necessárias para o total desenvolvimento dos estudantes atendidos pela educação especial. A realização de estudo de caso

é outra ferramenta que auxilia o corpo docente e a gestão escolar a refletirem sobre a evolução pedagógica desses estudantes para tomarem a melhor decisão acerca dos rumos da aprendizagem deles.

6.5.5 Atendimento Educacional Especializado - AEE

O sistema educacional tem passado por várias modificações ao longo do tempo. Com a amplitude da educação especial nos espaços escolares, o reconhecimento e a valorização da diversidade são vistos como fatores de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem. Segundo essa perspectiva da inclusão, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo assim o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 e por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa, no contraturno de escolarização, a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola comum na qual o estudante público da educação especial está matriculado é o espaço prioritário onde o Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado. Na impossibilidade desse atendimento ser ofertado na própria escola, ele poderá ser oferecido em outra escola, no turno inverso da escolarização, em centros de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação.

No que tange ao trabalho do AEE, a articulação entre os professores da rede é essencial. Juntos, o professor do atendimento educacional especializado e o professor regente da escola regular, por meio de um trabalho articulado, têm a oportunidade de propor atividades considerando os interesses e as necessidades de cada estudante público da educação especial, identificando, assim,

as barreiras à aprendizagem e apontando estratégias pedagógicas para que eles tenham as mesmas oportunidades de acesso ao currículo que os demais estudantes.

Diante do exposto, ressalta-se que a responsabilidade pela inclusão dos estudantes da educação especial no ambiente escolar não é exclusiva dos professores; a gestão escolar, a coordenação pedagógica e os demais profissionais contribuem também para que essa inclusão de fato aconteça.

Conclusão

Como já enfatizado, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Diante dos desafios postos pelo novo Currículo Referência no que diz respeito à sua parte flexível, é importante lembrar alguns pontos específicos que devem ser objeto de atenção das escolas e dos docentes.

O primeiro deles diz respeito às possíveis dificuldades na escolha de Itinerários Formativos. Na prática de seu protagonismo, entende-se necessário que essa escolha aconteça em diálogo com a família para que ela o auxilie em escolhas pertinentes. A escola deve promover o diálogo que subsidie a construção do percurso do estudante nas escolhas dos Aprofundamentos, das Eletivas e no Projeto de Vida

O Projeto de Vida deve possibilitar ao estudante da Educação Especial a compreensão de suas limitações e potencialidades, expectativas e anseios. E visar a construção de sua autonomia enquanto sujeito e o reconhecimento enquanto pessoa com direitos e transformadora da sociedade em que vive. Assim, o Projeto de Vida deve contribuir para a construção da consciência do próprio ‘eu’ e de suas habilidades e auxiliar nas questões do universo adulto.

É preciso, ainda, considerar o PDI obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial. A partir dele serão elaboradas as avaliações diagnósticas, as adaptações pedagógicas e as correções de rumo. Além disso, recomenda-se que o professor elabore um plano de transição individualizado e centrado no próprio estudante, traçando estratégias pedagógicas para direcionar a sua escolarização. Como resultado, espera-se favorecer a apropriação de novos conhecimentos e experiências, a aquisição de benefícios pessoais e profissionais com responsabilidade, liberdade e autonomia para uma boa transição da escola para a vida independente.

6.6 Educação de jovens e adultos

6.6.1 Normatização, legislação e histórico da Educação de Jovens e Adultos: a EJA como direito

A garantia da Educação Básica de qualidade ao público jovem e adulto implica o reconhecimento da juventude e da vida adulta como tempos de direito e a responsabilização do Estado em implementar políticas educacionais específicas para esses sujeitos. Essa concepção vai de encontro à educação vista como suplência de uma escolarização perdida, concretizada por meio de campanhas aligeiradas de alfabetização. Tais ações, marcas da história da EJA, não consideram a adulteza e as juventudes como tempos sociais e culturais de aprendizagem. Ao contrário, no **Curriculum de Referência** essa modalidade se fundamenta na concepção de Educação de Jovens e Adultos como campo específico de direitos, em que as propostas educacionais se baseiam no reconhecimento das especificidades das trajetórias humanas e escolares de vida dos sujeitos jovens e adultos, marcadas por sua identidade racial, social, de gênero, etária e popular (ARROYO, 2005).

Ao longo da história da EJA, assistimos a tensões travadas a fim de efetivação dos direitos desses sujeitos à educação. Na década de 1940, por exemplo, quando a educação de adultos constitui-se como tema de política educacional, de acordo com Di Pierro (2001), é implementada a Campanha Nacional de EJA que, apesar de ter possibilitado o debate acerca do analfabetismo e da importância da educação de adultos para a melhoria dos níveis educacionais da população como um todo, não construiu um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino (BEISEGEL, 1997).

O caráter de alfabetização em massa, a não consideração das especificidades dos sujeitos jovens e adultos e a superficialidade dada à questão da aprendizagem foram denunciados no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado em 1958. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as especificidades das classes populares e priorizasse a participação dos educandos no processo de transformação da realidade social.

No início da década de 1960 são implementadas diversas experiências de educação de adultos³² – em 1962 foi elaborado o Plano Nacional de Educação e em 1963 foram extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em massa. As experiências implementadas foram, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), e o Movimento de Cultura Popular (MCP), integradas à luta pelo direito ao trabalho digno, à moradia, à cultura e à preservação da memória. Tais propostas foram construídas a partir da realidade concreta dos sujeitos educandos, que são os trabalhadores do campo, indígenas, operários e trabalhadores informais, sindicalista, ou seja, coletivos em condições de vulnerabilidade econômica de desigualdade de oportunidades educativas³³ (ARROYO, 2005). Além disso, são inspiradas no pensamento educacional de Paulo Freire³⁴. Uma grande contribuição da Educação Popular, nesse sentido, é a centralidade dos educandos, sujeitos de aprendizagem e produção de cultura, na construção das propostas de EJA e a concepção de educação como processo de formação humana que visa à transformação social (FREIRE 2005).

Com o advento do governo militar, tais experiências foram reprimidas e a União organiza e implementa o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Di Pierro (2001), esse movimento foi altamente centralizado pelo governo federal, possuía pouca articulação com o Sistema de Ensino Básico e sustentava o caráter de alfabetização em massa. Além disso, por meio da Lei 5692/71, a educação de jovens e adultos adquire um estatuto legal sob a concepção de ensino supletivo, que tem por objetivo repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência, ciclos de vida considerados mais adequados à aprendizagem (Di Pierro, 2005).

Após a ditadura militar e durante o período de redemocratização do país, há a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece e incorpora reivindicações dos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos, independentemente da

³² Em 1962 foi elaborado o Plano Nacional de Educação e em 1963 foram extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em massa. As experiências implementadas foram: Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), entre outros.

³³ Os movimentos sociais pressionaram o governo federal para a aprovação, em 1964, do Plano Nacional de Alfabetização, cuja orientação pedagógica se pautava na proposta de Paulo Freire para alfabetização de adultos. Após o Golpe Militar, a implementação do plano foi suprimida.

³⁴ Paulo Freire defendia a alfabetização como processo pelo qual os educandos refletem sobre seu contexto existencial e as formas de superar as desigualdades sociais que vivenciam. O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos organizado pelo Ministério da Educação em 1964 incorporou amplamente suas ideias.

faixa etária³⁵. Segundo a Constituição, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, ou seja, a EJA é considerada um direito público subjetivo. As décadas de 1980 e 1990, nesse contexto, são caracterizadas por um intenso movimento em busca de reafirmar e fazer valer o direito das juventudes e adultos à educação. No entanto, ao mesmo tempo em que muitas ações foram desenvolvidas a fim de inserir a EJA no debate educacional e garantir sua efetivação, persistiram grandes desafios para a concretização completa desse direito.

Uma grande contribuição para o campo da EJA foi a realização da Conferência “Educação para Todos” realizada em Jomtien, no ano de 1990, que estabeleceu como princípio da Educação Básica o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todos, com conteúdos, meios e modalidades de ensino apropriadas para os diferentes públicos (SOARES, 2003). Foram, então, estabelecidas sete necessidades básicas de aprendizagem que deveriam ser contempladas nas políticas educacionais: sobrevivência, desenvolvimento das próprias capacidades, vida e trabalho dignos, participação democrática, melhoramento da qualidade de vida, tomada de decisões e aprendizagem permanente (HADDAD, 2001).

A ideia central desse princípio é a articulação e implementação de diversas formas de educação que atendam às necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. Entretanto, no que concerne à realidade brasileira, no final de 2003 avaliou-se que esse conceito ainda não foi apropriado de forma ampla pelo governo brasileiro, uma vez que a garantia da educação básica para todos não se consolidou e a EJA foi tratada de forma marginal pelas políticas públicas educacionais³⁶ (IRELAND, 2007).

De fato, apesar da LDB reconhecer a EJA como uma modalidade da Educação Básica e afirmar o direito de todos à educação, independentemente da faixa etária, essa Lei mantém o caráter supletivo da Educação de Jovens e Adultos e não contempla a criação de condições efetivas para que o educando possa frequentar a escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Da mesma forma, a Emenda Constitucional nº 14/96, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

³⁵ Esta Constituição altera de forma substancial a anterior que limitava o direito à educação para população de 07 até 14 anos.

³⁶ Exemplo dessa situação é a implementação do Programa de Alfabetização Solidária na década de 90, no qual a estrutura organizacional e o mecanismo de funcionamento não garantiram a vivência do direito à educação de qualidade, direito historicamente negado às classes populares.

Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), exclui a EJA do orçamento educacional.³⁷ Por outro lado, o governo federal, ao implementar, em 1996, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que consistia em uma campanha de alfabetização inicial em um semestre, reedita uma concepção de EJA assistencialista, assentada sob um conceito estreito de alfabetização, que não garante a continuidade dos estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Apesar dessas limitações à implementação do direito à EJA, governos populares, a partir da natureza pública e objetiva do direito à educação, garantida na Constituição Federal de 1988, e a pressão de movimentos sociais em prol da efetivação desse direito, buscam alternativas financeiras para expressão e institucionalização de políticas específicas de Educação de Jovens e Adultos.

Outro marco importante da luta para efetivação do direito à EJA refere-se à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo afirma o seu entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como processos que ocorrem ao longo da vida, propondo o sentido de aprender por toda a vida. Este paradigma coloca a educação ao longo da vida como direito dos cidadãos e como condição para que indivíduos possam participar na construção de uma sociedade mais justa, tolerante, democrática, solidária e sustentável. O conceito de educação, nesse sentido, é ampliado, reafirmando que a EJA, sob essa concepção, só pode ser efetivada a partir das necessidades de aprendizagem dos sujeitos, plenos de direitos e de cultura e que se deve garantir a efetivação de políticas públicas integradas, que promovam a criação de diversas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2000, o Marco de Ação de Dakar reuniu participantes da Cúpula Mundial de Educação e nesse encontro foram reafirmadas as metas e objetivos necessários para efetivar a Educação Para Todos, declarada em Jomtien, no ano de 1990. Reconhece-se que, apesar dos progressos, é inaceitável a existência de 880 milhões de adultos não escolarizados, a discriminação de gênero e raça nos sistemas educacionais e a qualidade da aprendizagem ainda a desejar. Nesse sentido, os Estados se comprometeram a desenvolver e fortalecer os planos nacionais de ação acordados, até 2002.

Outro marco na história da Educação de Jovens e Adultos foi a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que versa sobre as diretrizes da EJA em âmbito nacional e se dirige aos sistemas de

³⁷ Segundo Di Pierro (2000), com a exclusão das matrículas no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através do FUNDEF, os sistemas de ensino foram objetivamente desestimulados a expandir essa modalidade educativa, o que, em 1998, refletiu-se na redução das matrículas.

ensino que se ocupam da EJA sob a forma presencial e semipresencial e de curso que objetivam oferecer certificados de conclusão da Educação Básica. Nesse sentido, observando os princípios da LDB, o Estado de Minas Gerais, conforme os dados abaixo, vislumbra-se um grande contingente de sujeitos envolvidos com a modalidade.

Tabela 1 – Número de escolas e de docentes na EJA em MG

	REGULAR	CESEC	PRISIONAL
Nº DE ESCOLAS	1443	102	118
Nº DE PROFESSORES	14.583	1703	1998

Fonte: SEE-MG, 2018.

Dentre as diversas legislações que normatizam o atendimento dos sujeitos inseridos na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Sujeitos em Minas Gerais, encontram-se: Resolução SEE nº 2842 e 2843/2016, de 13/01/16 (republicada); Resolução CEE/MG 444/2001, de 24/04/01; Resolução CNE/CEB 3/2010 (Diretrizes Operacionais EJA); Resolução CNE/CEB 1/2000, de 05/07/00 (DCN para EJA); Parecer CEE/MG 449/2019, de 24/04/19 (orienta oferta EJA EaD); Parecer CNE/CEB 06/2010, de 07/04/10 (duração, idade mínima, etc.); Resolução CEE/MG 465/2019, de 25/04/19 (credenciamento da EJA EaD); OF.CIRC. DEJA 98/2018, de 05/06/18 (reorganização do calendário semestral EJA); OF. CIRC. 25/2016, de 16/02/16 (retifica of.circ. 21– EJA e EM noturno); OF.CIRC.SB/SEM/SOE 140/2016 (orienta o funcionamento geral da EJA); INSTR.SB. 01/2016, de 14/01/16 (orientações EJA e EM), dentre outras que constroem a legalidade dessa modalidade.

6.6.2 Sujeitos da EJA, suas especificidades e a luta por direitos

Falar de direito à educação significa dizer daquele que é o sujeito mais importante nesse processo: o estudante. É fundamental que se entenda para quem se direcionam as práticas e, sobretudo, o que deseja esse sujeito. Além disso, percebe-se que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são constituídos de algumas especificidades que demandam mais atenção aos seus objetivos dessa modalidade de ensino.

Primeiramente, faz-se necessário reconhecer que o estudante da EJA é um sujeito que não frequentou a escola ou não teve acesso às práticas de escolarização no período que seria desejado, no que diz respeito à idade. Diversas razões, que vão desde a necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho até as dificuldades de acesso à uma escola, principalmente nas zonas rurais. Tais fatores fizeram com que este estudante não frequentasse a escola. Isso significa dizer que

nem sempre o afastamento da escolarização é uma decisão do educando, mas é originada por fatores externos à sua vontade. Esse educando vivenciou uma parte de sua trajetória em contato com a sociedade e com o mundo do trabalho, sem ter passado por experiências duradouras no âmbito educacional, o que levou esse sujeito a ter diversas aprendizagens por meio das suas vivências. Esse sujeito, quando retorna à escola, já chega com valores e crenças construídos no convívio social.

Isso quer dizer que os educandos da EJA têm experiências de vidas diversas, são procedências diferentes, o que aponta para a entrada deles na escola com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados, visto que os valores éticos e morais foram formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural nos quais eles estavam inseridos. Por isso é que os estudantes da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse estudante, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo sensível e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (BARRETO, 2006, p.05).

Mesmo com uma extensa bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, os sujeitos da EJA chegam à escola ávidos por aprender, por descobrir e se encantam com os processos nos quais estão sendo inseridos. Essa positividade deve ser valorizada pelo educador/a, porque é por meio dela que se abrem as portas para o conhecimento científico. Portanto, compete à escola e aos educadores dotar de significado às aprendizagens escolares de modo que os educandos possam utilizá-las e valorizá-las a partir de seus conhecimentos prévios, construindo novos saberes e que estes se revistam de importância para a vida deles fora da escola, possibilitando, assim, intervenções nas sociedades em que vivem.

É importante que a escola esteja atenta ao estudante quando do seu retorno ou de sua chegada à escola. Via de regra essa retomada da vida escolar não é um processo simples, visto que envolve a família, o trabalho, além de outros fatores que podem significar contínuas interrupções nesse processo de retorno. Outro fator importante e que necessita de devida atenção é aquele que diz respeito ao modelo de escola que os estudantes da EJA imaginam: normalmente, baseado em suas experiências anteriores como esse espaço ou a partir das vivências com o mundo escolar de

pessoas próximas (filhos, sobrinhos etc.). Isso significa dizer que esses sujeitos trazem consigo um imaginário de uma escola conhecida como tradicional, com suas características intrínsecas - aulas expositivas, educadores como centro do processo educativo, lições de casa, são alguns exemplos- e que, por conseguinte, será aquilo que esperam no seu retorno. Isso pode gerar resistências nos estudantes ao se submeterem a novas práticas pedagógicas que os trata como peças centrais no processo educativo por acreditarem que esse modelo não é o mais adequado.

O público dos estudantes da EJA que estarão inseridos nas práticas do Currículo de Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é também constituído pelas juventudes. A definição de juventudes não é somente uma questão apenas biológica, sendo que os aspectos culturais, sociais e econômicos têm grande impacto na definição do indivíduo jovem, adolescente ou adulto. Além disso, a juventude é caracterizada por sua diversidade e, nesse sentido, podemos falar de juventudes que irão se concretizar nas diferentes condições sociais, culturais, de gênero e racial desses sujeitos.

Em relação às juventudes da EJA, considera-se que esses sujeitos vivenciam tempos de formação que se diferenciam da vida adulta e devem ser considerados em suas especificidades, pois essas juventudes estão no espectro familiar da classe trabalhadora, fruto das desigualdades sociais e, desde muito cedo, envolvidas com o mundo do trabalho ou com a falta do mesmo. No que diz respeito a essa realidade percebe-se, ainda, que muitas vezes se vê sem perspectivas. Esses jovens trazem em sua trajetória uma relação escolar descontínua, com retenções sucessivas, evasões esporádicas, descompasso com as regras escolares que sinalizam fracasso e até abandono. Por vezes, sua experiência escolar tem sido carregada de um sentido negativo que os afasta ainda mais do espaço escolar.

No PPP das escolas que será construído a partir dos pressupostos do **Currículo de Referência**, o olhar dos educadores para esses sujeitos não deve ser marcado apenas pelas carências sociais (ARROYO, 2005). É importante percebê-los em seu protagonismo, conhecendo suas experiências socioculturais, suas formas específicas de atuar na realidade, bem como suas demandas de escolarização. Esses sujeitos vivenciam um tempo de formação em que se preocupam com a garantia de trabalho digno e em construir possibilidades para uma maior qualidade de vida. Além disso, apresentam grande desejo de verem suas vivências e conhecimentos valorizados no espaço escolar. Nesse sentido, a educação deve servir para ampliar horizontes, auxiliar no entendimento de mundo e potencializar as experiências de vida que já carregam consigo (SCHMELKES, 1996).

O **Currículo Referência na Modalidade de EJA** enfatiza a necessidade de escolas e educadores estarem abertos a acolher os estudantes, considerando a diversidade geracional e, além disso, é

preciso investir em melhores condições no atendimento desse público para garantir a permanência de todos e todas, visando à conclusão de seus processos de escolarização.

Características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos:

- Pertencem a uma diversidade geográfica grande, sinalizando, assim, uma riqueza cultural imensa que reflete nas salas de aula;
- Possuem marcas comuns de processos vivenciados de exclusão e vulnerabilidade social e de acesso negado a atividades e espaços de lazer;
- Muitas vezes reforçada por um histórico de fracassos escolares, possuem uma baixa autoestima que provoca sentimentos de insegurança e desvalorização de si mesmos, situação que precisa ser combatida pelos educadores com a valorização de seus saberes construídos ao longo da vida;

Em sua maioria, são trabalhadores e possuem uma infinidade de ocupações além das de casa, alguns são aposentados, outros com sofrimento mental, idosos, pessoas que residem longe da escola, residentes em vilas, favelas e comunidades, são quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras do campo, alguns com ocupações precárias (flanelinhas, vendedores ambulantes de balas e produtos importados nas ruas, catadores de café, milho, feijão e outras ocupações do campo, catadores de papel e recicláveis, ajudantes na construção civil, biscoites) e demais ocupações cujos direitos trabalhistas não estejam garantidos.

6.7 Educação no Sistema Socioeducativo

O **Sistema Socioeducativo** constitui um grande desafio da Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE-MG para garantir uma educação básica de qualidade aos estudantes mineiros. O atendimento a esse público compreende uma tarefa ampla, pois é fundamental o esforço coletivo e intersetorial por parte da comunidade escolar e das instituições da sociedade civil na construção de uma Política Pública pautada pela garantia de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, dispõe em seu Art. 121, que a internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A garantia dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa está consolidada também no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual foi regulamentado e instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, bem como a Resolução CNE/CEB nº 03, de 3 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Portanto, orientam as entidades que executam as medidas socioeducativas de

internação no sentido da garantia de acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes e jovens em privação de liberdade, considerando suas especificidades.

O Estado de Minas Gerais possui 24 Unidades Socioeducativas que são administradas pela Secretaria de Estado de Segurança Pública, por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo. Os adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas nas referidas Unidades, recebem atendimento escolar, por meio de Escolas Estaduais.

Em 2017 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais assumiu o desafio de implementar essa nova proposta de atendimento escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nessa direção, a participação de cada profissional foi fundamental. O envolvimento, a busca de estratégias e soluções para os limites e dificuldades vivenciados e o compromisso de garantir que a oferta escolar seja espaço de, para além da apropriação dos conteúdos curriculares, desenvolvimento humano integral foi fundamental para os avanços conquistados. A escuta e reflexão sobre as dúvidas e situações vivenciadas foi norteadora dessa versão revisada que deverá orientar o desenvolvimento da Educação Básica no ano letivo de 2018.

Verifica-se que a maior parte dos adolescentes atendidos nas Unidades Socioeducativas não possui vínculos com a escola: encontram-se evadidos, não matriculados ou, mesmo quando matriculados, estão infrequentes. As consequências desses fenômenos são, dentre outros, um grande número de adolescentes em distorção idade/ano de escolaridade e que apresentam dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares.

A Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DIP) da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais mensurou, em 2015, o percentual de adolescentes que está acima da idade recomendada para determinado nível de escolaridade, isto é, em distorção idade/ano de escolaridade, comparando os números do sistema socioeducativo com os das escolas regular do Estado. Segundo o levantamento, em 2015, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais foi de 27,2%. Analisando a escolaridade dos adolescentes que chegam à medida de internação e semiliberdade, a distorção atingiu o índice 99,7%, sendo que, desse percentual, cerca de 20% dos adolescentes apresentam média de 4,3 anos de distorção entre a idade cronológica e ano de escolaridade em que se encontram matriculados. Conclui-se, a partir dos dados, que há uma clara relação entre a trajetória infracional e o distanciamento da escola, uma vez que quase 100% dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo possuem distorção idade/ano e consequente defasagem na construção e consolidação dos conhecimentos escolares formais.

Para enfrentar o desafio na melhoria da qualidade da educação pública, em Minas Gerais a Secretaria de Estado de Educação busca, na prática de suas ações, o desenvolvimento de políticas educacionais que geram transformações construtivas no ambiente escolar. Uma dessas políticas está sendo materializada com a implantação das diretrizes pedagógicas para o Sistema Socioeducativo, fundamentada no compromisso de assegurar a todos os estudantes um ensino de qualidade.

Os programas de aceleração da aprendizagem estão na LDB/96. A referida Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e orienta para as formas de organização dos sistemas escolares. Para a autonomia e flexibilidade da organização dos sistemas de ensino e suas propostas pedagógicas, a LDB em seu Artigo 23, aponta que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, art. 23).

Nesse sentido, essa proposta fundamenta-se em crenças e valores, que envolvem, por excelência, as atitudes da convivência no grupo, na perspectiva de reconhecimento da sua função social. O currículo deverá ser trabalhado de forma interdisciplinar com metodologia que contemple o atendimento das características dos adolescentes

O **Curriculum de Referência**, pautado no Artigo 25 da LDB e a partir da adaptação do Projeto Pró-jovem Urbano e Projovem Médio do Ministério da Educação, constrói uma proposta pedagógica que abrange um Ensino Médio que: I) entende o jovem como sujeito de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas. II) conceitua a aprendizagem em um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, pelo qual se espera que o jovem atue como sujeito, construtor de aprendizagens integradas, formando um todo que faça sentido para ele e em que o processo de ensino só se efetiva quando o estudante conseguir relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias, situando-os nas diferentes dimensões de sua vida. Nessa proposta, a aprendizagem é vista como um processo socialmente construído por meio da participação ativa, do diálogo, da troca de experiências e significados e da colaboração entre as pessoas, implicando envolvimento ativo e multidirecional do sujeito. Nessa perspectiva, o aprendiz age sobre as mensagens recebidas, transformando-asativamente para integrá-las, tanto quanto possível, aos conhecimentos que já possui.

A aprendizagem se vincula, portanto, a situações problematizadoras que permitem ao estudante, por meio da reflexão e da ação, articular novos desafios, problemas e informações a partir dos fatos e experiências do cotidiano, os quais, nesse contexto de resolução de problemas, se diferenciam e se desprendem das vivências particulares, do senso comum, passando ao campo dos conceitos científicos. Esse referencial influí diretamente sobre a noção contemporânea de currículo e os processos por meio dos quais as propostas curriculares são organizadas e implementadas.

A palavra ‘currículo’ teve diferentes significados ao longo da história da Pedagogia. Numa perspectiva mais tradicional, significa a lista dos conteúdos de um curso. As ideias mais atuais veem o currículo, não como algo feito, mas como algo que se faz ao longo do tempo, e é essa a concepção adotada para a oferta do Ensino Médio aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação em MG, considerando o currículo como um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos com a finalidade de se propor o que vai ser ensinado e como vai ser ensinado. O resultado desse processo é chamado currículo formal que, na escola e, principalmente na sala de aula, transforma-se em currículo real, ou seja, aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido, nas interações com professores e colegas e, em geral, nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

O currículo real, portanto, concretiza-se no cotidiano da escola, ao longo do tempo. Assim, é apresentada uma proposta curricular que orienta a organização dos tempos e espaços pedagógicos com 25 aulas semanais, 5 aulas diárias, organizadas em três anos letivos com duração mínima de 2400 horas e os componentes curriculares distribuídos por área de conhecimento: **A) Linguagens e suas tecnologias.** (Professor de Língua Portuguesa) **B) Matemática e suas tecnologias.** (Professora de Matemática) **C) Ciências da Natureza e suas tecnologias.** (Professor de Física ou Química ou Biologia) **D) Ciências Humanas e sociais aplicadas.** (Professor de Geografia ou História ou Filosofia ou Sociologia) **E) Plano de Participação Cidadã.**

O professor responsável pelas ações do Plano de Participação Cidadã deverá promover a articulação com os demais professores das áreas do conhecimento para a realização das atividades com os estudantes. Esse professor ajudará os jovens a produzir textos, compondo um livro-portfólio, em eixos integradores que farão a articulação entre o eixo estruturador trabalhado ao longo de um ano letivo em cada área do conhecimento e sua experiência vivenciada. Dentro das áreas do conhecimento entende-se que cada componente tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa, de fato, construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social no mundo de hoje.

A admissão dessas especificidades, porém, não implica separar, mas sim distinguir as contribuições de cada componente. Nessa perspectiva, deve-se deixar claro que, qualquer que seja a seleção de conteúdos para um currículo, feita por meio de debates e acordos entre grupos de educadores, ela não é a única possível. Os conteúdos têm de ser selecionados em função dos estudantes e das singularidades do território em que vivem e das relações que se estabelecem segundo sua importância para o desenvolvimento de determinado projeto pedagógico. Nesse caso, os conteúdos tornam-se instrumentos da formação pretendida e compreendem, além dos cognitivos, os conteúdos procedimentais e atitudinais. Assim a proposta curricular do Ensino Médio para jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação tem como princípio fundamental a Formação Básica e a Participação Cidadã. Propõe-se aliar teoria e prática, formação e ação para que esses princípios possam fortalecer-se mutuamente.

Neste contexto, o Plano de Participação Cidadã é entendido como uma dimensão essencial do currículo integrado, permitindo a realização de trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares. No desenvolvimento dessa dimensão curricular, os jovens aprendem a avaliar suas escolhas e ações e os alcances e consequências dessas, as formas de encaminhamento das suas demandas e/ou dos cidadãos/ grupos sociais e os meios de resposta possíveis. Nessa direção, esses estudantes são levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e ao exercício da cidadania. O trabalho com a proposta do Plano de Participação Cidadã envolve aulas teórico-práticas e a elaboração/ implementação/ avaliação de um plano de intervenção na comunidade em que vivem, o Plano de Ação Comunitária (PLA) e a produção de um livro portfólio a partir de temas integradores do currículo, dos eixos estruturadores e das unidades formativas.

O PLA é um plano a ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso, em cada ano letivo, no Projeto Participação Cidadã e tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo. Inicia-se pela construção de um mapa de desafios relacionados às realidades vivenciadas pelos jovens, que exige o conhecimento do espaço, de suas limitações e problemas, especialmente, da realidade social (ou local) que eles estão inseridos. O PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive.

Nas aulas e oficinas, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde

pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, liberdade de escolhas, dentre outros.

Nessas aulas, também deverão ser produzidos textos pelos estudantes como resultado de um trabalho específico com temas integradores. Esse processo deriva da concepção de interdisciplinaridade adotada na proposta que requer a criação de condições para os jovens se apropriarem dos conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento de habilidades dos valores e de atitudes, enfim, das competências buscadas pelo curso.

Os textos devem ser produzidos a partir de temas integradores, os quais se relacionam intrinsecamente com a vida e as emoções dos jovens, mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes. Nesse sentido, a organização e a relação dos conhecimentos adquiridos (de natureza emocional, cognitiva, ética e estética), devem ser feitas não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que será disponibilizado como material de apoio pedagógico aos profissionais da educação para desenvolvimento do trabalho junto aos estudantes diante do que sonham e desejam ser no futuro.

Para jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, o currículo do Ensino Médio propõe três temas integradores: (i) Identidade do Jovem e os “Territórios” da Juventude; (ii) Juventude e Qualidade de Vida e (iii) Identidade Juvenil e Responsabilidade Social. Esses Temas integradores deverão em cada ano dialogar com os Eixos Estruturadores do ano, quais são: Ano I: Juventude e Território Ano II: Juventude e Política Ano III: Juventude e Transformação. Os temas integradores se desdobram nas unidades, abordando, em cada uma, aspectos relacionados ao eixo estruturante, ou seja, cada eixo é retomado e ampliado diversas vezes ao longo do curso.

Essa estratégia de desdobramento decorre da ideia de não ampliar muito o número de temas focalizados no currículo, mas sim criar condições para que o estudante adquira “desenvoltura” em relação ao que foi selecionado. Por isso, é importante que, à medida que o curso for avançando, os estudantes sejam encorajados a relacionar os próprios temas integradores entre si. Para que o estudante chegue a cada síntese, são desenvolvidas diferentes atividades, como: estudo de trechos dos textos especialmente escolhidos ou elaborados para o curso, discussões em pequenos grupos, esclarecimento de dúvidas pelo professor orientador da turma, exibição e comentário de filmes, entrevistas e outras mais a serem planejadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

O Currículo de Referência incentiva e orienta a construção do Projeto Político Pedagógico a partir das diversas constatações, reflexões e orientações registradas. Sendo assim, faz-se necessário oferecer às escolas estaduais que atendem ao Sistema Socioeducativo diretrizes pedagógicas para construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda às especificidades dessa demanda.

O Projeto Político Pedagógico para as escolas que atendem aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Minas Gerais, ancorado na especificidade da demanda, deverá contemplar estratégias que garantam a progressão com qualidade nas etapas da educação básica, buscando a reconstrução dos vínculos escolares e a correção da distorção idade/ano de escolaridade, num processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes.

Esse processo deve resgatar a autoestima desses adolescentes e jovens, respeitando o tempo de aprendizado de cada um e fazendo com que acreditem na capacidade que têm de aprender. Para tanto, os profissionais que atuam na formação desses adolescentes e jovens devem considerar as singularidades dessa etapa de desenvolvimento, seus códigos e linguagens, buscando oferecer experiências de aprendizagem relevantes. Essas aprendizagens relevantes são aquelas que possuem sentido e significado e que propiciem oportunidades de ressignificação de valores e construção de competências para a participação na vida social de forma crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, as aprendizagens para esse público baseiam-se nos seguintes eixos: Aprender a conhecer: domínio de instrumentos de autonomia intelectual; Aprender a fazer: domínio de meios para agir sobre a realidade; Aprender a conviver: domínio de participação e solidariedade em todas as atividades humanas; Aprender a ser: domínio de autoconhecimento de sua personalidade e realização pessoal.

Essas aprendizagens, segundo a UNESCO, constituem os quatro pilares da educação para o século XXI³⁸. Portanto, a construção do PPP deve alicerçar-se sobre os seguintes pressupostos: desenvolver alternativa pedagógica de aprendizagem em tempo flexível, fundamentada em aprendizagens significativas, orientadas pelo desenvolvimento de um currículo básico e do fortalecimento da autoestima; estratégias pedagógicas que considerem a realidade do estudante; respeito à individualidade e ao tempo de aprendizado de cada um; respeito às peculiaridades e cultura da juventude e adolescência; material pedagógico adequado ao público alvo; avaliação

³⁸ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Fonte: UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

formativa, processual e contínua do estudante e dos processos de construção do conhecimento; ênfase no desenvolvimento da autoimagem positiva do estudante, na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia e nas suas possibilidades de aprender.

Tais propostas estão articuladas com a educação integral em todas as escolas do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais, com o mundo do trabalho, com a família e sistemas de ensino para garantir a continuidade da trajetória escolar após o desligamento. Além disso, prima-se pela valorização dos saberes e habilidades já construídas pelos estudantes, privilegiando temas adequados à sua faixa etária. Formação continuada dos professores buscando a construção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a reconstrução de valores e a reinserção social.

As estratégias pedagógicas a serem utilizadas na implementação das ações do PPP nas unidades socioeducativas, devem priorizar a definição dos objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico sem fragmentação do conhecimento e dos componentes curriculares e levar em consideração a realidade sociocultural dos estudantes e o contexto da ação educativa.

Para tanto, o trabalho deve ser organizado a partir estratégias interdisciplinares, priorizando o trabalho com Projetos Pedagógicos que oportunizam o desenvolvimento de habilidades e competências de forma contextualizada para a constituição de conhecimentos e valores que façam a diferença na vida dos adolescentes e jovens e que lhes assegurem a continuidade dos estudos. No processo de desenvolvimento de projetos pedagógicos, as múltiplas formas de diálogo e interação entre os conteúdos dos componentes curriculares e as vivências dos estudantes são consideradas, promovendo situações que despertam o desejo de aprender, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, a solidariedade, a responsabilidade e a autonomia. Assim, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios que dinamiza e ressignifica a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã.

Outra forma de organização do trabalho pedagógico que deve ser priorizada são as sequências didáticas, pois possibilitam que os conhecimentos já construídos pelos estudantes sejam consolidados e outros sejam construídos progressivamente, uma vez que a organização dessas atividades prevê uma progressão modular a partir dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre um determinado tema, possibilitando o domínio das habilidades necessárias, em todas as suas dimensões, para o seu uso social. As sequências didáticas possibilitam atividades diversas como leitura, pesquisas individuais ou em grupos, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, dentre outras.

É necessário que durante o planejamento do trabalho pedagógico o professor se preocupe em selecionar atividades: 1. que possibilitem a exploração do conhecimento prévio do estudante acerca do que será ensinado/aprendido, produzindo feedback para o desenvolvimento do trabalho; 2. que possibilitem a exploração, o estabelecimento do conflito cognitivo, a reflexão, o estabelecimento de relações entre os antigos e os novos conhecimentos, a organização desses saberes, a troca entre os estudantes, a sedimentação das aprendizagens, a aplicabilidade do aprendido na vida e a autonomia; 3. de avaliação processual e formativa que possibilitem a verificação do que foi aprendido e apontem o que é necessário retomar. Nesse sentido, ao receber este documento orientador cada escola deverá, num processo coletivo e democrático, realizar a revisão dos seus documentos pedagógicos, especialmente o PPP, no sentido de contemplar as estratégias e ações que serão adotadas para a implementação da nova proposta pedagógica de atendimento aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

6.8 O sistema prisional

O Currículo Referência está em consonância com a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010³⁹, que dispõe sobre as Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Propõe-se que as escolas inseridas no Sistema Prisional se organizem de acordo com essas diretrizes.

6.9 Educação das Relações Étnico-raciais

A Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma conquista epistemológica emancipatória importante para os sistemas e modalidades de ensino do Brasil, na medida em que reforça a necessidade de enfrentar os preconceitos e discriminações direcionadas às comunidades negras e aos diferentes povos indígenas ao eleger outros objetos de conhecimento para os processos de educação anteriormente negligenciados. Fruto de uma luta histórica do Movimento Social Negro e do Movimento Indígena que, justaposta a uma agenda internacional de erradicação de quaisquer formas de discriminação racial, racismo, xenofobia e forma correlatas de intolerância, culminou na efetivação de marcos legais específicos para garantir o direito dessas populações por igualdade dentro do contexto brasileiro. São inegáveis os avanços que a educação

³⁹ Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20. Cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes, considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade. No entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI. A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram às instituições escolares e uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

Existem estudos realizados no campo das relações raciais e educação que explicitam em suas séries históricas que a população negra está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, quase nunca silenciosamente, nossa sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza para negros e negras. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior: cerca de 10% da população universitária do país.

Durante muito tempo, a ideia de raça foi encarada como um conceito biológico, defendido por teorias racistas do século XIX, noção que foi duramente denunciada e superada. Em dias atuais, a raça é assumida por movimentos negros e outros movimentos sociais, e também por pesquisadores/as, como um conceito político que nos permite compreender determinadas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas – construídas e vivenciadas historicamente em função de características físicas ou de origem regional ou cultural – e atuar pela superação delas. Tal perspectiva nos permite entender o racismo como fenômeno que desumaniza pessoas e marca estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades, recursos, informações e ao poder no cotidiano, na sociedade e nas políticas de Estado. Fenômeno esse que é revelado por diversas estatísticas de institutos de pesquisa e denunciado por movimentos de mulheres e homens negros, dentre outros movimentos sociais.

Sabemos hoje, que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

Cantada em verso e prosa, sabemos que a Lei 10.639, de 9 janeiro de 2003, é um marco histórico e simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento social negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação para que destinem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10.639. Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais, considerados diferentes, passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Nas relações cotidianas, o racismo prejudica o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima de milhões de pessoas negras, indígenas e de outros grupos sociais discriminados. Ele também é um obstáculo para a construção de relações respeitosas, de reconhecimento positivo e de solidariedade entre as pessoas, ao alimentar a ideia de uma sociedade hierarquizada, na qual uns “valem mais que outros”, que determinadas histórias e culturas são melhores do que outras. Em decorrência disso, é possível entender – mas não aceitar – o lugar ainda estereotipado e desvalorizado da cultura e da história africana e afro-brasileira na construção da identidade e da nacionalidade brasileira. Nessa perspectiva, mais do que nas relações pessoais, o racismo está presente, de forma enraizada e articulada, de maneira estruturada e estrutural; nas instituições, é o chamado racismo institucional. Trata-se de um obstáculo muito concreto para o acesso ao direito à educação e a outros direitos humanos. É um obstáculo para que todos participem de maneira igualitária, a partir de suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática. O racismo institucional aumenta as barreiras para o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por diversos problemas, desafios e desigualdades.

Afirmamos que não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relacionadas a deficiências, orientação sexual, dentre outras. Ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão

perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas negras, segundo (IBGE, 2010).

Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e são nas discussões sobre currículo que estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos estudantes. Na política educacional, a implementação da Lei 10.639/2003, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa Lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.

Destacamos que todas as alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 pela Lei 10.639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente a contextualizar o texto da Lei. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), pelo qual são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003. Cabe ressaltar a qualidade ímpar do Parecer nº 03/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que, além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja esse, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11.645/2008, veio corroborar esse entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

Nessa perspectiva, os diversos preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais o desafio de constituir para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Étnico-raciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que

garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Dessa maneira, a compreensão trazida pela Lei 11.645/2008, sempre que possível, está expressa no Currículo Referência, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Étnico-racial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007). Portanto, com a regulamentação da alteração da Lei nº 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei 10.639/03, e posteriormente pela Lei nº 11.645/08, buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

O Currículo Referência para a construção de propostas para a Modalidade de Ensino Educação para as Relações Étnico-Raciais orienta-se a partir do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/2003), fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Um adendo significativo é ressaltar a importância dos movimentos sociais negros, através de intelectuais e militantes da causa antirracista pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados.

Este Currículo tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. Este documento não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes, busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades das unidades de ensino.

O Currículo Referência foi construído como um documento pedagógico para orientar e balizar as unidades de ensino na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Um breve histórico da temática etnicorracial na educação e as ações executadas foi exposto para atendimento da pauta complexa: a Lei 10639, de 2003, contou com a lúcida contribuição do Conselho Nacional de Educação para sua regulamentação, expressa no Parecer e na Resolução já amplamente citados.

O mesmo não ocorreu com a Lei 11.645 de 2008, que igualmente altera a LDB nos mesmos artigos. No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade. Assim, aparece, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações étnico-Raciais. Referências à Lei 11.645 são feitas, sempre que couber, para que as ações curriculares sejam orientadas ao combate de todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar.

A SEE-MG, à medida que enxerga a educação como um todo, cria as condições necessárias para ampliar a qualidade social do ensino oferecido a nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Já foi dito, com razão, que as lutas de libertação libertam também os opressores. Já foi constatado que as manifestações do preconceito estão amparadas em visões equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando diferenças em desigualdades. Por tudo isso, incluir a temática da Lei 11.645 no Currículo Referência faz justiça às lutas dos movimentos sociais negros no Brasil que desde há muito alertam a sociedade brasileira sobre o reconhecimento do racismo em nossa sociedade e sobre como deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra a discriminação e o preconceito. A sociedade brasileira deve ao movimento social negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades.

Nos anos de 1930 percebemos as primeiras iniciativas de estabelecimento, no Brasil, de uma educação pluralista e inclusiva. Verifica-se na Frente Negra Brasileira uma das propostas iniciais para a oferta do conteúdo da História da África e as trajetórias dos povos negros no Brasil a fim de combater práticas discriminatórias sofridas por crianças negras no ambiente escolar. Abdias do Nascimento, na liderança o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, defendeu a necessidade de uma formação global das pessoas negras como forma de ações afirmativas para minimizar os abismos de desigualdades provocadas pelo período de escravização. Outros atores tiveram importantes contribuições, como Movimento Negro Unificado (MNU) e Movimento Social Negro (Mulheres Negras Educadoras Negras, os Grupos de Estudos Afro das Faculdades de várias Universidades do Brasil. Todos esses movimentos foram essenciais para sistematizar uma proposta que pudesse ser implementada em todo território nacional, contribuindo para a reflexão e para uma nova prática acerca da diversidade étnico-cultural existente de nosso país, afastando essencialismos, discriminações e preconceitos.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, foi um importante marco na agenda internacional, do compromisso de diversos chefes de estado, na luta contra o racismo e outras intolerâncias. Tal marco na agenda internacional, provoca no Brasil uma ampliação dos debates das relações raciais, de discriminação e violência, o que exigiu formas específicas de desenhar propostas em prol da equidade para a população negra.

Ao criar a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, a construção de ações de uma educação para as relações raciais é tomada como prioridade na pauta política, o que contribuiu para a criação de leis, programas e estratégias para a efetiva promoção da igualdade racial.

O Parecer Nº CNE/CP 003/2004, de maneira contributiva à implementação da Lei 10.639, levanta pontos importantes que devem ser considerados para os desenvolvimentos dos pressupostos da Lei dentro da dinâmica escolar, ressaltando que todos os conteúdos disciplinares devem contemplar os fundamentos que regem esse marco legal na educação nacional. Ademais, o Parecer reforça o entendimento de que a Lei trata, em especial, de uma política curricular orientada por uma dimensão histórica, filosófica, social, antropológica da realidade brasileira, além do combate ao racismo e as discriminações que afligem a população negra e indígena. Logo, um dos objetivos da legislação é que as diferentes entidades de educação desenvolvam dentro de suas práticas pedagógicas uma pedagogia de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positiva (BRASIL, 2013, p.90).

As diretrizes da Resolução CNE/CP 01/2004, consolidam o histórico de luta para o desenvolvimento de uma educação representativa da sociedade brasileira, no enfrentamento aos preconceitos e violências em função da raça e/ou etnia. Além disso, contribui para uma mudança paradigmática da produção de conhecimento que outrora privilegiava, majoritariamente, conteúdos e referências europeias, negligenciando as ciências e saberes africanos, afro-brasileiro e indígena. Logo, as diretrizes, conforme o Art. 2º do CNE/CP 01/2004, são constituídas de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação (BRASIL, 2013, p. 77). Tais diretrizes promovem uma educação cidadã de atuação democrática e consciente da composição multicultural e pluriétnica brasileira na busca de uma educação para as relações étnico-raciais positiva.

É importante destacar que tanto o Parecer Nº CNE/CP 003/2004 quanto a Resolução CNE/CP 01/2004 não trazem em sua redação as questões relacionadas aos povos indígenas. Tais documentos foram desenvolvidos a partir da Lei 10.639/2003, quando ainda não havia sido

promulgado a Lei 11.645/2008, que atualiza a normativa incluindo a perspectiva indígena. E após essa atualização não foram feitas outras legislações dando tratos específicos das questões indígena na Educação das Relações Étnico-Raciais. Todavia, deve-se ter atenção às histórias, culturas, identidades e as contribuições indígenas na conformação da nação brasileiras a fim de atender os pressupostos da Lei 11.645 e desenvolver - em todo território nacional, nos diferentes níveis e modalidades – uma educação antirracista, multicultural, pluriétnica e atenta aos princípios democráticos de igualdade e equidade.

A Lei 10.639, como dito anteriormente, marca historicamente o início de uma série de ações afirmativas o que exigiu a implementação de programas complementares a fim de conseguir os pressupostos da legislação. Foram realizadas pelo Ministério da Educação: formações, presenciais e a distância, de professores na temática de diversidade étnico-raciais; publicou materiais didáticos específicos; realização e fomento à pesquisa do tema, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); criação de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; publicação específica da lei dentro da Coleção Educação para Todos; dentre as outras ações.

Alguns programas direcionados ao Ensino Superior intentaram reverter quadro histórico de pouco acesso da população negra nas universidades como, por exemplo, o Programa Diversidade na Universidade (2002), em colaboração internacional junto a UNESCO, defendeu a inclusão racial e o combate à exclusão social que afastava a população afrodescendente e indígena ao Ensino Superior, significando na melhoria de condições e as oportunidades para esses grupos. Em 2012, a Lei 12.711, instituiu reservas de vagas para ingresso nas universidades federais e nos institutos técnicos federais brasileiros, o que significou um importante passo para a diminuição das desigualdades de acesso nestas instituições de ensino.

O racismo afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo a garantia do direito humano à educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de nosso país. Enfrentá-lo é um desafio de toda sociedade brasileira, conforme destaca Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira⁴⁰ e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004.

⁴⁰ O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP3/2004), foi elaborado pela Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/SP), intelectual reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho no campo da educação das relações étnico raciais. Por indicação do movimento negro, Petronilha foi a primeira mulher negra a ocupar um assento no Conselho Nacional de

Outros programas contribuíram na formação de professores da educação básica para o trato das temáticas étnico-raciais. O Programa Cultura Afro-Brasileira (2005-2006), propiciou assistência financeira aos professores e à produção de materiais didáticos específicos; Programa UNIAFRO promoveu a formação de nove mil profissionais de educação entre os anos de 2008 e 2010, o mesmo programa realizou pesquisas, seminários e publicações acadêmicas a respeito da Lei 10.639, entre os anos de 2005 e 2011; formação a distância por meio dos cursos Educação-Africanidades-Brasil e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana contemplou mais de 10 mil profissionais da rede pública, nos anos de 2006 e 2007, dentre as outras ações. Nesse sentido, verifica-se importantes ações para dar aporte à implementação da lei ao disponibilizar materiais e formações para que essa transformação na educação brasileira se efetivasse.

Em 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, cria a campanha “Afroconsciência” dando encaminhamento a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Estado orientada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o Parecer Nº CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. Tal campanha gerou materiais para subsidiar a efetivação das leis nas práticas de ensino da rede estadual de ensino, estimulando diferentes áreas do conhecimento a se inteirar das possibilidades de aplicação dos pressupostos nos diferentes componentes e dos ganhos que esta ação traria para a formação dos estudantes. Por isso, é importante incentivar e encorajar a equipe pedagógica e docente para que, desde o início dos planejamentos anuais, sejam considerados nos planos de ensino e atividades a presença dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Para além das formações e investimentos realizados para que as Leis 10.639 e 11.645 de fato entrassem e permanecessem nas pedagogias e propostas na Educação Básica e Ensino Superior é importante que conjuntamente, equipe gestora e equipe pedagógica, alinhem as propostas para que a Educação das Relações Étnico-Raciais de fato se concretizem. É importante compreender que tais marcos legais buscam que os conhecimentos construídos pelos estudantes, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, contemplem a diversidade de atores e protagonistas brasileiros levando em consideração raça e etnia em seus aspectos sociais, culturais e históricos na vida dos cidadãos brasileiros. Logo, faz-se necessário rever as abordagens e conteúdos que marginalizam os africanos, afrodescendentes e indígenas na história de produção de conhecimento no Brasil nas diferentes áreas, desfazendo essencialismos, estereótipos e preconceitos para com

Educação (CNE), exercendo mandato no período de 2002 a 2006. Nessa condição, foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovada pelo CNE, em 2004.

seus grupos e suas culturas. Desse modo, além de enfrentar as discriminações raciais e étnicas e o racismo, a inserção de novas concepções estará estabelecendo uma educação antirracista que valoriza a diversidade e conformação pluriétnica e cultural brasileira.

6.10 Educação ambiental

6.10.1 Histórico qualitativo da educação ambiental

A Educação Ambiental, enquanto política pública no Brasil. Foi estabelecida na Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938, de 1981, e surge a partir da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), que destacou o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, porque possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativa.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 225, § 1º, inciso VI, assegura o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, atribuindo ao Estado o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Com a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Fundo Nacional de Meio Ambiente para fortalecer a área ambiental no governo federal é delineada a promoção de novos processos educativos. Em 1973, tal gestão cabia à Secretaria Especial de Meio Ambiente. A década de 1990 consubstanciou o marco constitucional com adventos históricos, como a Rio-92 e suas convenções internacionais, bem como com um conjunto de leis fundamentais à PNMA, como a de Crimes Ambientais e de Recursos Hídricos, seguidas pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002.

Em virtude desses instrumentos legais foram determinados os princípios, objetivos e diretrizes da Educação Ambiental, em consonância com documentos pactuados pela sociedade civil, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992). Esse conjunto de iniciativas de governo, parlamento e sociedade civil propiciaram relativa sintonia e efetividade ao processo de institucionalização da educação ambiental como política pública, o que se consolida na 2ª versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), de 2005 e de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável promulgados pela ONU, que foram posteriormente ampliados.

Por meio do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e da Educação Ambiental - Por um Brasil Sustentável, que tem Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, a maioria dos Estados instituíram políticas estaduais, criando a Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA.

É importante ressaltar que o diálogo entre educação formal e não formal, órgãos de governo e instituições da sociedade civil se reflete tanto em coordenações de educação ambiental nas secretarias estaduais e municipais de meio ambiente e de educação quanto na formação de diversas redes de educadores ambientais em todo o país e no avanço da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art. 225, no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca-se a necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Apenas no final da década de 1990 é que foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental, pela Lei nº. 9.795, a qual estabelece, em seu Art. 9º a obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação Básica, incluindo a educação infantil. De acordo com esse artigo, entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I – educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; (Lei 9795/99 Art. 9, Inciso I). A mesma Lei, em seu Art. 10º garante que a educação ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Por fim, a Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela lei reconhece o dever de defender e preservar o meio ambiente para o presente e futuras gerações e estimula a participação de toda a sociedade para assumir responsabilidades em sua implantação (MEC, 2000).

Para atender a esse compromisso de caráter ético e universal, é que a BNCC propõe uma proposta de “atualização” dos PCNs e em consonância aos pressupostos das Competências Gerais da BNCC, destaca-se:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse contexto, a BNCC busca ampliar a discussão dos pressupostos teóricos formulados até então, ao reconhecer que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para

a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013). Mostrando-se, também, alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Esse histórico demonstra a importância da estruturação de espaços e instrumentos educativos na formação de capacidade individual e coletiva para o enfrentamento dos problemas socioambientais contemporâneos. A educação ambiental é, ao mesmo tempo, produto e agente da evolução e expansão amplamente reconhecida dessa agenda, transversalizando com as demais políticas públicas e mobilizando meios de comunicação e sociedade em geral.

A SEE/MG busca articulação interna e externa com diversos órgãos e entidades no intuito de que seja construída uma rede de educação ambiental formal, bem como para ser uma das dinamizadoras da educação ambiental no estado, por meio do reconhecimento, do resgate e da construção da sustentabilidade e do desenvolvimento socioambiental.

6.10.2 Pressupostos teóricos da BNCC em relação às Ciências da Natureza e no campo da educação ambiental

Várias são as iniciativas de desenvolvimento de ações de Educação Ambiental existentes. Todas as ações educativas são dinâmicas, integrativas, permanentes e transformadoras, justamente porque possibilitam a aquisição de conhecimento e habilidades de forma participativa, tendo como ponto central o desenvolvimento socioambiental. A transformação que se efetiva na sociedade é promovida, principalmente, pelas escolas, seus estudantes e profissionais, pela apropriação dos conhecimentos, tendo como ponto de partida a realidade vivida pelos estudantes, sua família e comunidades, valorizando seus conhecimentos e saberes.

Em um contexto cultural, podemos destacar que grande parte da sociedade de consumo em que vivemos tem como hábito extrair da natureza a matéria-prima, utilizá-la e depois descartá-la inadequadamente, especialmente em lixões, caracterizando uma relação contraditória com o que chamamos de “civilização”. Atitudes como essa acarretam uma significativa perda ambiental, devido ao potencial altamente poluidor e do mau gerenciamento dos resíduos gerados, comprometendo a qualidade do ar, do solo e, principalmente, das águas superficiais e subterrâneas (AZEVEDO, 1996, p. 56 - 60).

Por outro lado, para Marcos Reigota (1999), a Educação Ambiental visa à formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, na promoção de uma educação política. O que reitera a abordagem que defende a corrente moral/ética, em termos do objetivo da Educação Ambiental. Conforme

bem ressalta Lucie Sauvé (2005), pretende-se dar prova de ecocivismo, desenvolver um sistema ético, a partir das seguintes estratégias: análise e definição de valores, crítica aos valores sociais, com os enfoques dominantes no âmbito cognitivo, afetivo e moral.

Nesse sentido, por meio de uma educação transformadora e pautada no senso crítico, o Currículo de Referência em conformidade com a BNCC busca desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental (BRASIL, 2018, p.323). Prioriza-se, assim, o agir pessoal e coletivo baseado em valores éticos. Conforme a BNCC, tais valores, por sua vez, pressupõem atitudes éticas, tais como respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Portanto, o trabalho efetivo da Educação Ambiental se faz essencial e indispensável na formação escolar das juventudes e adultos inseridos no Ensino Médio de Minas Gerais:

A crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta a nós como limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade (LEFF, 2003)⁴¹

Na pós-modernidade, o homem parece perceber o rastro de sua destruição provocado ao planeta e que para a garantia da vida e de sua sobrevivência na Terra, necessita voltar a viver em comunidade adotando a prática da solidariedade e da conservação ambiental.

Nesse sentido, a educação ambiental deve ser desenvolvida ao longo de toda a educação básica para que, os estudantes de todas as etapas possam entender o ambiente onde estão inseridos, observando o seu funcionamento, sua importância e a necessidade de sua preservação para a garantia da vida. Para tanto, os hábitos, as atitudes, o comportamento, a sensibilidade, a solidariedade, o respeito mútuo, e a ética são pontos a serem refletidos e desenvolvidos na agenda ambiental incluída no PPP de cada escola, no intuito de resgatar a ética do cuidado.

Justifica-se, assim, a importância de ampliação da perspectiva ambiental em consonância com os PCNs – Temas Transversais: meio ambiente e saúde, tendo em vista que esse tema consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. A educação, nessa perspectiva, contribui para

⁴¹ LEFF, Enrique. Pensar a Complexidade Ambiental. In: LEFF, Enrique (org). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-6.

evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade.

A Educação Ambiental do Currículo Referência visa articular tais princípios às práticas educativas da ecofilosofia/ eco-ontogênese e do desenvolvimento sustentável, com o intuito de evidenciar seus reflexos no contexto da escola/ sala de aula, bem como fora dela. Assim, o objetivo é a promoção e o desenvolvimento de posturas mais coerentes e conscientes em torno da valorização da temática ambiental, para além do âmbito individual. A Educação Ambiental é, portanto, de fundamental importância, sobretudo no espaço escolar e na comunidade de seu entorno, uma vez que estudantes podem adquirir uma consciência favorável à preservação ambiental, revendo e modificando, assim, suas práticas (e também de seus familiares) no que diz respeito ao meio ambiente.

6.10.3 Legislação visando à normatização

Segundo a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Art. 10º, a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. As práticas pedagógicas de Educação Ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista (MEC, CONSED, UNDIME, 2016, p.37). Na sequência, apresenta-se a Legislação em vigor que baliza a Educação Ambiental em nosso país.

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do § 1º do Artigo 225, determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do Artigo 2º, estabelece que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 32, prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; o Artigo 26 §1º os currículos do Ensino Fundamental e do Médio

devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; Artigo 43, III- a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; Artigo 22, a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania.

Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de educação Ambiental, em seu Artigo 2, orienta que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

O Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, regulamentado pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

A Resolução Nº 2, De 15 De Junho de 2012, que institui as Diretrizes da Educação Ambiental, busca conceituar a Educação Ambiental como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU que são ações que buscam acabar com a pobreza, proteger o planeta e assegurar que todas as pessoas tenham paz e prosperidade na vida, adotadas em 2015 em uma reunião entre chefes de estados e de governo realizada na sede da Nações Unidas em Nova York, marcando uma decisão histórica entre países membros da ONU em prol da agenda mundial do Desenvolvimento Sustentável que deve ser cumprida até 2030.

Constituição do Estado de MG Artigo. 214, que, em consonância com Constituição de 1988, estabelece que todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, e ao Estado e à coletividade é imposto o dever de defendê-lo e conservá-lo para as gerações presentes e futuras, além disso, essa Constituição estabelece normas ao longo de seus incisos e parágrafos.

Lei Estadual Nº15.441, de 11.01.2005, institui a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente no currículo da educação para que seja desenvolvido de forma articulados nos demais conteúdos da educação básica em as modalidades de ensino em caráter formas e não

formal, em observância da lei federal, definindo em seus artigos, incisos e parágrafos como essa articulação deve ser proposta.

Na BNCC esses temas passaram a ser denominados Temas Contemporâneos que, por fim, caberá aos sistemas e às redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente: Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Saúde; Educação Alimentar e Nutricional; Cidadania e Civismo: Direitos da Criança e do Adolescente; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Vida Familiar e Social. Economia: Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal; Multiculturalismo: Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras;

6.10.4 Interfaces com as áreas do conhecimento e seus objetivos

Inicialmente, cabe destacar que a Educação Ambiental (EA), constitui-se num conceito abrangente de educação, que se propõe atingir a toda a população por meio de um processo participativo, embasado por um conjunto de valores, conscientes e coerentes, que procura trazer à tona uma problemática ambiental. Nesse sentido, assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a corresponsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover um novo formato de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, é importante destacar a proposta de Loureiro (2004) a qual concebe a Educação Ambiental como um processo educativo de construção da cidadania plena e planetária, que visa à qualidade de vida dos envolvidos e a consolidação de uma ética ecológica. Diante dessa concepção, ressaltamos a percepção ambiental como:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOUSINHO, 2003, s/p).

Nessa direção, depreende-se que a Educação Ambiental trata da condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental (JACOBI, 2003). Sendo que um

dos maiores desafios da educação ambiental concerne ao futuro da vida, já que possui, dentre outros objetivos, o intuito de formar uma atitude ecológica nos (as) estudantes. Um dos propósitos da EA é a visão socioambiental, que afirma que o meio ambiente é um espaço de relações culturais, sociais e naturais.

Para questões mais práticas, aponta-se reflexões acerca do que a Educação Ambiental pode promover em termos de construção crítica diante dos problemas que vivemos. Nossa planeta é afetado por diversos problemas e questões ambientais, muitos deles provocados pela ação antrópica, os quais afetam diretamente o meio ambiente, a fauna, a flora, o solo, as águas e o ar. Os principais problemas ambientais do mundo e do Brasil são:

- Poluição do ar por gases poluentes, gerada, principalmente, pela queima de combustíveis fósseis, como carvão mineral, gasolina e diesel, e indústrias;
- Poluição de rios, lagos, mares e oceanos provocada por despejos de esgotos e lixo, acidentes ambientais, como vazamento de petróleo;
- Poluição do solo provocada por contaminação de agrotóxicos, fertilizantes e produtos químicos, e descarte incorreto de lixo;
- Queimadas em matas e florestas como forma de ampliar áreas para pastagem ou agricultura;
- Desmatamento com o corte ilegal de árvores para comercialização de madeira;
- Esgotamento do solo, como perda da fertilidade para a agricultura provocado por seu uso incorreto;
- Diminuição e extinção de espécies animais, provocados pela caça predatória e destruição de ecossistemas;
- Falta de água para o consumo humano, causado pelo uso irracional (desperdício), contaminação e poluição dos recursos hídricos;
- Acidentes nucleares que causam contaminação do solo por centenas de anos. Podemos citar, como exemplos, os acidentes nucleares de Chernobyl (1986) e na Usina Nuclear de Fukushima, no Japão, em 2011;
- Diminuição da camada de ozônio, provocada pela emissão de determinados gases (CFC, por exemplo) no meio ambiente.

Destacam-se, no Brasil poluição da água, do ar e do solo, o desmatamento, o depósito e disposição de lixo em locais inadequados, o desperdício de alimentos e de recursos naturais, o aquecimento global, crimes ambientais de larga escala, mais comuns em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como por exemplo, o rompimento das barragens de mineração de Mariana e

Brumadinho. Esses problemas ambientais podem ser amplamente trabalhados no Currículo Referência, com o uso de diversos materiais didáticos.

Ressalta-se, ainda, a abrangência das interfaces da Educação Ambiental, tendo em vista que há pouca informação e conhecimento dos impactos da criação de gado e do consumo de carne para o meio ambiente. O consumo crescente de proteína animal, principalmente de carne bovina e de aves, é mais um dos fatores responsáveis pelo aumento do desmatamento na Amazônia e no Cerrado, biomas severamente impactados pela criação de gado e plantação de soja.

Diante disso, são questões importantes para o Brasil atual – há ainda possibilidade de reverter a trajetória atual de destruição da Amazônia e do Cerrado? Há ainda como evitar a ruína final de nossas sociedades, causada pelas consequências dessa destruição: temperaturas mais altas, epidemias, secas, inundações, elevação do nível do mar, quebras de safras crescentes e cada vez maior insegurança alimentar e hídrica?

Segundo a Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carne (ABIEC), em 2017 a população de bovinos no Brasil atingiu 221,81 milhões de indivíduos, excedendo a população de humanos o maior percentual concentra-se cada vez mais na região Norte e no Centro-Oeste.

Cerca de 80% do desmatamento da Amazônia brasileira deve-se à conversão da floresta em pastagens. A destruição do Cerrado, cuja cobertura original caminha hoje para um estado terminal, deve-se também preponderantemente à expansão da pecuária. Segundo estimativas do Fundo Mundial para a Natureza (WWF), 60% da área total do Cerrado é destinada à pecuária e 6% aos grãos, principalmente soja. Destaca-se alguns conceitos importantes:

Desmatamento: As florestas são derrubadas a fim de abrir pastagens para os rebanhos. Para limpar os terrenos, são realizadas queimadas, o que emite os gases-estufa e representa o maior fator de emissão desses gases no Brasil. Em terras brasileiras, isso ocorre na Amazônia e no Cerrado, sendo que 75% do desmate na Amazônia e 56% do desmate no Cerrado estão associados à pecuária.

Queimadas: As queimadas também são realizadas periodicamente para renovar a vegetação das pastagens, emitindo mais gases-estufa. Assim, quanto maior for o consumo de carne, maior será o rebanho criado e, consequentemente, maior o prejuízo para o meio ambiente, como também da crise hídrica, a responsabilidade do esgotamento desse recurso, também perpassa por uma nova educação ambiental.

6.10.5 Ações e atividades curriculares práticas

A Educação Ambiental como tema de prática educativa integradora, deve ser trabalhada de forma intra, inter e transdisciplinar por profissionais e estudantes, proporcionando maior apropriação dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, por meio da contextualização prática do cotidiano, da relação do sujeito com o território e comunidades.

A Educação Ambiental pode ser trabalhada utilizando-se de diversas articulações, seja por atividades, ações, planos, projetos ou programas com níveis diferentes de atuação. Podem ser elaborados e abordados em campos de trabalhos diversos, seja de iniciativa própria dos professores e estudantes, seja propondo ou atendendo a chamados de parceiros.

São infinitas metodologias que, como ferramentas pedagógicas, possibilitam a apropriação do conhecimento. Destacam-se, assim, observações, experimentos, pesquisas de campo, atividades de preservação, conservação e recuperação do meio ambiente, redução do consumo, reutilização de materiais, elaboração de estratégias para o desenvolvimento de formas de produzir renda familiar, dentre outros. Todos invariavelmente com ênfase na sustentabilidade ambiental e desenvolvimento socioambiental, com a promoção de melhor qualidade de vida, garantindo respeito à diversidade, à história e ao território das comunidades, tendo a partir das ações locais a visão de impactos globais. Um dos objetivos é a constituição e/ou o fortalecimento dos coletivos de educadores e coletivos jovens.

A prática ambiental contextualizada possibilitará aos estudantes ampliar a sua visão de mundo e assim fazer escolhas de Itinerários Formativos cuja prática qualificada permitirão valorizar o ambiente e reconhecer estratégias de sustentabilidade, com apropriação do território a que pertencem. Por exemplo, destacam-se como temáticas: produção rural, agroecologia, hortifrutícola, manejo de animais, laticínios, culinárias, produção minerária, mobilidade urbana, comunicação, arte, cultura, dentre outros. Tais assuntos proporcionarão a vivência de experiências que auxiliarão os estudantes na escolha de sua trajetória acadêmica e profissional.

Durante o processo de Educação Ambiental, não basta apresentar os problemas. É imprescindível deixar claro a necessidade de cuidar da natureza e a importância de preservar os recursos naturais para que possam ser usados por nós e também para estarem disponíveis às futuras gerações. Nesse contexto, nasce a necessidade de ensinar os 5 Rs - cinco termos que ajudam a compreender como deve-se comportar em relação ao meio ambiente: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar, descritos na figura 10.

Figura 10 - Os 5 R's da sustentabilidade

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado. Disponível em: <https://br.fashionnetwork.com/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Tais atitudes influenciam o comportamento e a forma como se lida com os resíduos, justificando, assim, o seu estudo no processo de educação ambiental.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

CAPÍTULO 7

A Formação Continuada dos Profissionais da Educação

7 A formação continuada dos profissionais da educação

Segundo o Ministério da Educação, o Brasil conta com a oferta de mais de 8.000 cursos de licenciatura, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019. A maioria ofertada na rede pública, embora a maior proporção de matrículas esteja na rede particular.

São os estudantes destes cursos, os futuros profissionais da educação básica. Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação inicial e a necessidade de adequá-la aos requisitos do novo ensino médio. Conceitos como protagonismo do estudante, educação integral, transversalidade e flexibilidade do currículo precisam estar no cerne dessa formação. E, mais especificamente, como trabalhar essas inovações em sala de aula. Uma mudança substancial no enfoque dado até então à formação inicial de professores. Assim, um ponto a ser considerado é a articulação com as Instituições de Ensino Superior e os Institutos Federais no sentido de adaptarem os currículos dos cursos de licenciaturas para atenderem às especificidades da formação de seus estudantes, futuros professores do ensino médio. Essa alteração garantirá a entrada nas escolas de profissionais com sua formação inicial que contemple os requisitos necessários para a docência do novo ensino médio. Tal formação permitirá, ainda, mais ganhos e aproveitamento na formação continuada que receberão ao longo de sua carreira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica⁴² (BNC – Formação) salientam a importância de uma política de formação continuada para consolidar a identidade dos profissionais da educação, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, no contexto de implementação da BNCC. Essas normativas ressaltam que, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi construído um documento com as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Para torná-las efetivas, os professores são encorajados a desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais e as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando a superar desigualdades educacionais e assegurar uma

⁴² BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em 21 de março de 2021.

educação de qualidade para todos (BRASIL, 2019). Assim, torna-se imperativo inserir este capítulo sobre formação continuada neste Documento.

Tratando-se de desigualdade educacional, o Currículo Referência tem como um dos seus grandes desafios superar esse problema que historicamente se instalou no sistema brasileiro, constituído sobre uma base meritocrática, ligada a um modelo de competição pura (DUBET, 2004). Esse modelo de educação não problematiza as desigualdades e não considera as diversidades entre os estudantes, aprofundando os processos de exclusão no interior das instituições escolares, tratando os desiguais como iguais, hierarquizando os “bons” e os “maus” estudantes, desconsiderando os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

De acordo com Arroyo (2012), apesar das políticas públicas oferecendo condições para que os sujeitos historicamente excluídos do ambiente escolar, como os periféricos, os moradores de vilas e favelas, comunidades remanescentes de quilombola, negros, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos, população LGBTQIA+, jovens e adultos, dentre outros, acessassem e frequentassem esse espaço nas últimas décadas, essa inclusão não foi acompanhada por mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos, o que impediu a promoção de um diálogo com o contexto sociocultural desses novos sujeitos.

Como consequência, esses estudantes experimentam uma condição de “excluídos do interior”, descrita pelo sociólogo Bourdieu (1990), pois os “indesejáveis” são excluídos dentro das instituições educacionais. Aos poucos, tais estudantes perceberam que as práticas pedagógicas a que foram submetidos naqueles territórios educativos indicavam um ‘não’ pertencimento, gerando, assim, um maior número de reprovação e evasão entre eles.

A exposição desse breve cenário aponta os desafios da docência diante de uma educação democrática, justa e inclusiva. Nessa perspectiva, é necessária a formação continuada dos professores para promover o diálogo, apresentar diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas e estimular os profissionais da educação a continuarem aprendendo e transformando suas ações educativas.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos da importância de profissionais de educação estarem sensíveis e abertos a processos de aprendizagem que contribuam para sua atuação profissional de maneira ética, respeitando os valores democráticos de um estado de direito e valorizando a diversidade e pluralidade. Logo, a formação continuada não se restringe à realização de cursos de especialização e verticalização da carreira, mas inclui, também, a abertura e disponibilidade para continuar aprendendo com os movimentos sociais, artísticos, culturais, de

lazer, dentre outros. Ou seja, é colocar o profissional de educação como sujeito social concreto, em suas dimensões pessoais, cognitivas e identitárias, que atua, constrói e transforma a sociedade sistematicamente.

7.1 Formação continuada e o professor

Para a implementação do Currículo Referência, deve-se pensar na contínua formação, visando à efetivação de uma formação humana, científica, cultural e profissional. Ela deve primar pela centralidade dos estudantes no processo educativo, reconhecendo e valorizando as juventudes, assumindo-os como sujeitos sócio e historicamente situados em diferentes contextos, que apresentam suas próprias condições físicas, sociais, culturais, emocionais e intelectuais.

Ser ‘docente’ é atuar em combinações sistemáticas de elementos teóricos, conceituais, históricos, contextuais, dentre outros, com situações reais, o que torna difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. O professor continua aprendendo por meio de cursos de graduação, pós-graduação, especializações, atividades culturais e de lazer, seminários, palestras, encontros pedagógicos, dentre outras ações. O processo de aprendizagem e inovação se efetiva quando essas atividades permitem uma reflexão crítica da própria prática docente. Afinal, a formação passa pela experimentação, pela inovação e pela construção de novos modos de desenvolver os processos pedagógicos.

A formação continuada é um processo que envolve, também, os saberes acumulados e experimentados por professores em sua trajetória profissional, ao lidar com problemas e desafios nas práticas e rotinas do cotidiano escolar. Ou seja, a prática pedagógica será transformada e aperfeiçoada no processo contínuo pela busca dos conhecimentos para o ensino e uma atuação profissional cada vez mais eficaz e eficiente.

É importante considerar que a troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre docentes propiciam um ambiente de permanente formação, no qual cada professor é situado no desempenho simultâneo do papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992). Contudo, para que ele se encontre nessa posição, é necessário que esteja atento e aberto às oportunidades que o levem ao crescimento pessoal, cognitivo e profissional, valorizando-se enquanto humano e educador.

Na escola, todos são importantes – gestores, estudantes, professores, demais profissionais, pais, mães e responsáveis – o que implica em uma responsabilidade compartilhada, a qual:

(...) exige do professor a consciência de que sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, consequentemente, qualificante para os que nela trabalham (ALARÇÃO, 2001, p. 24).

Assim, a formação continuada é responsabilidade dos governos, que devem financiá-la e valorizá-la; das escolas, que devem incentivá-la e promovê-la continuamente; e dos próprios professores, que devem considerá-la como um modo de conhecer melhor seus estudantes, para repensar e reorganizar o trabalho, para obter “novos” conhecimentos, para selecionar conteúdos e escolher metodologias adequadas para cada objetivo de aprendizagem, para sentirem-se melhores como seres humanos e como profissionais. Pois, no processo de formação continuada, o professor descobre sempre algo novo ou uma abordagem não vivenciada em sua formação inicial, de modo a repensar e aprimorar suas práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade pessoal, intelectual e profissional.

7.2 Formação continuada e o sujeito em sua diversidade

Um dos objetivos do Currículo Referência é avançar no reconhecimento e valorização de todos os estudantes presentes em nossas escolas em suas diversidades. Por isso, outra dimensão que deve ser considerada no processo de formação continuada consiste em entender que grande parte de nossos educadores teve sua formação voltada para a fragmentação curricular, que exigia pouco diálogo com outros componentes curriculares e, principalmente, com os contextos socioculturais dos estudantes. Assim, para a implementação dessa nova compreensão de educação e, por consequência, dos processos formativos, será importante que aconteça um processo de aperfeiçoamento, atualização e aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos componentes da Formação Geral Básica e de entendimento, reflexão e planejamento da parte flexível do currículo, que são as unidades que compõem o Itinerário Formativo.

Frente à implementação de um modelo curricular que tem como centralidade os estudantes e suas identidades, é essencial que se reconheça que tanto os professores quanto os estudantes carregam experiências e visões de mundo, pertencimentos étnicos, percursos familiares, crenças religiosas e políticas, de gênero e orientações sexuais (TEIXEIRA, 1996). Esses são sujeitos socioculturais concretos; pessoas vivas, reais e plurais que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo das formas mais diversas, sob a influência de várias dimensões que lhes alcançam.

Nesse sentido, o professor, na atuação profissional contemporânea, deve refletir sobre perspectivas monoculturais e hegemônicas que desconsideram a pluralidade de experiências e

outros modos de construir o conhecimento. Comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas, têm seus modos de observar e abstrair os conhecimentos da realidade e essas devem ser reconhecidas e valorizadas nos processos educativos. De igual modo, os tempos e objetivos de formação de jovens e adultos público da educação especial com deficiências e necessidades especiais devem ser consideradas atividades pedagógicas acessíveis e condizentes com seus processos de aprendizagem.

Temas e questões contemporâneas de classe, raça, gênero e sexualidade têm protagonizado importantes mudanças na sociedade e alcançam as juventudes em diferentes momentos da vida. Ter em mente essas temáticas, respeitando as diferenças e pluralidades e assegurando os direitos democráticos e a dignidade humana, é um posicionamento importante de docentes do século XXI.

O reconhecimento e valorização da diversidade, numa perspectiva de valorização das diferenças, de modo a contribuir para uma educação emancipatória dos sujeitos, é um investimento numa transformação de si e de futuras gerações. No processo de continuar se formando e aprendendo, docentes e estudantes podem refletir sobre suas identidades de maneira afirmativa, buscando a convivência respeitosa e democrática.

A relação que o professor desenvolve com o estudante deve, portanto, ser pautada na confiança, na empatia e no respeito mútuo, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem de modo agradável e efetivo para ambos. Para tanto, Nôvoa (2002) aponta que a atividade docente se caracteriza por uma grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. O distanciamento dos componentes emocionais seria a negação do seu próprio trabalho. O autor destaca que é importante incluir na formação inicial e continuada, para além da formação pedagógica, as dimensões afetivas e sociais com os demais sujeitos escolares, com os estudantes e com a comunidade local.

7.3 Formação continuada e as novas tecnologias

De acordo com Libâneo (2007), a formação de professores é essencial para a atuação profissional na escola do século XXI, pois possibilita atitudes que, materializadas no processo de ensino e aprendizagem, contribuem para a inovação da práxis educativa. Nesse contexto de inovação, a formação continuada⁴³também deverá abordar a aplicabilidade da nova BNCC e do Currículo

⁴³ A formação continuada para uso de novas tecnologias deve considerar os modelos que pretende valorizar o melhor do ensino presencial e do ensino online, compilados no chamado Ensino Híbrido (Blended

Referência no que se refere aos multiletramentos, pois as mudanças nas formas de comunicar, a revolução tecnológica e as diversidades culturais afetaram muito a concepção de linguagem e seus usos. Consequentemente, o trabalho pedagógico de todos os professores deve explorar os multiletramentos que inclui as novas tecnologias.⁴⁴

A era digital oferece uma infinidade de recursos que poderão ser aliados do professor/estudante, desde que direcionados e utilizados de forma adequada ao ambiente escolar. Diante da concepção do estudante enquanto ser holístico, é necessário reconhecer, também, que a forma como ele se comunica, acessa informações, interage e aprende também mudou. Pois, o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades, escritas e multimodalidades (MARTÍN-BARBERO, 2006). Assim, as novas práticas sociais de leitura e escrita dos estudantes modificam a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, implicando em novas formas de ensinar. Portanto, é necessário que as formações contemplem assuntos sobre as novas tecnologias, para que os profissionais da educação possam acompanhar as transformações da modernidade, ensinar com senso de criticidade, reflexão e autonomia e transformar informações em conhecimento.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação deve, juntamente com a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e outras instituições, promover cursos que incentivem o professor a buscar continuamente o aprendizado de múltiplos letamentos. Nessa direção, as escolas podem promover diálogos e troca de experiências entre professores, pois há sempre profissionais, até mesmo estudantes e pessoas da comunidade, que demonstram conhecimento nesse campo e podem promover formações, palestras, estudos, troca entre pares no espaço escolar.

O importante é que o professor explore continuamente os múltiplos letamentos e insira as ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem como materiais pedagógicos. Para tanto, uma das demandas a ser tratada na formação continuada dos professores é o letramento

Learning ou b-learning). Trata-se de importantes e contemporâneas metodologias de ensino-aprendizagem, que incluem a sala de aula invertida (flipped classroom) e os elementos da aprendizagem adaptativa (adaptive learning). As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vão além do uso dessas ferramentas e recursos tecnológicos. Ao mesmo tempo, a incorporação dessas novas tecnologias é fundamental no processo de formação dos professores, da equipe pedagógica e da comunidade escolar no geral.

⁴⁴ Ler o Capítulo 1.2 Educação Integral, tópico Abordagens práticas para uma Educação Integral.

digital, pois diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais (RIBEIRO E COSCARELLI, 2014). A escola não pode estar alheia a esse tipo de letramento, uma vez que as novas tecnologias têm gerado diferentes mudanças na vida das pessoas, que incluem novas formas de aprender e de compartilhar conhecimento.

7.4 Algumas orientações para formação continuada

Para implantar uma nova política pública educacional, além de uma boa formulação, é necessário que todos os atores que compõem as redes de ensino a conheçam, entendam seus propósitos, participem de sua construção e se comprometam com a sua efetiva implementação. Portanto, não se trata apenas de oferecer o acesso e a leitura de documentos, mas, sim, de garantir espaços e instrumentos que promovam reflexões e formação entre os profissionais da educação sobre a relevância da incorporação em suas práticas cotidianas das mudanças propostas pelo Currículo Referência.

Para que a presente proposta atinja seus objetivos e não se limite a uma ação burocrática, todas as instâncias das redes de ensino de Minas Gerais devem estar envolvidas diretamente em sua implementação, o que exige um processo de formação dos profissionais que atuam nas escolas e, também, dos que trabalham no Órgão Central e nas Superintendências Regionais de Ensino (SRE). É necessário que todos os envolvidos tenham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a BNCC, as orientações para o Novo Ensino Médio, novas metodologias, novas formas de avaliação, trabalho interdisciplinar e integrado entre professores da mesma área de conhecimento e de diferentes áreas.

Os profissionais da educação acompanham e monitoram as Escolas de Ensino Médio são de fundamental importância, pois mediam as relações entre a Secretaria de Educação e as SRE e os que atuam diretamente com estudantes, podendo ajudar na comunicação e formação, não sendo os únicos agentes nesse processo.

Um órgão estratégico da rede estadual de ensino é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais⁴⁵, que trabalhará no processo de formação continuada

⁴⁵ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética. Fonte: Disponível em <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>> Acesso em 21 de março de 2021.

e pode se dedicar à produção de materiais de apoio que visem a organizar e facilitar a leitura da BNCC e do texto final do Currículo. Nesse sentido, podem ser produzidos cadernos temáticos (sujeitos do ensino médio, estratégias avaliativas formativas, integração curricular, gestão democrática, projeto de vida, itinerários formativos, dentre outros temas abordados no Currículo Referência), vídeos, pílulas explicativas e outros materiais que, para além de apresentar o texto do Currículo, podem apontar estratégias para sua efetiva implementação no ambiente escolar. Esses materiais podem ser tomados como objeto de estudos nas reuniões das atividades extraclasse, sendo que, em cada encontro, pode-se discutir um módulo/capítulo desse material.

Um importante ponto para se começar os estudos é entender as legislações que entraram em vigor a partir de 2017, como a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e determinou uma alteração na carga horária do Ensino Médio de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022, além de definir uma nova organização curricular, que deve ser formada pelos componentes curriculares da BNCC e pelos Itinerários Formativos, com foco nas áreas do conhecimento e na Formação Profissional e Técnica. Para compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica ver a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

Todo profissional da educação deve conhecer a BNCC, documento normativo que instituiu os conhecimentos essenciais, as competências gerais para a Educação Básica, habilidades e as aprendizagens pretendidas para todos os estudantes em cada etapa. Tais orientações nortearam a reelaboração do Currículo Referência. Outros documentos importantes são a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em lei ou em formato de livreto, e tantos outros documentos como BNCC Comentada, propostas práticas, documentos e livros elaborados por diferentes instituições. Ao pesquisar materiais para estudo, devem ser escolhidos os que têm propostas orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelas novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e defendem uma educação voltada para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A leitura e entendimento da BNCC, do Currículo Referência, das Diretrizes, Decretos, Portarias, dentre outros documentos, são importantes, porque levarão aos Gestores, Analistas, Professores e demais profissionais a compreensão e reflexão em relação às mudanças estruturais e pedagógicas propostas para o Novo

Ensino Médio e poderão confrontar ideias e experiências vivenciadas com os problemas encontrados na prática docente e a busca por respostas.

Além do conhecimento das legislações, é imprescindível que os profissionais participem de cursos, como, por exemplo, o oferecido pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, que contempla os estudos da BNCC e os aspectos históricos e processuais da construção do Currículo Referência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os eixos estruturadores, as competências gerais, as estratégias de leitura e interpretação das habilidades e a estrutura desse Currículo. Essa mesma instituição oferecerá cursos para que o professor entenda a BNCC para o Ensino Médio e os temas que são primordiais para os profissionais da educação desenvolverem o Currículo Referência nas escolas e nas salas de aula. Outra possibilidade são os cursos disponíveis na Plataforma do MEC, que são sempre atualizados. Dentro da carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica, há números de horas destinadas às atividades extraclasse, que podem ser momentos importantes de reuniões, discussões, preparação e estudos dos professores dentro do espaço escolar. Para Gatti (2008), educação continuada:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Nessa direção, a formação continuada pode ser feita a partir de atividades coletivas na escola, reuniões pedagógicas, trocas com os pares, oficinas, momentos de reflexão, discussões para o aprimoramento profissional. Após o primeiro contato com as legislações e cursos introdutórios, sugere-se a segunda fase da formação, que deve acontecer na escola, de forma integrada e contínua. Esses momentos devem ser organizados ou pelos Gestores, pelos Especialistas ou pelos próprios Professores, para que possam discutir sobre suas práticas pedagógicas, os estudantes, os conhecimentos e dificuldades em relação às novas tecnologias de informação e comunicação e refletir sobre como colocar em prática esse novo currículo, considerando a realidade e o contexto daquela escola.

Um material que pode ser usado para orientar esses momentos de formação na escola são os cadernos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que foi um curso de formação para os profissionais da Educação do Ensino Médio em busca de um ensino mais integrado, inclusivo e participativo, considerando ser essa a proposta do Novo Ensino Médio. A primeira etapa do PNEM foi composta pela formação comum dos participantes com temas sobre formação integral, integração curricular, organização e gestão democrática, dentre outras. Na segunda etapa, foram abordados temas sobre organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e de cada área de conhecimento e a integração entre todas elas. No final deste capítulo há o link para acesso desses materiais.

Reuniões serão úteis para que toda a equipe pedagógica discuta e reflita, principalmente, sobre a prática pedagógica que a escola vem desenvolvendo e as mudanças que ela precisa promover para o atendimento dos objetivos do Novo Ensino Médio. Pois, para se alcançar as mudanças e melhorias previstas é necessário oferecer uma educação integral aos estudantes de forma integrada, interdisciplinar, com novas metodologias e didáticas e com inserção de pesquisas, planos de intervenção na escola e na sociedade, em espaços dentro e fora da escola. Essa proposta é possível e acontecerá nas escolas quando mudarmos algumas concepções como:

[...] hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade (THIESEN, 2011, p. 245).

Para mudar essa prática que está incrustada desde a Idade Média, é importante que os profissionais da educação reflitam sobre suas práticas a partir do contexto da escola onde trabalham e da realidade dos estudantes que são atendidos. Para isso, pensando nas habilidades do século XXI, o maior desafio do professor é se reconhecer como transformador de sua própria realidade por meio de sua prática pedagógica. Esse poder transformador se torna o processo dialógico entre o ser e o fazer, construindo assim sua autoria permanente frente às necessidades dos jovens estudantes desse século.

Sugestão de materiais:

- O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, disponível em
<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>

- Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, ou em formato de livreto, disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>
- Cursos disponíveis em <http://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar>.
- Cadernos do Pacto estão disponíveis em:
<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

**CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS**

CAPÍTULO 8

O CURRÍCULO

Avaliação

8 Avaliação

A qualidade da Educação e sua mensuração, preconizada no Novo Currículo de Minas Gerais do Ensino Fundamental, "está sustentada no abandono da centralidade do discurso do fracasso, mas voltada para a adoção da dialética da potencialidade dos processos educativos" (CRMG, p. 23). Na etapa do Ensino Médio, o Currículo Referência agrega a esta proposta o princípio da autonomia e do protagonismo das juventudes em seu processo de formação. Assim sendo, a avaliação deve refletir a necessidade de envolvê-lo em todos os mecanismos e estratégias pedagógicas. A avaliação deve perpassar todo o processo de ensino.

A LDB estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Assim, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas por meio de atividades teóricas e práticas, dinâmicas de interação em grupo, projetos de pesquisa e intervenção na escola e na comunidade, atividades autoavaliativas, provas orais e escritas, dinâmicas colaborativas, ações e proposições para resolução de problemas, apresentações orais e argumentativas, criações nas plataformas digitais, performances individuais e coletivas, análise e criações artísticas e culturais dentre outras. Desta forma, pensar e construir uma avaliação democrática em Minas Gerais é parte de um conjunto de elementos essenciais que auxiliam a permanência e continuidade dos estudantes no Ensino Médio, garantindo o direito a uma educação de qualidade na prática pedagógica em todas as escolas mineiras.

O processo avaliativo precisa ser acompanhado por todos os atores educacionais nele envolvidos: gestores, docentes, estudantes, pais e responsáveis, não apenas como uma atividade-fim, mas como uma atividade-meio considerando as potencialidades e singularidades de cada sujeito no processo de aprendizagem. O papel do professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, assegurado pela LDB, em seu art. 13, é de extrema relevância, logo, avaliações periódicas, sejam elas externas ou internas, são necessárias para dimensionar, intervir nas práticas e demonstrar o quanto as ferramentas pedagógicas adaptadas a essa nova visão de componentes por área de conhecimento estão impactando no resultado final dos estudantes.

O processo global de avaliação deve ser inferido considerando as dez (10) competências da BNCC, que contemplam a integralidade dos estudantes - Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania.

Pensar o processo avaliativo nessa concepção é compreender e potencializar a prática educacional objetivada no Currículo Referência em Minas Gerais (CRMG), no qual

avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. (LUCKESI, 2000, p. 7)

Os momentos de avaliação tornam-se mais do que um conjunto de métodos e estratégias formais de mensuração; o objetivo é promover a humanização e valorização de um projeto educacional mais significativo, pensar na avaliação para a aprendizagem. Humanizar a etapa de avaliação se dá dentro do Currículo Referência focado no protagonismo juvenil, num processo em que o/a estudante seja respeitado e considerado como sujeito que aprende em todas as suas relações sociais e educacionais. É preciso lembrar que a avaliação é apenas um desses momentos e não pode ser considerado o mais importante: não pode ser um fim em si mesma, mas uma forma de obtenção de dados que permitam a retroalimentação do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, é fundamental considerar que, além do protagonismo juvenil, um conjunto de elementos que contribuem para o processo avaliativo deve ser elaborado a fim de orientar escolhas metodológicas que permeiam uma compreensão lógica, a fim de possibilitar às juventudes do Ensino Médio integrarem-se no desenvolvimento das competências e habilidades que considerem o seu **projeto de vida**. Assim sendo, a avaliação deve refletir a necessidade de envolver o jovem em todos os mecanismos e estratégias pedagógicas necessárias à sua vida como indivíduo e como sujeito de direitos e deveres, isto é, como um cidadão; isso implica, inclusive, desenvolver uma percepção holística de seu projeto de vida pessoal e profissional.

O processo de avaliação permeia o processo de aprendizagem, de (re) conhecimento do contexto do grupo, considerando os objetivos e intenções das práticas pedagógicas. Avaliar o processo implica criar novos caminhos considerando as necessidades e possibilidades de todos. Segundo Drago (2013), é preciso reconhecer as barreiras a serem transpostas. Considerar que o processo de avaliação deve ser igual para quem apresenta diferenças é desconsiderar as singularidades e promover a desigualdade. Isso significa pensar estratégias pautadas na inclusão, usando materiais e apoio em consonância com as práticas pedagógicas para todos e todas. E em uma construção dialógica em que o professor é também investigador de sua prática, refletindo sobre os sujeitos, sobre suas possibilidades e, assim, construir ações pautadas na inclusão escolar.

Não há dúvida de que a avaliação é um elemento central na fundamentação de uma proposta curricular. Ideias como sucesso e fracasso, recompensa e punição, inclusão e exclusão de estudantes do processo de ensino-aprendizagem, culpabilização de pessoas envolvidas na dinâmica da vida escolar, prestação de contas às famílias e à instituição de ensino com relação às notas escolares, dentre outras questões, devem ser analisadas com atenção e zelo pedagógico, no sentido original da *paideia*⁴⁶, de modo a favorecer a construção de metodologias avaliativas condizentes com os objetivos do processo formativo e, sobretudo, vinculadas ao contexto do estudante.

O professor precisa começar o contato com seus estudantes com um diagnóstico para compreender de que ponto partirá e perceber quem são esses sujeitos que lhe chegam como aprendizes – o contexto de cada um influenciará no desempenho final. Ao longo do período em que trabalhar com uma turma, deve monitorar todo o processo, isto é, utilizar diversos instrumentos para perceber como está o desenvolvimento da aprendizagem, com o objetivo de planejar e replanejar suas estratégias. Uma avaliação assim concebida exige que a escola ressignifique o seu papel no processo avaliativo, de modo que todas as variáveis presentes em sala de aula sejam consideradas – não apenas o desempenho dos estudantes, mas, também, os meios e as estratégias pedagógicas adotadas e os próprios instrumentos avaliativos.

Nessa perspectiva, já não há mais espaço para um modelo avaliativo reduzido a avaliações escritas para fins de retenção (foco estrito na memorização de conteúdos) como se a aprendizagem se desse de forma segmentada e mecanizada. A avaliação deve ir além da análise de aprendizagem de dados ou fatos pelos estudantes, visto que, além de “saber fazer”, estes precisam “aprender a ser, a conviver e a aprender”. Numa sociedade que se modifica com tanta rapidez e dinamismo, a capacidade de reflexão e tomada de decisões, com responsabilidade precisa ser construída na educação básica e sedimentada ao longo do Ensino Médio.

A avaliação da aprendizagem deve ser processual, ter um caráter contínuo, formativo e individualizado, conforme nos orienta a LDB 9394/96, no seu artigo 24, considerando a autoavaliação dos estudantes e monitorando os critérios de participação e envolvimento, permitindo-lhes conhecer as ações como forma de alcançar as habilidades e competências necessárias. A tradicional ênfase em uma avaliação somativa deve ser repensada, assim como a

⁴⁶ Paideia (*παιδεία*) na Grécia antiga, processo educativo ou processo que leva à educação básica.

exacerbada relevância atribuída à verificação de aquisição de conteúdos. Apesar de esses elementos poderem contribuir para o processo avaliativo, segundo PERRENOUD (1999, p. 15)

uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

A avaliação formativa permite o que Boaler (2018) define como avaliação para aprendizagem, que tem três partes: comunicar claramente aos estudantes o que eles aprenderam; ajudar estudantes a se conscientizarem sobre onde eles estão em sua jornada de aprendizagem e onde precisam chegar e informá-los sobre maneiras de preencher a lacuna entre o ponto em que se encontram agora e o ponto a que precisam chegar. Essas partes estão resumidas da seguinte forma: onde os estudantes estão agora, onde precisam estar e como reduzir a lacuna entre os dois itens anteriores.

8.1 Novos caminhos metodológicos

O crescente interesse na pesquisa e execução de metodologias ativas, centradas no protagonismo e autonomia dos estudantes nos permite, hoje, vislumbrar e pôr em prática ações engajadoras e condizentes com o novo panorama tecnológico que dita o ritmo das nossas relações atuais. O **ensino híbrido**, por exemplo, pode favorecer uma conexão mais dinâmica do estudante com a produção do conhecimento, possibilitando que a dimensão on-line de nossas vidas conquiste um espaço legítimo e produtivo no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, **aprendizagens baseadas em problemas e projetos** contribuem para maior e mais significativa apreensão do mundo. Nessa mesma perspectiva temos a **sala de aula invertida**, a **aprendizagem em pares** e a **gamificação**, propostas que possibilitam ao estudante agir com mais propriedade, criatividade e responsabilidade durante seu processo formativo. Além de propiciar um ambiente mais colaborativo e amistoso na escola e demais âmbitos educativos. Na sociedade atual – a sociedade em rede, como a denomina o pensador espanhol CASTELLS (2003, p. 227), “precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar”.

Algumas estratégias pedagógicas válidas para o processo de ensino e aprendizagem são aulas expositivas; demonstrações práticas em sala; atividades práticas e de fácil execução pelos estudantes; leitura e análise de textos científicos e jornalísticos; apresentação de vídeos, filmes e/ou documentários relacionados com o objeto de conhecimento; exposição e uso de aplicativos em dispositivos eletrônicos, como notebooks, smartphones e tablets; debates acerca dos temas

envolvidos; divulgação de trabalhos dos estudantes em sala de aula, ou para públicos diversos; confecção de cartazes, maquetes, modelos em miniatura; pesquisa do contexto histórico no qual os princípios do objeto de conhecimento foram elaborados; criação e divulgação de material audiovisual de autoria dos estudantes; trabalhos interdisciplinares, que envolvam as outras áreas do conhecimento; resolução de exercícios; atividades avaliativas diversificadas etc.

É preciso ter em mente que não há metodologia certa ou errada, porém elementos que mais se adaptam a cada situação didática e a cada contexto. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho dos estudantes durante um seminário são apenas algumas formas de avaliar. Todos podem ser usados em sala de aula, conforme a intenção do trabalho. Outra forma de avaliação é a aplicação de testes que medem o nível de conhecimento. Não só para entender o desempenho dos estudantes, mas, também, para analisar o bom desenvolvimento das aulas por parte dos professores. Além disso, as avaliações ajudam a manter um fluxo constante de estudos. Para se prepararem, os estudantes precisam se dedicar aos estudos, aspecto fundamental para que haja aprendizado.

Segundo Bernardelli (2004) apud Bandeira e Batista (2008), o processo de ensino e aprendizagem exige do professor uma mudança na sua prática pedagógica, de modo que os conhecimentos químicos tenham ligação com o cotidiano dos estudantes em cada aula, a fim de encorajá-los ao aprendizado. Assim, abandonar metodologias ultrapassadas e investir em novas metodologias, em que o estudante é mais ativo na construção de conhecimentos, é condição fundamental para que ele possa desenvolver habilidades e competências significativas. Além disso, o professor atuará como mediador do conhecimento, auxiliando o estudante na tarefa de aprender a pensar de maneira autônoma. Essa mediação deve ocorrer em diferentes momentos tanto na formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos e oportunizar diferentes formas de situações de aprendizagem, ajudando o estudante a evoluir ao longo do processo.

A avaliação não pode ter um fim em si mesma, sendo utilizada apenas para atribuir valor ao desempenho do estudante em um momento específico. Ela deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem, nunca deixando de considerar as condições de tal processo. É importante que ela seja parte do processo de formação do conhecimento de cada estudante, contribuindo para o aperfeiçoamento individual e coletivo de toda comunidade escolar e social onde ele está inserido.

Antes de qualquer avaliação, as aulas devem ser conduzidas de modo que os estudantes tomem conhecimento de cada conteúdo a ser estudado; consigam compreender seus princípios fundamentais; tenham a capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes cenários; possam

analisar situações apresentadas; e adquiram a aptidão de síntese e simplificação do objeto de conhecimento.

8.2 Rubricas

Outra estratégia é o uso de rubricas, instrumentos de avaliação bastante utilizados em outros países. Rubricas são esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos em categorias que variam ao longo de um contínuo, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades. A avaliação pode ser feita pelos próprios estudantes, por seus colegas, por outros, por professores, supervisores de trabalho ou revisores externos. Elas podem ser usadas para prover *feedback* formativo dos estudantes, avaliar ou dar notas (BIAGIOTTI, 2005).

Como explicado, as rubricas servirão para avaliar e dar *feedback* do que os estudantes aprenderam ou não, possibilitando que a avaliação seja feita por eles, por colegas, pelo conjunto de professores da área para avaliar competências e habilidades afins e podem ser usadas durante todo o processo da aprendizagem e não apenas no final de um período.

Biagiotti (2005) alerta que não existem receitas ou modelos a serem seguidos, pois cada rubrica deve ser desenhada para o quadro que se espera, a partir dos objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes. Vamos supor que a atividade a ser avaliada seja um fórum de discussão que foi criado pelo(s) professor(es) de um ou mais componentes curriculares para análise de um tema ensinado durante as aulas. O(s) professor(es) pode(m) criar rubricas para avaliar a escrita, interatividade, participação, desenvolvimento da argumentatividade, respeito às regras colocadas e às ideias dos colegas, dentre outros critérios julgados necessários e pertinentes. A avaliação pode ser quantitativa ou qualitativa, conforme exemplo a seguir:

Quadro 39 – Exemplo de uma rubrica

Indicadores	Excelente - 4	Boa - 3	Satisfatória- 2	Insatisfatória - 1
Participação no Fórum quanto a quantidade das postagens	Fez substantivas contribuições para o grupo, frequentemente escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a quatro vezes por semana.	Fez substantivas contribuições para o grupo, escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a duas vezes por semana.	Fez algumas contribuições raramente colaborando com o grupo, escrevendo no mínimo uma vez por semana.	Não fez contribuições para o grupo, sendo sua participação irrelevante., ou seja, participou com uma única mensagem durante o período da atividade.
Originalidade da participação	Enriqueceu sua participação com várias leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com algumas leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com pouca leitura, usando somente os materiais de apoio como embasamento.	Não enriqueceu sua participação com leituras e outros materiais de apoio para embasamento.

Fonte: FERREIRA & SILVA, 2010, p. 106

Para usar as rubricas, os critérios a serem utilizados devem ser claros para professores e estudantes, ser discutidos e decididos antes da proposição desse tipo de avaliação, cujos resultados devem servir de base para outras formas de intervenção, quando necessário e debatidos com o estudante, oferecendo-lhe novas oportunidades para que obtenha resultados desejados e satisfatórios. Neste modelo, foi usado um valor quantitativo (1, 2, 3, 4) e valor qualitativo (Insatisfatória, satisfatória, boa, excelente).

8.3 Avaliação nas quatro áreas do conhecimento

Na medida em que a **Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** se constitui enquanto um conjunto de saberes em franco diálogo, tendo seus componentes curriculares conectados por reflexões e problematizações afins acerca da realidade que nos circunda, espera-se que a avaliação transpareça as características que dão o tom das investigações filosóficas, geográficas, históricas e sociológicas, assim como os elementos indispensáveis para pensar e conhecer cada vez mais acerca do ser humano em suas múltiplas dimensões. Avaliar, no sentido de promover o conhecimento de que dispomos, desenvolvemos e necessitamos para progredir continuamente enquanto espécie, permite-nos compreender melhor nosso devenir e destino distintivos, elementos manifestos de modo decisivo através de uma jornada educacional/cultural que define nossa identidade, nosso caráter, nossa vida em sociedade e toda a nossa história.

Adequar as práticas pedagógicas ao currículo leva a área das **Ciências da Natureza e Suas Tecnologias** a despertar nos estudantes o interesse pela construção do conhecimento científico no seu cotidiano. Prepará-los com o intuito de formar indivíduos com habilidades de se adaptarem

às novas demandas da sociedade e serem capazes de aprimorar a qualidade de vida pessoal e coletiva do meio no qual estão inseridos, são metas a serem cumpridas pela educação. A utilização de atividades investigativas, propostas de ensino do tipo CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e no Ensino de Ciências por Investigação leva o estudante a participar de maneira mais efetiva das aulas. As sequências didáticas devem ser construídas a partir de situações-problema que possibilitem a interação.

Na área de Linguagens e Suas Tecnologias, o estudante deve ser avaliado durante todo o processo de organização e realização das atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades da área, descritas em todo este documento, como escrita de portfólios, debates, resolução de conflitos, análise de dados e textos, intervenção em projetos sociais, exercícios autobiográficos, criação de blogs, jornais, jogos, análise de obras culturais e artísticas, criação de relatórios, entrevistas, participação em fóruns de discussão, produção artística individual e/ou coletiva, leitura e discussão sobre a saúde física, emocional, psicológica, atividades de investigação e pesquisa na escola e na comunidade, ações de autocuidado, escrita com uso de multimeios e tantas outras.

A avaliação em **Matemática** não difere do processo pedagógico que se espera dos demais componentes em cada área de conhecimento. Considerando a utilização da avaliação formativa na qual o estudante está no centro da aprendizagem, e em consonância com Giovanni (2018), entende-se que os resultados avaliativos vão além das implicações no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que são relevantes, também, na análise da prática docente. Assim, para que o processo avaliativo seja de fato mais uma ferramenta de aprendizagem e também de análise, as avaliações em matemática precisam ser diversificadas, contínuas e eficazes. A avaliação contínua possibilita ao professor rever, a qualquer instante, suas práticas pedagógicas e aperfeiçoá-las, possibilitando ao estudante identificar suas dificuldades e capacidades, podendo se organizar para melhorar o desempenho. Cabe ao professor, conduzir o processo de forma positiva e construtiva, respeitando o tempo de aprendizagem do estudante.

Segundo Piaget (1978), ao longo do processo de desenvolvimento, cada ser humano constrói seu conhecimento e nesse processo o erro é um componente importante. Sendo assim, o erro em uma avaliação deve ser encarado como matéria-prima para o docente no (re)planejamento de estratégias didáticas e revisão no cronograma de ensino. Consequentemente, a avaliação e seus resultados se tornam uma estratégia de ensino.

8.4 Conclusão

Devemos compreender o processo avaliativo como um momento contínuo da aprendizagem, como parte substancial de uma pedagogia libertadora e progressista. A avaliação, como um todo, deve possibilitar a formação integral do estudante, o desenvolvimento de suas habilidades, de seu protagonismo e autonomia – nunca perdendo de perspectiva que a “autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996, p. 55).

Por consequência, os educadores e gestores devem assumir que a avaliação é parte importante do processo de ensino aprendizagem, permitindo, assim, diagnosticar insuficiências e erros de percurso, com o propósito de intervir, reavaliar e alterar o processo de ensino aprendizagem, para reduzir a lacuna entre o patamar alcançado naquele momento e aquele a que se espera que os aprendizes cheguem. Não é uma tarefa fácil, se considerarmos que lidamos, na educação, com pessoas, com sujeitos em desenvolvimento, com interesses nem sempre harmonizados com o projeto e os objetivos da instituição escolar. Criar uma relação positiva com a aprendizagem e um sentimento de pertença àquele espaço escolar é, assim, uma forma de instituir um “clima escolar” que favoreça o ensino e a aprendizagem – sempre incompletos, numa sociedade em contínua transformação, mas os mais próximos possíveis das metas estabelecidas para cada instituição escolar (inclusive considerando as projeções estatísticas estabelecidas externamente, como os índices estipulados pelo IDEB, as demandas impostas pelo Enem, entre outras).

Assim como outros documentos legais, o Currículo Referência integra uma “rede”, que, por sua vez, normatiza uma complexa estrutura (ou teia) que simboliza as redes pública e particular de MG: como cada parte é solidária ao todo, cada elo fortalecido (cada unidade escolar bem sucedida e, dentro dela, cada docente e seu grupo de discentes) significa uma consolidação dos objetivos do sistema como um todo. A formação para os professores para a implementação do Currículo de Minas Gerais deve abranger o processo global de avaliação considerando as dez (10) competências da BNCC, que contempla a integralidade dos estudantes (Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e Projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania).

9 Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso. Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.

AIRES, Helena Quirino Porto; VIZOLLI, Idemar.; STEPHANI, Adriana Demite. A prática da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Estado de Tocantins. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 244-268, jan./mar. 2018.

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMARAL, Maria Teresa Marques. *O ensino de filosofia no nível médio: reintrodução ou certidão de nascimento?* 2014, 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010, Educação Cidadã; 6. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3077/1/FPF_PTPF_12_075.pdf> . Acesso: 11 mai. 2020.

ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de; MENEZES, Alexandre; COSTA, Ivaneide Alves Soares da. *História da biologia*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2012.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva: São Paulo: Edipro, 2019.

ARROYO, Miguel G. *Educação de Jovens Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Leônicio Soares; Maria Amélia Giovanetti. Nilma Lino Gomes. (Orgs.). In: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento - O que podemos aprender com os movimentos sociais. *Curriculum sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

AZEVEDO, Cleide Jussara Cardoso de. *Concepção e prática da população em relação ao lixo domiciliar na área central da cidade de Uruguaiana- RS*. Uruguaiana, PUCRS- Campus II, 1996. Monografia de pós-graduação. Educação ambiental.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad: PEREIRA, Gláucia Rezende. Tempo- Memória: algumas reflexões. *Revista Integração – ensino, pesquisa, extensão*. USJT. Ano XIII. nº 51. out/ nov./ dez. 2007.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Integrando modelagem matemática nas práticas pedagógicas. *Educação Matemática em Revista* (São Paulo), v. 26, p. 17-25, 2009. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/5>>. Acesso em: 14 out. 2020.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Curriculum sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, jul/dez 2003.

BECKER, Romiane Adriana; HÜLLER, Cristina Raquel; SILVA, Berenice Aparecida da. *Abordagem da Educação Ambiental na Escola Municipal Carlos Lacerda*. 2011. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a Educação de jovens e adultos analfabetos I: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.4, p. 26-34, 1997.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: *Congresso Brasileiro de Educação a Distância*. 2005. p. 1-9. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/798673/mod_resource/content/1/sobre%20rubricas.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BIZZO, Nelio. *Ciências Biológicas*. Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/07Biologia.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BOALER, Jo. Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOALER, Jo. MUNSON, Jen. WILLIAMS, Cathy. *Mentalidades matemáticas na sala de aula: Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnica, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. *Estatuto da juventude* [recurso eletrônico]: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. 4. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série Legislação, n. 271C, PDF). Disponível em: <https://sesfa.org.br/wp-content/uploads/2020/07/estatuto_juventude_4ed.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Decreto de 02 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária, com a denominação de Collegio Pedro II e outras disposições, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-447>

1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Governo Federal. DECRETO N° 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004 1 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. DECRETO N° 9.465/2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Governo Federal. EMENDA CONSTITUCIONAL N° 14/96 Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Diário Oficial da União, 03 de junho de 2008. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Alteração das Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e n. 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 4.024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.131/95. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Governo Federal. LEI N° 13.146/2015 É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Governo Federal. LEI N° 13.632, DE 6 DE MARÇO DE 2018 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 13.632/2018 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/553109197/lei-13632-6-marco-2018>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 23.197, de 26/12/2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Governo Federal. LEI N° 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei no 7.210/84. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. LEI N° 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995. Mensagem de veto. Conversão da MP nº 1.159, de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Governo Federal. Lei no 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). *Resolução no 14, de 11 de novembro de 1994*. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). *Resolução no 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-3-2009/55519523.html>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-normaactualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1685&Itemid=11>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção

1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#curriculos-bncc-e-itinerarios>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral. [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. 2019. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares nacionais conhecimentos de Sociologia. p. 101-132. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde / Secretaria de Educação Fundamental V. 9 – Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários Formativos. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Históricos. 2019a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagens dos educandos e professores*. ALUNAS E ALUNOS DA EJA, Caderno I. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde. 2. ed., v. 9, Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. p. 537. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. CNE/CEB nº 4/2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica.
PARECER CNE/CEB 07/04/2010. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-72010-aprovado-em-7-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 31 jan. 2021.]

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB/CNE nº 02, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2010_113466.html>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica.
RESOLUÇÃO CNE/CEB 05/07/2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_cne_1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica.
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000. Relator: Carlos Jamil Cury. 10 maio 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 05 de agosto de 1998 - Seção I - p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020>>. Acesso em 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. ENEM: Documento básico. Brasília, 2002. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da Educação Profissional. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio: o pacto. *Caderno II – Juventudes*, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, de 1º de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários Formativos. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: História. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3^a ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_criancadeadolescente_3ed.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. *Manual de Operações* 1998. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/md000054.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor / [elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) – Brasília: CONEF, 2013. Disponível em: <<https://www.vidaedinheiro.gov.br/download/12184/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Novo Ensino Médio (website). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Movimento pela Base Nacional Comum. Dimensões e desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Portaria nº 137, de 28/05/2016, que estabelece Diretrizes para a Educação Patrimonial e das Casas de Patrimônio.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

BRASÍLIA. I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Texto base para debate, Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

BRITO, Jeane Quelle Alves; SÁ, Luciana Passos. Estratégias promotoras da argumentação sobre questões sociocientíficas com alunos do ensino médio. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, v. 9, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5058038>>. Acesso em: 01 out. 2019.

BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, Apr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CANDIANI, Giovano et al. Educação Ambiental: percepção e práticas sobre meio ambiente de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. *Rev. Eletr. Mestr. Educ. Ambiental*, nº 12, p. 74-89, 2004.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de *et al.* *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula), p. 22.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas*. In Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula*. (pp. 1-20). São Paulo, SP: Cengage Learning. 2013. p. 1-20 Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/19>> Acesso: 23 out. 2019.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTE, Claudia Valente. Juventudes: reflexões sociológicas sobre o conceito juventude. In: *Caderno de artigos: infâncias, adolescências, juventudes e famílias: desafios contemporâneos*. 1^a ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/crianca-e-adolescente/caderno-de-artigos-infancias-adolescencias-juventudes-e-familias-2013-desafios-contemporaneos_-ca-14-caderno-de-artigos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAZDEN, Court; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim, *et al.* *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, Spring, 1996, v. 66, n.1; Research Library, p. 60.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (website). Novo Ensino Médio: entenda os itinerários formativos (reportagem). Publicado no dia 12/04/2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-ensino-medio-entenda-os-itinerarios-formativos/>>. Acesso em: 18 nov. de 2020.

CHASSOT, Attico Inacio. *Alquimiando a Química*. Química Nova Na Escola, n° 1, maio 1995. Disponível em: <<http://qnesc.sbn.org.br/online/qnesc01/historia.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.

COMELLI, Felipe Augusto de Mesquita. *Itinerários Formativos, Ensino Médio* (vídeo). Colégio Novo Tempo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iR8YC1tzosM>> Acesso em: 18 nov. 2019.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. *Educação Ambiental: tipologias, concepções e Práxis*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/meioambiente/0049.html>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário - teoria e prática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

DAMON, William. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez. JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p. 407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003. No 24.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

DINIZ, Maria Ignez e FERREIRA, Fabrício. Instituto Reúna. BNCC Comentada Matemática e suas tecnologias. Colaborando com a construção dos currículos. Webconferência realizada em 08/10/2019. Brasil. Ministério da Educação.

DORE, Rosemary; SILVA, Wander Augusto. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). Ano 14 - n. 18 - dezembro 2011 - p. 75-95. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/163053415/Silva-Dore-Evasao-No-Pep-Mg>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VITOR, S. L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. *Educação especial no cenário educacional brasileiro*. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 63-82.

DUARTE, Regina Horta. Biologia, natureza e República no Brasil nos escritos de Mello Leitão (1922-1945). *Revista Brasileira de História*, vol. 29, n. 58, São Paulo Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882009000200004>. Acesso: 06 mar. 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol. 34, n. 123, p. 539-555.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72). Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchetti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Danielle Mello.; SILVA, Ângela Carrancho. Avaliação de um web fórum por meio de rubricas. *Revista Meta: Avaliação*, v. 2, n. 4, p. 87-127, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/64/66>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia*: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. *A conquista da matemática: Ensino Fundamental: Anos Finais*. 4^a ed. São Paulo: FTB, 2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadro Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. *Pensar a Prática*, v. 10, n. 2, p. 201-209, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6439/1/ARTIGO_Re-significa%c3%a7%c3%a3oCorpoEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

GONZAGA, Patrícia da Cunha; SILVA, Luiz Eduardo das Neves (2016). *O ensino de biologia e a bioalfabetização nas escolas da educação básica: reflexões teóricas*. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID3988_17082016183926.pdf>. Acesso: 07 mar. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900/pdf%27>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 118, março/ 2003 p. 189-205.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Conhecimento linguístico e argumentação: os operadores argumentativos In: *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora USP, 2011.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. *Reading images. The Grammar of Visual Design*. 2 ed. London and New York: Routledge, [1996], 2006.

KRZNARIC, Roman. *Como encontrar o trabalho da sua vida*. Tradução de Daniel Estill. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EduFSCar, 2013.

LAKER, Anthony. (2002). Beyond the boundaries of physical education. Educating Young people for citizenship and social responsibility. London: RoutledgeFalmer.

LIBÂNEO, José Carlos; PARREIRA, Lelis. Pedagogia, como ciência da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, mar/ago., 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LUCKESI,Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, ano III, n. 12, Novas Perspectivas em Avaliação - fevereiro a abril de 2000. Artmed Editora S.A. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/avaliacao_luckesi.pdf. Acesso em: 20 out 2020.

MACHADO, Nilson José. *Educação: cidadania, projetos e valores*. 6ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e valores.* 6^a ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4122951/mod_resource/content/3/Texto%20do%20Nilson%20Machado%20livro%20completo%29.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARI, Cézar Luiz de.; HORÁCIO, Amarildo Souza; SANTOS, Marcelo Loures dos. Aprendizagens e experiências: a licenciatura em educação do campo da UFMG como espaço de mediação entre movimentos sociais e universidade. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, 463-484, mai/ago, 2016A.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. *Sociedade midiatisada*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla ; CASTANHA, André Paulo. *A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental.* 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2020.

MILLAR, Robin. Um currículo de ciências voltado para a compreensão de todos. *Revista Ensaio*, vol. 5, nº 2, 2003. p. 73-91.

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa do Estado de. *Constituição do Estado de Minas Gerais.* – 25. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdo Básico Comum - CBC Filosofia.* 2008.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. PARECER CEE/MG 449/2019. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres/download/22-ano-2015/4019-parcer-449>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. RESOLUÇÃO CEE/MG 444/2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/413177523/Resolucao-444-2001>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. RESOLUÇÃO CEE/MG 465/2019. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/11162-resolucao-465>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. RESOLUÇÃO SEE N° 2842. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/356638494/RESOLUCAO-SEE-N%C2%BA-2842-2016-Funcionamento-Do-Ensino-Medio>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. RESOLUÇÃO SEE N° 2843. Disponível em: <<http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum - CBC Artes Ensino Fundamental e Médio*. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – CBC Arte*. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Curriculum Referência de Minas Gerais. Ensino Fundamental*. 2018. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A7%C3%A3o%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: diálogos, sujeitos e currículos*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. p. 7-9.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; LOVATO, Cristina dos Santos. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. *Revista linguagem*

em discurso, vol. 9, n.2 (2009). Disponível em:
http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/416.
Acesso em: 10 set. 2020.

MOUSINHO, Patrícia. Glossário. In: Trigueiro, A. (Coord.) *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Escola Itinerante em acampamentos do MST. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 235-240, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2020.

NEVES, Késia Caroline Ramires; BRAGUINI, Maysa Henrique. *A história da disciplina Química (Escolar) no currículo brasileiro*. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/A-hist%C3%B3ria-da-disciplina-qu%C3%A3o%ADMica-\(escolar\)-no-Neves-Braguini/0d7f854fa6dc00477397813b25af8c1dfb5accc5](https://www.semanticscholar.org/paper/A-hist%C3%B3ria-da-disciplina-qu%C3%A3o%ADMica-(escolar)-no-Neves-Braguini/0d7f854fa6dc00477397813b25af8c1dfb5accc5). Acesso em: 23 set. 2020.

NEVES, Késia Caroline Ramires; BRAGUINI, Mayse. *A história da disciplina Química (Escolar) no currículo brasileiro*. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/A-hist%C3%B3ria-da-disciplina-qu%C3%A3o%ADMica-\(escolar\)-no-Neves-Braguini/0d7f854fa6dc00477397813b25af8c1dfb5accc5](https://www.semanticscholar.org/paper/A-hist%C3%B3ria-da-disciplina-qu%C3%A3o%ADMica-(escolar)-no-Neves-Braguini/0d7f854fa6dc00477397813b25af8c1dfb5accc5). Acesso em: 23 set. 2020.

NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e trabalho pedagógico. In NÓVOA, A. *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. Lisboa: Educa, 2002, p. 33-48.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas*. Bolema, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/72994>. Acesso em: 14 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade

de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em:
<http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>. Acesso em: 12 set. 20.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlise da Silva; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. *Roteiro*, v. 42, n. 2, p. 311-330, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12251>. Acesso em: 22 set. 2020.

PESSOA, Victor Gadelha; COSTA, José Jonas Duarte da. Um novo paradigma de educação para o desenvolvimento do campo. *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal- Rio Grande do Norte, 22 a 26 de jul. 2013.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978. 186p.

RANGEL, Mônica. O desenvolvimento científico contemporâneo e algumas consequências para a humanidade. Niterói, C-Legenda – *Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da UFF*, n. 2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36753/21328>. Acesso em: 9 set. 2020.

REIGOTA, Marcos. *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: Dp&A, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 31 jan. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Coscarelli. Letramento digital. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs)*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 181,182.

RIBEIRO, Dionara Soares. et al. (Org.) *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. 2^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Rogério. *Os espaços urbanos, as práticas corporais e a saúde mental*. Barbacena-MG - jan./jun. 2012, p. 109-128.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo. Parábola Editorial, 2012. p. 11-30.

ROSA, Maria Inês Petrucci; TOSTA, Andréa Helena. O lugar da química na escola: Movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano escolar. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 253-262, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2020.

SÁ, Eliane Ferreira de. Discursos de professores sobre ensino de ciências por investigação. *Repositório da UFMG*. Disponível em: <repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84JQPM/1/2000000177.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

SÁ, Luciana. Passos; BRITO, Jeane Quelle Alves. Estratégias promotoras da argumentação sobre questões sociocientíficas com alunos do ensino médio. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, v. 9, n. 3, 2010. p. 505-529. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART2_Vol9_N3.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

SALES, Adeline Brito; OLIVEIRA, Mariana Resende de; LANDIM, Myrna Friederichs. *Tendências atuais da pesquisa em ensino em Biologia: uma análise preliminar de periódicos nacionais*. 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/197150246.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 110-132, dez.

2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200110&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p.317-322, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>>. Acesso: 19 jan. 2021.

SAVATER, Fernando. *A importância da escolha*. Tradução de Paulo Anthero Barbosa. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVATER, Fernando. *As perguntas da vida*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Editora Planeta, 2005.

SCHEFFER. Elizabeth Weinhardt de Oliveira. *Química: ciência e disciplina curricular, uma abordagem histórica*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. 235f. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28638/D%20-%20ELIZABETH%20WEINHARDT%20O%20SCHEFFER.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 set. 2020.

SCHMELKES, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos em América Latina. In: OSÓRIO, Jorge; RIVERO, José (orgs.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: OREALC – UNESCO: CEAAL: Tarea, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio-agosto, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

SÊNECA. *Sobre a brevidade da vida*. Tradução de Lúcia Sá Rabelo, Ellen Itanajara Neves Vranas e Gabriel Nocchi Macedo. Porto Alegre: L&PM, 2019.

SMOLE, Kátia Stocco.; DINIZ, Maria Ignez.; MILANI, Estela. Jogos de matemática do 6º ao 9º ano. *Cadernos do Mathema*. Porto Alegre: Artmed 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 set. 2020.

SOARES. Leônico (Org.) A formação do educador de jovens e adultos. In: *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 141.p.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? São Paulo. Perspec. vol.14 no.1 jan./mar. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100002>> Acesso em: 06 mar. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008A.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. set /out /nov /dez 2003, n. 24.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008B.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma carta, um convite. In: In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, CL (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação e Sociedade*. vol. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

TORRES, Ulisses Souza. MOURA, Diego Luz. *A educação Física escolar e a formação do cidadão: uma análise do discurso de dois expoentes da educação física brasileira.* Corpus et Scientia, 2013, 9 (2),3-15.

UNESCO, Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509port.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA. Brasília: MEC, 2004.

UNESCO. *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas.* Brasília. 2015. Disponível em: <<http://unescoitrallee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os movimentos da matemática na escola: do ensino de matemática para a educação matemática; da educação matemática para o ensino de matemática; do ensino de matemática para a Educação Matemática; da Educação Matemática para o Ensino de Matemática. *Pensar a Educação em Revista*, v. 2, p. 3-33, 2016.

VELOZO, Aline Vieira. Avaliação por competência no domínio de Língua Estrangeira: Uma aplicação profissional mediada por rubrica. 2014. 155p Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e do Conhecimento do Setor de Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. Juventude e projetos de futuro. In: CORREA, Licinia M.; ALVES, Maria Z.; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Cadernos Temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://observatoriодajuventude.ufmg.br/publication/view/colecao-cadernos-tematicos-juventude-e-projetos-de-futuro/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

10 Anexo: GLOSSÁRIO BNCC – CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MG

Este glossário apresenta definições dos conceitos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG). Ele foi elaborado com base no glossário da SOMOS Educação/Kroton Educacional em parceria com a Professora Doutora Guiomar Namo de Mello e no glossário da Coletânea de Materiais – Frente Currículo e Novo Ensino Médio, que apresenta definições dos conceitos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de fomentar o debate sobre essa política educacional.

Aprendizagem significativa – Para que as aprendizagens levem às competências e habilidades, como propõe a BNCC, é fundamental que os conteúdos do currículo façam sentido para os alunos, que sejam entendidos, assumidos, internalizados e armazenados para serem aplicados na compreensão e na solução de novos problemas. O resultado desse processo é a aprendizagem significativa.

Áreas do conhecimento – Na BNCC, os componentes curriculares estão organizados em áreas do conhecimento, que permitem articular os conhecimentos do currículo de forma interdisciplinar. Embora favoreçam a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, garantem que os procedimentos e conceitos próprios de cada componente sejam preservados. No Ensino Médio, as áreas apresentam maior complexidade, segundo as demandas dessas etapas de escolarização. As áreas do conhecimento são: a) Linguagens e suas tecnologias; b) Matemática e suas tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Argumentação – Apresentar fatos, ideias, razões lógicas, provas, dados e informações confiáveis, que comprovem uma afirmação.

Arranjo curricular – Seleção de competências e de componentes das áreas do conhecimento que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

Autoconhecimento e autocuidado – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10).

Autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares – A LDB define que a organização da educação nacional se dá em regime de colaboração entre os entes federados,

cabendo à União coordenar a política nacional e exercer função normativa, redistributiva e supletiva. Já aos estados, municípios e Distrito Federal e seus respectivos sistemas de ensino, cabe a liberdade de organização.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. É uma política educacional que visa orientar: a formulação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas; a avaliação; a formação de professores; e a produção de material didático. Tendo como fundamento pedagógico o desenvolvimento de competências, essa política deve ser seguida por todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica do país.

Ciência – É conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

Competência – No texto da BNCC, competência é descrita como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Competências específicas de área – No Ensino Médio, conforme previsto na LDB, para cada área de conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) foram estabelecidas competências específicas, que devem ser desenvolvidas ao longo da etapa.

Competências gerais – São as dez competências gerais previstas na BNCC presentes nos três segmentos da Educação Básica e estão relacionadas a uma série de habilidades, que vão se ampliando ao longo das séries. São elas: 1. Conhecimento 2. Pensamento científico, crítico e criativo 3. Repertório cultural 4. Comunicação 5. Cultura Digital 6. Trabalho e Projeto de Vida 7. Argumentação 8. Autoconhecimento e Autocuidado 9. Empatia e Cooperação 10. Responsabilidade e Cidadania.

Competências socioemocionais – Atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, dentre outras.

Componente – A BNCC adota o termo “componente”, e não “disciplina”, para dar mais flexibilidade aos desenvolvedores de currículos nos estados, municípios ou escolas particulares e para favorecer o desenvolvimento de projetos ou atividades interdisciplinares.

Comunicação – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

Conceito – É o que a mente concebe ou entende: uma ideia ou noção, representação geral e abstrata de uma realidade. Essa abstração se forma a partir da experiência com um objeto. Isto é, no processo de aprendizagem, que envolve sempre um sujeito e um objeto, o sujeito se apropria do objeto com objetivos ligados à sua sobrevivência ou aos seus interesses e curiosidades e o representa por meio de um conceito. Enquanto o objeto é concreto, o conceito, por ser uma criação do pensamento, é abstrato e, por isso, aplicável a todos os outros objetos com as mesmas características.

Conceitos básicos, fundamentais ou estruturantes – Na BNCC, o termo conceito refere-se às abstrações ou unidades de pensamento que constituem os conhecimentos e valores previstos nos conteúdos curriculares. Em cada área curricular existem conceitos básicos ou fundamentais: são aquelas abstrações que de certa maneira definem a identidade de uma área de conhecimento ou de um conteúdo curricular transversal. Esses conceitos são também chamados de estruturantes porque, além de definirem a identidade de uma área, também são indispensáveis para organizar ou estruturar todo o seu conteúdo.

Conhecimento – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

Consed – Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal.

Conselho Estadual de Educação – É um órgão consultivo, normativo e deliberativo que rege todas as regras relacionadas à educação de um estado.

Conselho Nacional de Educação – O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação de

qualidade. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC.

Construção do conhecimento – Processo que parte de um problema, de uma situação a ser explicada. Logo, o sujeito busca essa explicação em sua experiência anterior e, quando não encontra, inicia um processo de observação, reflexão e confrontação com o problema. Processos cognitivos de observação, indução, dedução, generalização, confirmação ou não confirmação vão sendo praticados até que um conhecimento se consolide.

Conteúdos – Os conteúdos formam parte dos currículos. É para enfatizar essa missão formativa da escola que a BNCC prefere utilizar o termo “conteúdos curriculares” em lugar de “conhecimentos curriculares”, para que se possa abranger valores, crenças e concepções.

Contextualização – A contextualização é o movimento pedagógico pelo qual os conteúdos curriculares são tratados de modo que o aluno, ao entender a conexão entre eles e a realidade ou o contexto em que está vivendo, aprenda-os de maneira significativa, para que o aprendido faça sentido.

Cultura – Conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Cultura digital – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares). Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

Curriculum – É entendido como todas as atividades e experiências das crianças e jovens que resultam nas aprendizagens estabelecidas para uma etapa da escolaridade.

Desenvolvimento cognitivo e socioemocional – Contempla os processos mentais pelos quais o indivíduo adquire conhecimento. Envolve, por exemplo, linguagem, memória, atenção, criatividade, abstração e resolução de problemas. A partir da aprendizagem, esses processos se ampliam e se adaptam a novos contextos. No desenvolvimento socioemocional também estão incluídos os processos mentais que o indivíduo desenvolve ao longo da vida. Envolve processos que vão desde o conhecimento de si mesmo e de seus sentimentos até o reconhecimento e o relacionamento com o outro e a coletividade. Pressupõe o desenvolvimento de habilidades que o estudante necessita para criar relações, tomar decisões pessoais e coletivas de maneira positiva.

Está presente em habilidades de autoconhecimento, consciência social, tomada de decisões responsáveis, persistência e foco.

Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Conforme a legislação educacional, trata-se do que os estudantes devem aprender na Educação Básica, em cada ano, garantindo um conjunto de conhecimentos comuns (essencial) e um conjunto de competências, para que tenham a capacidade de mobilizar e aplicar o conhecimento dentro de seu contexto. O objetivo é nortear os currículos dos sistemas estaduais, distrital e municipais.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos Sistemas de Ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas continuam valendo porque os documentos são complementares. A Resolução nº 4, de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Diversificação – Articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Educação a Distância (EAD) – É o ensino no qual o aluno pode assistir às aulas de forma remota (gravada) ou em tempo real, mediado por tecnologias diversas, como computadores, tablets e smartphones. A LDB define que o Ensino Fundamental será presencial, podendo o Ensino a Distância ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Educação Cidadã - É o afrontamento e a resolução das tensões que às vezes surgem entre o que está na lei e nos costumes sociais, que é um lugar de dúvidas, que é aprender assumir novas técnicas e contribuir para o cumprimento das políticas educacionais em um formato para convivência em paz nas instituições educativas de determinado país. Fonte: Portal Educação.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) – A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade correta. Além dos cursos, os sistemas de ensino devem oferecer exames para o Ensino Fundamental aos maiores de 15 anos e para o Ensino Médio aos maiores de 18 anos.

Educação Escolar Indígena – Destina-se à população indígena e, de acordo com a BNCC, deve:

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18). A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Educação Especial – Destina-se aos educandos com deficiências e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Tem os mesmos objetivos da Educação Básica, porém prevê atendimento diferenciado conforme as necessidades individuais dos estudantes. (Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015).

Educação Infantil – A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. A LDB considera que a creche contempla crianças de até 3 anos, já a pré-escola é direcionada às crianças de 4 a 5 anos.

Educação Integral – A BNCC comprehende a educação integral como o direito da formação e desenvolvimento global do estudante. Ela é complexo, não linear e comprehende tanto o desenvolvimento cognitivo como o socioemocional (que são inseparáveis). Reforça, ainda, a necessidade de atender aos diversos interesses dos estudantes, superando a fragmentação disciplinar dos conteúdos, favorecendo a conexão entre eles e adequando-os ao contexto real do estudante. O conceito de educação em tempo integral difere do de educação integral. O primeiro refere-se a um modelo no qual o estudante permanece na escola o dia inteiro e não apenas um período. A educação integral, por sua vez, corresponde à formação global do estudante e deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Educação Quilombola – Destina-se às populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica. Deve ser ofertada por

estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis. A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Educação Rural/do Campo – Destina-se à população rural. Cabe aos sistemas de ensino promover as adaptações necessárias para a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Eixos Estruturadores – Articulam os preceitos e fundamentos básicos – diretrizes, projetos, ações – que norteiam a concepção do Currículo Referência de Minas Gerais, desde seu processo construtivo à sua prática em sala de aula.

Eixos Estruturantes – Visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos e criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã.

Eletivas – São componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, pensadas para diversificar e ampliar seus horizontes e as aprendizagens previstas na Formação Geral, assim como na Formação Básica para o Trabalho. São consideradas a parte mais flexível do currículo porque possibilitam maior experimentação dos estudantes, porém devem ter intencionalidade pedagógica.

Empatia e colaboração – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10).

EMTI – O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas Secretarias Estaduais de Educação

Ensino Fundamental – Anos Finais – Compreende a segunda fase do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Compreende a primeira fase do Ensino Fundamental: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Ensino Médio – Etapa final da Educação Básica, tem duração mínima de três anos.

Equidade (BNCC) – Reconhece que as necessidades dos estudantes são diferentes, portanto, para estudantes diferentes e com necessidades diferentes são oferecidas não as mesmas oportunidades, mas, sim, oportunidades também diferentes que objetivam o alcance de uma mesma meta ou aquisição de habilidades e conhecimentos.

Escola cidadã - Escola Cidadã é um termo criado pelo educador Paulo Freire para designar a escola que prepara a criança para tomar decisões. É um conceito posto em evidência nos anos de 1990 como expressão de um movimento da educação nacional que destaca, dentre outros temas, a autonomia da escola e a formação permanente dos professores. “A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania, é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, com seu discurso formador, libertador. É uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.” (Paulo Freire, 19 de março de 1977)

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes, visando à sua proteção integral. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Etapas da Educação Básica – A Educação Básica é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

Experiências significativas e contextualizadas – Atividades de alunos e professores com o objetivo de “avocar” o contexto para a situação de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Pode ser um problema a ser resolvido, um acontecimento ou uma característica do meio ambiente, um costume ou tradição local. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

FNCEE – o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação tem como objetivos principais reunir esforços para pensar a educação em consonância com as necessidades da sociedade brasileira. Para isso, propõe, discute e encaminha debates que dependem de decisões da esfera federal, além de divulgar iniciativas e procedimentos legais e técnico-administrativos que possam contribuir ao aperfeiçoamento organizacional dos colegiados e ao estreitamento das relações institucionais entre os conselhos de educação

Formação geral básica – Conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.

Formação integral – É o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Formas de organização da escola – A BNCC não define as formas como a escola deve se organizar. Conforme o art. 23 da LDB, a escola tem liberdade para a organização escolar, atendendo ao interesse do processo de aprendizagem.

Governo estadual – Os estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio.

Governo federal (União) – Coordena a política nacional, exerce função normativa (cria as normas), redistributiva (distribui as verbas de forma equitativa) e supletiva (complementa) na educação, devendo prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Habilidades – Segundo a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). As habilidades envolvem a associação entre as operações mentais, os conteúdos e o contexto em que devem ser trabalhados. Conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressos em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados.

Habilitação profissional técnica de nível médio – É a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico o qual, quando registrado, tem validade nacional.

Igualdade (BNCC) – Garante o direito de aprender de todos e define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver.

Inep – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo a missão de subsidiar a formulação

de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País.

Interdisciplinaridade – O termo vem da palavra "interdisciplinar", que tem como conceito o que é comum a duas ou a mais disciplinas. Diz respeito ao processo de ligação entre as disciplinas.

Itinerários formativos – Formação e arranjos curriculares relevantes para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino. Nele existe uma flexibilidade de escolha pelo aluno, a partir de suas preferências e intenções de carreira. Eles são compostos por: aprofundamento dos componentes da Base, ou da Educação Profissional e Tecnológica, Eletivas e Projeto de vida. A carga horária do Novo Ensino Médio é dividida entre a Formação Geral Básica, com o máximo de 1.800 horas e os itinerários formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas.

Itinerários integrados – Itinerário integrado ou também aprofundamentos integrados são aqueles que combinam mais de uma área do conhecimento, que podem ou não ser completados por formação técnica e profissional.

Legislação – A BNCC está pautada em diversas leis e normas nacionais, além de se fundamentar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É a lei maior da educação brasileira.

Lei nº 13.415/2017: Novo Ensino Médio – A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Leis – É um sistema de regras que são criadas e executadas por meio de instituições sociais ou governamentais para regular comportamentos.

Licenciatura – Grau universitário que dá o direito de exercer o magistério no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Matriz curricular – Documento norteador. É o ponto de partida da organização pedagógica da escola, da rede. É a partir da matriz que se definem quais componentes curriculares serão ensinados.

Mobilização de conhecimento – Refere-se ao processo central pelo qual o pensamento opera para dar ao sujeito condições de resolver problemas, transferir o que aprendeu para situações

novas, ouvir e argumentar de modo eficaz e eficiente, propor soluções, fazer escolhas, entre as incontáveis ações do repertório da experiência humana.

Modalidades – Modalidade é uma classificação definida pela LDB para determinadas formas de educação localizadas nos diferentes níveis de ensino (básico e superior) Segundo a LDB, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial são modalidades, mas podem ser definidas outras de acordo com a rede de ensino.

Norma – termo que vem do latim e significa “esquadro”. É uma regra que deve ser respeitada e que permite ajustar determinadas condutas ou atividades.

Objetos de conhecimento – No Ensino Médio, os quadros de organização das habilidades trazem para cada componente um conjunto de objetos de conhecimento. Esses objetos são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Organização curricular – Consiste em formas de organização que imprimam um determinado sentido ao ensino e à aprendizagem, de acordo com a concepção filosófica e curricular adotada.

Organização do conhecimento – A atividade intelectual procura organizar o conhecimento do modo como melhor explica a realidade. Esse esforço ao longo de séculos resultou na organização das áreas do conhecimento hoje existentes, as mesmas que organizam a BNCC e outros currículos escolares pelo mundo.

Organização do sistema educacional – A organização do sistema educacional brasileiro ocorre por meio dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998 – Referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país.

Pensamento científico, crítico e criativo – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

Plano Nacional de Educação (PNE) – Projeto com responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e municípios cuja finalidade é melhorar de forma considerável a qualidade da educação no Brasil. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

PDEE-Ensino Médio – Programa Dinheiro Direto na Escola presta assistência financeira suplementar às escolas para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica **PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias de apoio à prática educativa

Presencial – É o ensino convencional, no qual estão presentes o aluno e o professor.

Profissional de notório saber – Pessoas que têm habilidades específicas, mas que nem sempre passaram pela formação superior para obtê-las. Profissionais de disciplinas não clássicas.

Programa de aprendizagem – Compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado do trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos.

Progressão – É a forma como os conteúdos e suas respectivas habilidades são apresentados na BNCC, em uma sequência baseada no desenvolvimento cognitivo e socioemocional desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Significa progresso ou avanço; desenvolvimento continuado e progressivo; que tende a progredir.

Progressão do conhecimento – Significa progresso ou avanço; desenvolvimento continuado e progressivo; que tende a progredir. Na área do currículo, indica uma maneira de organizá-lo para ser aprendido de acordo com o desenvolvimento de quem vai aprender.

Projeto de vida – O projeto de vida é um dos princípios específicos como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, conforme Artigo 5º da Resolução N.º 3 de 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Pronatec – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Proposta pedagógica – É a identidade da escola, porque estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. Ela formaliza um compromisso assumido por professores,

funcionários, representantes de pais e estudantes e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional.

Protagonismo juvenil – Quando adolescentes e jovens assumem a direção de uma ação voltada para a solução de problemas reais, ou seja, a participação ativa e construtiva na escola, na comunidade ou na sociedade em geral. E quando exercem suas escolhas nos conteúdos que irão se aprofundar nos itinerários formativos.

Qualificação profissional – É o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho.

Rede privada – As instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram os sistemas estadual e/ou municipal.

Redes de ensino – Conjunto formado pelas instituições escolares públicas, articuladas de acordo com sua vinculação financeira e responsabilidade de manutenção, com atuação nas esferas municipal, estadual, distrital e federal. Igualmente, as instituições escolares privadas também podem ser organizadas em redes de ensino.

Regime de colaboração - Determina a colaboração entre as três esferas do governo: a União; os estados e o Distrito Federal; e os municípios.

Repertório cultural – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Fonte: adaptado da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 9).

Responsabilidade e cidadania – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Fonte: adaptado da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 10).

Sistemas de ensino – Conjunto de instituições, órgãos executivos e normativos, redes de ensino e instituições educacionais, mobilizados pelo poder público competente, na articulação de meios e recursos necessários ao desenvolvimento da educação, utilizando o regime de colaboração, respeitadas as normas gerais vigentes. No âmbito estadual ele se refere às Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, conforme normativo de cada Unidade da Federação.

Tecnologia – É conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

Trabalho – É conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliado como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

Trabalho e projeto de vida – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências. Fonte: adaptado da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 9).

Unidades curriculares – Elementos com carga horária pré-definida; formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas; podem ser organizadas em áreas do conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, eletivas, entre outras formas de oferta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília – DF, 21/11/2018. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – Publicado em: 22/11/2018, Edição: 224, Seção: 1, Página: 21.

BNCC Glossário Digital. Desenvolvido por Somos Educação /Kroton. Disponível em: <http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/> Acesso em: 18 dez. 2020.

CONSED. Coletânea de Materiais – Frente Curriculum e Novo Ensino Médio. Disponível em: www.consed.org.br. Acesso em 29 dez. 2020.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

