

2021



Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

Caderno 1 - Disposições Gerais





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

Caderno 1 - Disposições Gerais

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
2021
GRÁFICA COAN

S231c Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação
Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 –
disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis :
Gráfica Coan, 2021.
120 p. : il.

Inclui referências.
ISBN 978-65-996330-0-3 (v. 1)

1. Ensino médio. 2. Currículos. I. Título.

CDD: 373.19 - 20. ed.

Governador do Estado de Santa Catarina
Carlos Moisés da Silva

Vice-Governadora do Estado de Santa Catarina
Daniela Cristina Reinehr

Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina
Luiz Fernando Cardoso

Secretário Adjunto
Vitor Fungaro Balthazar

Consultor Executivo
Rodrigo de Souza Comin

Consultor Jurídico
Jéssica Campos Savi

Assessor de Comunicação
Gabriel Duwe de Lima

Diretor de Administração Financeira
Jean Paulo Cimolin

Diretor de Gestão de Pessoas
Marcos Vieira

Diretora de Ensino
Maria Tereza Paulo Hermes Cobra

Diretor de Planejamento e Políticas Educacionais
Marcos Roberto Rosa

Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
Patrícia Lueders

Vice-Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
Alex Cleidir Tardetti

Presidente da União dos Conselhos Municipais de Educação de Santa Catarina
Claudio Luiz Orço

Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
Osvadir Ramos

Presidente da Federação Catarinense dos Municípios
Clenilton Carlos Pereira

COMISSÕES DO REGIME DE COLABORAÇÃO BNCC/SC

Comissão Estratégica de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Instituída na Portaria no 731 de 3/05/2019)

Comissão Estratégica de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Instituída na Portaria no 2240 de 14/12/2020)

Natalino Uggioni

Secretário de Estado da Educação (Gestão Jan/2019 a Fev/2021)

Patrícia Lueders

Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina - Undime/SC

Oswaldir Ramos

Presidente do Conselho Estadual de Educação - CEE/SC

Cláudio Luiz Orço

Presidente da União dos Conselhos Municipais de Educação - Uncme/SC

Paulo Roberto Weiss

Presidente da Federação Catarinense dos Municípios – Fecam/SC

Comissão Executiva de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC/SC: (Instituída na Portaria no 2241 de 14/12/2020)

Representantes da SED/SC

Carla Cristina Pessotto

Maria Tereza Paulo Hermes Cobra

Silvania de Queiroz Pfluck

Zaida Jerônimo Rabello Petry

Representantes da Undime/SC

Liliam Sandi Boen

Luana Costa de Córdova

Rose Cleia Farias Vigolo

Sônia Regina Victorino Fachini

Representante da Uncme/SC

Claudio Luiz Orço

Representante do CEE/SC

Raimundo Zumblick

Representante da Fecam/SC

Paulo Roberto Weiss

Coordenação Estadual da BNCC/SC

Sônia Regina Victorino Fachini - Undime/SC

Zaida Jerônimo Rabello Petry - Consed/SED/SC

EQUIPE DE ELABORAÇÃO BNCC/SC

Consultoria de Currículo

Cássia Ferri

Coordenadora de Etapa

Maria Tereza Paulo Hermes Cobra

Articuladores do Regime de Colaboração

Andréa Daux Boabaid - CEE/SC

Darli de Amorim Zunino - Uncme

Luana Costa de Córdova - Undime

Articuladora de Etapas

Olires Marcondes do Espírito Santo

Articuladora de Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento

Letícia Vieira

Articulador de Itinerários Formativos da Educação Técnica e Profissional

Pierry Teza

Coordenadores das Áreas do Conhecimento

Adriamar Bez Batti Conteratto - Linguagens e suas Tecnologias

Ediséia Suethe Faust Hobold - Matemática e suas Tecnologias

Márcia Fernandes Rosa Neu - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Sirley Damian de Medeiros - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Redatores de Currículo

Ademir Dietrich

Anilore Fátima dos Santos

Elis Regina Kosloski

Fernanda Gabriela Rateke

Fernanda Zimmermann Forster

Geson Pires

Joseni Terezinha Frainer Pasqualini

Letícia Vieira

Marcelo Martin Heinrichs

Márcia Luíza Sartor Preve

Marilete Gasparin

Olires Marcondes do Espírito Santos

Pierry Teza

Rebeca Amorim

Regiane Elizabete Vieira Reis

Renata Benedet

Sabrina Schultz

Sérgio Luiz de Almeida

Simone Citadin Benedet

Valmiré de Aguiar

Colaboradores no ano de 2019

Carla Silvanira Bohn - Coordenadora Estadual

Cali Ferri – Linguagens

Rudnea do Nascimento Limas - Linguagens

Neli Bastezini Kronbauer - Linguagens

Cesar Cancian Dalla Rosa - Ciências Humanas

Maike Cristine Kretzschmar Ricci - Coordenadora de Etapa

Patrícia Ramos Viegas Menegon - CEE/SC

Helen Chede Pereira Fernandes - CEE/SC

Consultores

Aline Cassol Daga - UFFS

Ana Martina Baron Engeroff - UFSC

Anderson Luiz Tedesco - Unochapecó

Angelisa Benetti Clebsch - IFC

Arleide Rosa da Silva - Furb

Blaise Keniel da Cruz Duarte - Furb

Carla Carvalho - Furb

Cirlei Marieta de Sena Corrêa - Univali

Hanna Cebel Danza - Feusp

Kalina Salaib Springer - UFSC

Luciane Schulz - Furb

Marco Aurélio da Cruz Souza - Furb

Marcos Rodrigues da Silva - Udesc

Maria Ester Wollstein Moritz - UFSC

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UFSC

Mônica Zewe Uriarte - Univali

Rafael Rodrigo Mueller - Unesc

Rosemy da Silva Nascimento - UFSC

Santiago Pich - UFSC

Valéria de Oliveira - Univali

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato - Udesc

Equipe SED

André Fabiano Bertozzo
Beatriz Fátima Naue
Beatriz Verges Fleck
Camila de Oliveira Galvagni
Carla Cristina Pessotto
Cesar Cancian Dalla Rosa
Claudia Elise Mees dos Santos
Cleusa Matiola Petrovic
Fernanda Zimmermann Forster
Flávia Althof
Helena Alpini Rosa
Jocetele Isaltina da Silveira dos Santos
Joseni Terezinha Frainer Pasqualini
Ketryn Fabiana Cidade Beseke
Letícia Vieira
Maike Cristine Kretschmar Ricci
Mareli Poleza
Maria Benedita da Silva Prim
Mariana Taube Romero
Marilene da Silva Pacheco
Marilse Cristina de Oliveira Freze
Michely Salum Pontes
Noeli Freiburger
Olives Marcondes do Espírito Santo
Pauline Azambuja Ataíde
Sérgio Luiz de Almeida
Sidnei Medeiros Modolon
Simone Citadin Benedet
Sirley Damian de Medeiros
Susy Castro Alves
Tânia Maurícia Willamil Silva

Revisão de Conteúdo

Cássia Ferri
Letícia Vieira
Maria Tereza Paulo Hermes Cobra
Marilete Gasparin
Olives Marcondes do Espírito Santo
Sirley Damian de Medeiros

Revisão Linguística

Joares A. Segalin

RELAÇÃO DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO

Gráfico 1 - Percentual de jovens que consideram a escola pouco atrativa, por esfera institucional investigada **37**

FIGURAS

Figura 01 - Infográfico de diagnóstico dos interesses dos jovens do ensino médio de Santa Catarina em relação ao ensino médio **39**

Figura 02 - Mandala das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular..... **44**

Figura 03 - Organização por área do conhecimento para o ensino médio, conforme BNCC
..... **49**

Figura 04 - Organização curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense **51**

Figura 05 - Eixos estruturantes dos itinerários formativos e sua relação com a perspectiva histórico-cultural **60**

Figura 06 - Dimensões do Projeto de Vida **65**

Figura 07 - Projeto de Vida e as competências para o século XXI **68**

Figura 08 - Distribuição de Carga Horária para o Novo Ensino Médio conforme DCNem e Lei 13.415/2017..... **115**

Figura 09 - Distribuição da Carga Horária do Novo Ensino Médio em Santa Catarina..... **116**

QUADROS

Quadro 01 - Objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio das Áreas do Conhecimento e EPT	52
Quadro 02 - Eixos Estruturantes para Itinerários Formativos conforme DCNem	53
Quadro 03 - Habilidades dos Eixos Estruturantes relacionadas às Áreas do Conhecimento	54
Quadro 04 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao Eixo Estruturante Investigação Científica	55
Quadro 05 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao Eixo Estruturante Processos Criativos	57
Quadro 06 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao Eixo Estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural	58
Quadro 07 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao Eixo Estruturante Empreendedorismo	59
Quadro 08 - Descrição das dimensões do Projeto de Vida	66
Quadro 09 - Sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de Vida	69
Quadro 10 - Matriz curricular para o componente Projeto de Vida	73
Quadro 11 - Sugestões de unidades temáticas por dimensão do Projeto de Vida	84
Quadro 12 - Trilhas de aprofundamento por área de conhecimento que compõem o portfólio de trilhas	92
Quadro 13 - Trilhas integradas que compõem o portfólio de trilhas de aprofundamento.....	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
ESTRUTURA DO DOCUMENTO	15
1 ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
REFERÊNCIAS	20
2 MARCOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO	22
REFERÊNCIAS	25
3 MÚLTIPLAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO	28
REFERÊNCIAS	35
3.1 BREVE DIAGNÓSTICO: CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR, ESPECIFICIDADES DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	36
REFERÊNCIAS	40
3.1.1 Formação dos sujeitos do ensino médio	41
REFERÊNCIAS	43
3.1.2 Competências gerais da educação básica	44
REFERÊNCIAS	45
4 FUNDAMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	48
4.1 PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS	50
REFERÊNCIAS	61
4.1.1 Projeto de Vida	62
4.1.1.1 Texto introdutório	63
4.1.1.2 Fundamentação teórica e metodológica	64
4.1.1.3 Orientações metodológicas	69
4.1.1.4 Perfil do professor	71
4.1.1.5 Organizador curricular do componente Projeto de Vida	72
4.1.1.6 Sugestões de unidades temáticas	83
4.1.1.7 Projeto de Vida - Avaliação Processual	84
REFERÊNCIAS	85
4.1.2 Componentes curriculares eletivos	86
REFERÊNCIAS	88

4.1.3 Segunda língua estrangeira	88
REFERÊNCIAS	88
4.1.4 Trilhas de aprofundamento	88
REFERÊNCIAS	89
4.1.4.1 Trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento	90
REFERÊNCIAS	91
4.1.4.2 Trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento	91
REFERÊNCIAS	92
4.2 CRITÉRIOS PARA A OFERTA E A ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PELA UNIDADE ESCOLAR	93
4.2.1 Itinerários formativos no projeto político-pedagógico das unidades de ensino	93
4.2.2 Obrigatoriedade da oferta de itinerários formativos	94
REFERÊNCIAS	94
4.2.3 Escolha por parte dos estudantes: componentes curriculares eletivos, segunda língua estrangeira e trilhas de aprofundamento	95
4.2.4 Troca de trilha de aprofundamento por área ou integração entre áreas	96
5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	98
5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	99
5.2 OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	103
5.2.1 Organização do itinerário formativo de formação técnica e profissional	104
5.2.2 Vivências práticas de trabalho	106
5.2.3. Certificação dos itinerários de educação técnica e profissional	107
REFERÊNCIAS	108
6 FORMAÇÃO DOCENTE	110
REFERÊNCIAS	110
7 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	117

APRESENTAÇÃO

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.*
(Rubem Alves)

Partindo dos dizeres de Rubem Alves, apresentamos este Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, indicando que ele exige o repensar dos modos e das práticas do fazer escolar, numa constante dinâmica de desaprender para aprender. Este documento, que agora se apresenta, é uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade. Espera-se que esta proposta de organização curricular ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente.

A construção deste currículo, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi pensada no sentido de garantir a mobilização necessária para a participação democrática. Nessa perspectiva, os trabalhos ocorreram alinhados com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), a Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). O resultado deste processo se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação. Esta construção democrática reflete a busca contínua por um sólido percurso de construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação.

Vale registrar que este documento - **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense** - complementa o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Logo, deve-se compreendê-lo como um *continuum* processo de discussões, a partir do documento já homologado, uma vez que este se constitui como complementaridade daquele. Sendo assim, a educação catarinense passa a contar, a partir de agora, com um documento completo que norteará a educação básica para todo o sistema de ensino, que servirá como um material de apoio para os educadores de todas as etapas do ensino básico e suas modalidades, passando a trabalhar na perspectiva das Áreas do Conhecimento, conectando teoria e prática.

Para contextualizar este processo, registramos que a elaboração deste Currículo

Base do Ensino Médio foi iniciada em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Envolveu-se neste trabalho uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apoiada por uma consultora geral de currículo. Esta equipe realizou o estudo dos principais documentos de referência - a Proposta Curricular de SC; o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) -, possibilitando, assim, a construção da primeira versão do documento, denominado "Marco Zero". Essa proposição inicial foi submetida a consulta pública, que recebeu 2.120 contribuições válidas nas diferentes áreas do conhecimento.

Após este movimento inicial, foram integrados ao processo, por meio de um edital de seleção que dispunha vagas para professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação de todas as mesorregiões do estado, um total de 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino, os quais foram convidados a atuar como professores elaboradores/colaboradores/formadores, dando continuidade à escrita do documento. Foi programado para participarem, de forma presencial, de um ciclo de três seminários, quando iriam contribuir para o aprofundamento do documento. Porém, estes seminários foram reprogramados por conta da pandemia da Covid-19, elaborando-se um novo cronograma para ocorrer de forma remota (online). Assim, a partir do mês de junho de 2020, os trabalhos foram retomados. Além disso, mobilizaram-se uma equipe de profissionais das diferentes diretorias da Secretaria de Estado da Educação e uma equipe de consultores de cada uma das áreas de conhecimento para a estruturação e concretização do currículo. Alinhados a esse processo, 363 educadores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, no âmbito do ProNem (Programa de Apoio a Núcleos Emergentes), apoiados pela equipe técnica da SED, por especialistas externos, com base nas experiências vivenciadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio e nos parâmetros da BNCC, elaboraram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos que integram este documento. Uma vez que o trabalho estava sendo realizado de forma remota, muitos encontros online foram estabelecidos, partindo de um cronograma geral e também por iniciativa dos grupos de trabalho, que, de forma uníssona, tinham como objetivo elaborar um novo currículo, capaz de produzir novos sentidos e significados aos estudantes, bem como o de favorecer o protagonismo juvenil na realização das escolhas dos itinerários formativos em conformidade com seus projetos de vida. Nessa perspectiva, acredita-se que este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência, que demarcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil. Espera-se, também, que esta proposta contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento de estudantes e professores para com a escola, fator determinante para uma educação de

qualidade e com melhores resultados. Por fim, conclui-se que este documento, ao mesmo tempo que representa o nosso ponto de chegada, representa também o grande ponto de partida, pois irá referenciar o trabalho educacional por longos anos, tornando-se, assim, um documento vivo, que produza sentidos e significados para os estudantes do Ensino Médio de Santa Catarina. Assim, convidam-se todos os educadores a seguir juntos no desafio de implementar este currículo na prática, nas escolas, que é onde a educação acontece, na perspectiva de que se concretize, neste estado, uma educação pública de qualidade!

Finalmente, não poderíamos deixar de mencionar a atipicidade do momento de construção deste importante documento, tecido ao longo de um ano marcado por uma pandemia mundial. Contudo, mesmo diante de todos os desafios e adversidades enfrentadas, saímos vitoriosos: entregamos um currículo que reflete a excelência dos profissionais da Rede Estadual de Ensino.

Luiz Fernando Cardoso
Secretário de Estado da Educação

ESTRUTURA DO DOCUMENTO

O presente documento integra o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), que foi organizado em quatro cadernos:

- 1. Caderno 1 - Disposições Gerais:** textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
- 2. Caderno 2 - Formação Geral Básica:** textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
- 3. Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo:** Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;
- 4. Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo:** Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Este caderno representa a primeira sessão do documento, cujo conteúdo é voltado às questões gerais do CBTC para a etapa do Ensino Médio. Contudo, considerando a complexidade do Novo Ensino Médio e as grandes mudanças suscitadas pela Lei 13.415/2017, e pela BNCC a ela vinculada, frisamos, aqui, a importância de apreender este documento em sua totalidade, visando a preservar a compreensão e a coesão do currículo ora apresentado. Isto significa realizar o estudo aprofundado tanto do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense na íntegra, conforme cadernos acima apresentados, quanto do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que apresentam, com maior ênfase, as questões teóricas e epistemológicas da educação básica e suas modalidades, documento do qual o Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense deve ser entendido como continuidade. Bons estudos!

Cássia Ferri

Maria Tereza Paulo Hermes Cobra

**ENSINO MÉDIO
NA PERSPECTIVA DO
PERCURSO FORMATIVO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

1 ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2019, ao se finalizar a escrita do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, foram destacados dois princípios fundamentais: o da educação integral e o do percurso formativo. A esse documento integra-se agora o currículo base da etapa do ensino médio. Compreende-se esta etapa como fundamental, por fortalecer os alicerces de uma educação básica que objetiva promover:

[...] uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

Faz-se necessário lembrar a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, e trata, no § 3º de seu Art. 13, do currículo e de suas formas de organização, salientando a necessidade de organização de um percurso formativo, aberto e contextualizado, construído em função das peculiaridades do meio, das características, interesses e necessidades dos estudantes. Ainda neste mesmo artigo e inciso, o texto indica os princípios que devem ser assegurados na elaboração dos projetos pedagógicos de escolas de educação básica.

Em 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CEB nº 3 atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expressando, em seu Art. 5º, a necessidade de se observar: os princípios de formação integral; o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos recursos, entre outros. Essas duas indicações normativas, somadas à aprovação, em dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, provocaram um intenso debate acerca da reorganização curricular proposta para a etapa atual da educação básica.

Esta construção foi demarcada por movimentos intensos e contraditórios, decorrentes do contexto de produção deste documento, bem como do pluralismo teórico-metodológico que o demarca na condição de uma construção a partir de muitas vozes.

Longe de apresentar uma resposta definitiva, procurou-se imprimir às discussões, que subsidiaram a elaboração deste documento, a perspectiva da continuidade do processo de elaboração conceitual. Este processo foi iniciado e proposto no documento da edu-

cação infantil e do ensino fundamental, compreendendo que vencer o chamado “etapismo” da educação básica significa, antes de tudo, a tomada de consciência de que se trata de um percurso que merece ser contínuo e compreendido em sua integralidade. Este “percurso formativo”, que se inicia na educação infantil e alcança seu ápice no ensino médio, pode e deve ser acompanhado pelos professores e gestores, repercutindo na elaboração do projeto pedagógico dos cursos e nas escolhas presentes neste documento, norteador do trabalho escolar.

Neste continuum, é preciso privilegiar práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do ensino médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, bem como as estratégias que empregam em situações cotidianas, seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares e com outras pessoas, ou, ainda, para agir nas diversas e complexas situações de seu cotidiano, mobilizando os diversos conhecimentos.

A flexibilização curricular, proposta pelos itinerários formativos, é uma importante ferramenta para “dar voz” aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais. As atividades didático-pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das habilidades necessárias para permitir a autorregulação das aprendizagens, conseqüentemente, a tomada de consciência de que seja possível aprender a aprender, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas.

A oferta dos itinerários formativos por parte das unidades escolares não pode dar-se de forma aleatória. Devem-se sistematizar os dados coletados a partir dos conselhos de classe, das avaliações de larga escala, das dificuldades que rondam a didática empregada nas salas de aula do ensino médio. Menciona-se que estes dados demonstram que as dificuldades de aprendizagem decorrem, em grande parte, da falta de autonomia, de motivação, de persistência nas tarefas e da ausência de formas apropriadas para gerir o seu próprio modo de aprender.

Diante disso, para promover junto aos estudantes a formação integral, tão propalada e desejada, será preciso enfrentar o medo de mudar e encontrar meios para ajudá-los a tecer percursos formativos significativos.

REFERÊNCIAS

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

Acesso em: 12/05/2020.

Resolução CNE/CEB N 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2020.

SANTA CATARINA - Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc>. Acesso em: 25 out. 2020.

**MARCOS LEGAIS
DO NOVO
ENSINO MÉDIO**

2 MARCOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO

A necessidade de mudanças no ensino médio é pauta recorrente nos debates educacionais no Brasil desde os anos 1950. Essa reestruturação está prevista em diversos marcos legais da educação brasileira e é justificada pelos recentes resultados do Ensino Médio, sejam estes referentes às avaliações externas, índices de proficiência, reprovação ou abandono dos estudantes.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 afirma que o ensino médio, tal como se apresenta, está longe de atender às necessidades dos jovens do século XXI, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho, frustrando suas expectativas, promovendo uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem, o que resulta em evasão escolar. Comprova este entendimento o diagnóstico da OCDE, realizado em Santa Catarina em 2012, quando afirma que os currículos não estão centrados nos fundamentos estruturantes da formação científica e dos contextos vivenciados pelos alunos e professores. Este formato de abordagem é preponderantemente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificultando, desta forma, a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria (SANTA CATARINA, 2012). Diante deste quadro, não há dúvidas de que é preciso pensar novas possibilidades para o ensino médio, no sentido de garantir aos estudantes o direito à aprendizagem, bem como à terminalidade da educação básica.

Muitas propostas foram levantadas nos últimos anos, objetivando galgar a universalização do acesso, a qualidade do ensino e a permanência da população de 15 a 17 anos de idade na escola, com especial destaque para o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que institui a jornada integral no ensino médio e dispõe sobre a organização dos currículos e das áreas de conhecimento. Este projeto tramitou na Câmara Federal, promovendo um movimento de discussão em todo o país, com a realização de audiências públicas, e culminando na elaboração, homologação e publicação da Lei nº 13.415/2017.

Nesta esteira, a BNCC, prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996 e na Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), contempla as finalidades da educação básica e seu público e as exigências de qualidade na formação das novas gerações.

Do início de sua vigência até os tempos atuais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualmente Lei nº 9.394/1996, tem passado por diversas alterações com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros.

Nesse direcionamento, a LDB deixa claro dois conceitos básicos para o desenvolvimento da questão curricular. O primeiro, a relação entre o que é básico-comum e o que é

diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns; os currículos são diversos. O segundo está relacionado ao foco do currículo, compreendendo que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências que garantem as aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, constituindo-se como balizador das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Neste mesmo ano, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias.

Em 2010, o CNE homologou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, estados, Distrito Federal e municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitadas as diversidades regionais, estaduais e locais (BRASIL, 2014).

Consoante os marcos legais anteriores, o PNE “afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7)”, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em 2017, com a alteração da LDB, por força da Lei nº 13.415/2017, têm-se duas mudanças de grande impacto no ensino médio. A primeira, refere-se à ampliação da carga horária mínima anual de 800 horas, para 1.000 horas, no prazo de cinco anos. A segunda, diz respeito à definição de uma nova organização curricular, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio e trata da oferta de diferentes itinerários formativos (BRASIL, 2017).

O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade.

Coerente com esta perspectiva, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em seu Art. 1º, estabelece os referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estes documentos estabelecem que os itinerários formativos são compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. Nesse direcionamento, complementa-se o que o parágrafo 2º do artigo 12 das DCNem estabelece, ou seja, que os itinerários formativos se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Como todas as unidades federativas do Brasil, Santa Catarina tem o desafio de implantar o Novo Ensino Médio em todas as escolas do Sistema Estadual de Educação até 2022, em atendimento à legislação vigente. Na rede estadual, o compromisso com a implementação se tem configurado como um processo gradativo, iniciado com a adesão, em 2018, e implementação em 2019, de 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. 598 p.

BRASIL. Lei nº13.415, de 2017. Atualiza a Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei N 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União; seção 1, Brasília-DF, n 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

Brasil, Ministério da Educação. Lei N 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União; seção 1, Brasília-DF, n 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014-2024. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>BRASIL. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014-2024. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>BRASIL. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

PARECER CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 27/04/2020.

PARECER CNE/SEB N 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília – DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: abril 2020.

PORTARIA Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Ministério da Educação. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 9 novembro 2019.

PORTARIA MEC 649 2018 PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO - <http://portal.mec.gov>. 10.07.2018

PROJETO DE LEI N.º 6.840-A, de 18 de dezembro de 2013. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as DCNs, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013. Acesso em: 27 de abril de 2013.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12/05/2020.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Proposição de Novos Rumos para a Qualidade da Educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre avaliação da OCDE - avaliação em 2012. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos__ocde.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

**MÚLTIPLAS JUVENTUDES
DO ENSINO MÉDIO:
DIVERSIDADE COMO
PRINCÍPIO FORMATIVO**

3 MÚLTIPLAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Redatoras

Letícia Vieira

Olíres Marcondes do Espírito Santo

Mas é no momento do sinal que aumenta o volume de pessoas chegando. Brancos, negros, mulatos, na sua maioria jovens, aparentando idades que variam de 15 a 20 anos, alguns um pouco mais velhos, principalmente mulheres. Vestem-se de formas as mais variadas, predominando jeans e tênis. Começam a entrar por um portão de ferro inteiro [...] O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do 'mundo da escola', bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do 'mundo da rua'.

(Juarez Tarcísio Dayrell)

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em suas diferentes versões e documentos-síntese (1991, 1998, 2005, 2014, e na atual, agora em processo de finalização, com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense), assume a **diversidade como princípio formativo**. Tal compreensão implica a clareza de que a valorização das diferenças não se dá por meio de um "discurso harmonioso, inócuo e pela aceitação de grupos considerados excluídos como uma atitude, apenas, de tolerância", mas pelo respeito e conhecimento dos diversos sujeitos (PCSC, 2014, p. 56). Trazendo esta reflexão para o cotidiano da escola, importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações. Para isso, é primordial conhecer as especificidades desse público, tanto do que acessa o ensino médio, quanto as do que dele se evade.

Dayrell (2007) afirma a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo e chama a atenção para a mudança do perfil do jovem que chega às escolas de ensino médio, em especial às escolas públicas. Para o autor, as problemáticas da relação entre as juventudes e a escola não se explicam por si mesmas, mas são resultado de mutações profundas na sociedade ocidental. Essas mutações, por sua vez, afetam as instituições, os processos de socialização das novas gerações e a produção social dos indivíduos em seus tempos e espaços. Nessa direção, o ponto de partida para a compreensão dessa relação seria a problematização da condição juvenil atual, partindo de sua cultura, de suas demandas e necessidades. Em outras palavras, para efetivamente acolher essas juventudes, a escola precisa repensar a condição do estudante que adentra o espaço escolar, colocando-o no eixo da discussão. É necessário refletir: quem é esse estudante que chega ao ensino médio? Que dimensões o constituem?

A escola deve interrogar-se e lançar luz sobre a necessidade de se pensar efetivamente a constituição das juventudes, privilegiando reflexões sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas por esses sujeitos que se constituem alunos num cotidiano escolar que, na maior parte das vezes, não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007). Deve-se mencionar, aqui, que compreender a condição juvenil implica não apenas uma análise dos modos como a nossa sociedade atribui significados ao jovem, mas também uma análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (classe, trabalho, gênero, etnia, etc.). Importam, assim, tanto a dimensão simbólica da constituição das nossas juventudes, quanto os aspectos materiais, históricos, políticos e os fatos que envolveram e envolvem sua produção.

Na mesma direção, Carrano (2003) faz um convite a uma ação reflexiva pautada na recusa da docilização dos corpos, do disciplinamento arbitrário, da uniformidade e da passividade implícita na categoria aluno, realçando uma condição que ultrapassa o mero controle institucional. Para tanto, sugere “pular o muro da escola”, lançando-se a observar a cidade enquanto espaço educativo. Nesse mesmo direcionamento, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) contribui ao chamar atenção para o fato de que:

Procurar abrigar atividades em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência. A principal indicação é a necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis. Nesse sentido, a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade (PCSC, 2014, p. 44).

Compreender a dimensão educativa de outros espaços frequentados pelos estudantes e dotá-los de importância, entendendo-os também como constituintes desses sujeitos, posto que esses os apreendem ativamente, é primordial. Concordando com Carrano (2003), há que se atentar para o fato de que buscar aproximação com estas vivências implica compreender que a apreensão dos espaços não se dá de forma livre, mas delimitada por coações estruturais, mais ou menos determinantes e mais ou menos duradouras. Por isso, entende-se, como escrevem Cardini e Sanchez (2018, p. 33), que as trajetórias se dão como uma trama que vincula o aspecto estrutural, o institucional e o individual. Partindo dessa compreensão, frisa-se a necessidade de enfatizar a dimensão institucional dessas trajetórias, buscando oferecer experiências e percursos que não obstruam a construção de percursos inclusivos para esses jovens, adultos e idosos.

O processo de construção de identidades é ativo, contínuo e dado a partir da apropriação dos diferentes espaços e dos diferentes leques de escolha que se colocam nesses campos sociais, que os estudantes vivenciam de acordo com suas possibilidades de atuação dentro desse universo. Deve-se mencionar que tais escolhas não se dão de forma neutra, sendo, na maior parte das vezes, de natureza conflituosa, já que, por vezes, a situação social e econômica destes sujeitos não entra em concordância com as expectativas e projetos traçados. Para Peregrino, esta condição se encontra numa tênue linha:

Numa dinâmica delicada e perigosa como um “fio de navalha”, o “eu” relacional e móvel se redefine continuamente, como resposta a uma dinâmica social que exige dos sujeitos (no caso, os jovens) uma multiplicidade de linguagens e de relações, para que identidades se produzam (PEREGRINO, 2003, p. 193).

É importante considerar que os estudantes são também produtores dos espaços e dos conhecimentos que os atravessam, vivenciando as situações educativas para além da condição de meros usuários. Logo, se apreendem os espaços ativamente, configuram-se como praticantes do mundo. Portanto, a escola deve configurar-se como espaço aberto à experiência, permitindo-lhes a aplicação a valores e a pressupostos, além de lhes proporcionar “práticas de aprender/apreender espaços cheios de linguagens e signos e que implicam passagens e interdições. Confrontos e encontros. Diálogos, monólogos e silêncios” (PEREGRINO, 2003, p. 3). A escola, na condição de espaço educativo, deve permitir aos estudantes as vivências necessárias à construção desse e de outros espaços pelos quais transitam e, de forma indissociada a isto, proporcionar a contínua reformulação de suas identidades, individuais ou coletivas – sendo essas identidades transitórias, fluidas e instáveis, embora tratadas pela ocidentalidade como uma categoria estável.

Transformar a escola em um espaço aberto, que dê visibilidade ao estudante jovem, adulto e idoso, como sujeito de aprendizagem e como participante ativo do mundo, exige o transpassar dos “muros da escola” e uma ampliação de olhares para as práticas e vivências de outros espaços educativos. Ao estabelecer diálogo com as diferentes linguagens e diferentes contextos, busca-se posicionar as práticas educativas na tensão dialética “entre as forças de conservação e as forças de transformação do homem e suas circunstâncias de vida” (CARRANO, 2003, p. 15). Este é um posicionamento que implica uma organização do conhecimento que considere o entrelaçamento entre “o tempo de vida do sujeito e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido” (PCSC, 2014, p. 44).

A reformulação curricular por área de conhecimento, apresentada na Base Nacional Comum Curricular, propõe uma melhor articulação entre os saberes de cada área e os saberes próprios de cada componente curricular, bem como da educação técnica e pro-

fissional, tendo como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio uma melhor compreensão e apreensão do conhecimento historicamente acumulado, sem, com isso, descontextualizá-lo. Essa organização, aliada ao planejamento e à postura de trabalho docente coletivo, proporciona uma melhor interação entre professores, seus pares e estudantes, favorecendo articulações dialógicas entre esses sujeitos (PCSC, 2014). Além disso, a BNCC do Ensino Médio estimula à flexibilização dos percursos formativos, via oferta de itinerários, fator que pode figurar como oportunidade de atendimento das reais expectativas de escolha dos estudantes, permitindo-lhes aprofundar os conhecimentos de seu maior interesse.

Vale chamar a atenção para a necessidade de se compreender que a organização escolar deve ser pensada com vistas a proporcionar a melhor produção/apropriação possível dos conhecimentos aos diferentes públicos. Logo, importa sobremaneira a compreensão dos sujeitos dentro de seus espaços e condições de vida, “sejam eles urbanos, rurais, das periferias urbanas, quilombos, aldeias indígenas, etc.”, possibilitando o entrelaçamento entre o conhecimento sistematizado e suas realidades, no processo de elaboração conceitual (PCSC, 2014, p. 44). Garantir uma educação que valorize as questões culturais, sociais e econômicas dessas comunidades perpassa múltiplos aspectos que compõem esses sujeitos de forma interseccional, aspectos que coexistem e não excluem todas as suas múltiplas fontes de identidade e de constituição juvenil.

Falar do acolhimento das juventudes e da inclusão dessas diferentes juventudes nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade. Ganham visibilidade, portanto, as temáticas da Educação Ambiental Formal, da Educação para as Relações Étnico-Raciais, as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Educação Escolar Quilombola, Indígena e do Campo, e, ainda, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dando continuidade ao percurso formativo iniciado a partir da Organização da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

A diversidade, nesse contexto, está representada pelos grupos sociais, com suas identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos em suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências (PCSC, 2014). Logo, deve-se frisar que a organização do Currículo Base do Território Catarinense para a educação básica dá ênfase à obrigatoriedade do ensino, em todas as suas etapas e modalidades, dos conteúdos históricos dos diferentes povos que compõem a diversidade dos estudantes catarinenses:

[...] é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado às suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstróem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos [...] (PCSC, 2014, p. 57).

Compreender as juventudes implica conhecer os significados que os diferentes recortes socioculturais atribuem à categoria juventude (dimensão simbólica) e, ainda, às situações por elas vivenciadas a partir dos diversos recortes que as constituem (dimensão material) (DAYRELL, 2007, 2016). Importa destacar, por esse ângulo, a fluidez da própria categoria, com diferentes significados e diferentes etnias. Em algumas comunidades indígenas, por exemplo, não existe a categoria “adolescência” ou “juventude” no sentido atribuído pela ocidentalidade, mas uma categorização que compreende existir uma transição direta entre infância, juventude (fase adulta) e velhice. Assim, deve-se perseguir o entendimento de que, “em algumas culturas, uma pessoa pode ser considerada jovem, enquanto que para outros olhares culturais ela poderá ser vista como um adulto, e assim, contrariamente”, como bem afirma Detogni (2015, p.3). Além disso, inúmeras questões de constituição da linguagem, das relações consigo, com o outro, com o mundo, com as tecnologias, e inúmeros conflitos advindos dos entrecruzamentos culturais enfrentados, são questões que fornecem elementos para a constituição de material que precisa ser considerado pela organização escolar (SAMANIEGO, 2015).

Entende-se ser primordial o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos processos de construção de identidades das juventudes que compõem a diversidade catarinense a partir do contexto de suas relações e práticas. Um outro espectro de composição dessa diversidade são as comunidades quilombolas, das quais se devem levar em conta tanto práticas de seu contexto, quanto as implicações de suas relações com os territórios externos, uma vez que é no seio dessa interculturalidade que se forjam, de forma mais ou menos conflituosa, as identidades desses sujeitos. Ressalta-se, aqui, a especificidade da juventude quilombola em relação aos processos de construção da identidade, uma vez que, “nos quilombos, a relação entre território e identidade é intrínseca, estando “intimamente relacionada à ancestralidade, ao sentimento de pertença a um grupo étnico e racial que lutou e resguardou seus modos de vida e território” (SANTOS, 2018, p. 22). Deve-se mencionar, ainda, que a educação escolar quilombola desempenha um papel fundamental na preservação da identidade cultural e dos processos de formação de seus redutos, do passado ao presente. Cumpre salientar, contudo, que todos os espaços educativos devem investir no questionamento de práticas que cristalizam visões ultrapassadas de quilombos e seus povos, bem como combater práticas de dominação e de prenoções discriminatórias em relação aos negros do país (SANTA CATARINA, 2018).

Nessa esteira, a escola se configura como espaço de excelência para o estudo das influências dos diversos povos étnicos que compõem o Brasil, de forma especial no ensino de História, já que esta é uma questão assegurada por lei.

Avançando ainda na abordagem das múltiplas juventudes, é primordial voltar os olhares para as juventudes do campo, atentando para o fato de que não é possível restringir “a uma única parcela por meio de olhares abstratos tamanha pluralidade e singularidade coletiva” (DETOGNI, 2015, p. 4). A partir de sua própria representação, os “jovens rurais”, como se autodenominam, definem-se como “agricultores familiares, camponeses, assentados da reforma agrária, assalariados, sem-terra, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, oriundos das diferentes regiões do país” (CARTA DO I SEMINÁRIO..., 2012).

Esses jovens, que vivenciam diferentes espaços, situações e condições, têm em comum o fato de construir e reconstruir suas identidades num contínuo processo de resistência, luta e transformação do que significa, por si só, permanecer no campo. Definem-se num processo em que conhecer-se e reconhecer-se importa não somente para a constituição de suas identidades (pessoal, social, política, cultural), mas também para o destino do trabalho no campo, desenhado a partir da continuidade e permanência dessas juventudes em seus locais de origem. Logo, é preciso reafirmar a necessidade política e teórica de compreender o fenômeno da Educação do Campo em sua historicidade, trazendo à luz “as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e a mover” (CALDART, 2009, p. 38).

Mantoan (2004, p. 17) chama a atenção para o fato de que “sendo relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular, o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças”, de maneira que “conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças, é uma experiência essencial à nossa existência”. Apesar de se concordar com a autora, é primordial a compreensão de que estar com o outro não significa, tão somente, estar junto ao outro. Para promover processos que considerem a diferença como valor (estando com o outro) e não somente recebam a diferença (estando junto ao outro), a escola precisa voltar a atenção à composição física, intelectual e sensorial dos alunos que, assim como a dimensão espacial e a cultural, compõe o sujeito em sua diversidade.

A partir dessa ótica, cumpre destinar atenção também aos processos de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, rompendo com o viés assistencialista, por vezes impresso nesses processos, investindo em ações de cunho efetivamente educacional, com a finalidade de aprendizagem e inclusão social destes cidadãos. Faz-se necessário, nessa direção, promover o debate acerca dos pressupostos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do que implica efetivamente esse debate. Importa compreender que pensar a educação nessa perspectiva significa reorientar as diretrizes

da escola, considerando a diferença humana como valor e repensando suas práticas, de forma a questionar processos de ensino-aprendizagem homogeneizadores, discutindo questões que possam afiançar a efetivação e o êxito de uma pedagogia que considere a diversidade humana.

Entende-se que educar na perspectiva inclusiva pressupõe um processo de conscientização política acerca do fato de que todos devem ser agentes do ato educativo como transformação social, a partir do qual se deve desenvolver a capacidade de reconhecer o outro em sua diferença (KITTEL, 2015). É primordial, tomando por base a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, compreender que o acolhimento dos estudantes com deficiência, em suas diferenças, reconhecendo-as como valor e promover percursos escolares com equidade, exige não só a inclusão destes jovens na escola, mas reais garantias de aprendizagem em seu percurso escolar, enfocando suas capacidades e reduzindo as barreiras que se colocam ao seu aprendizado.

Ainda que se abordem os inúmeros aspectos que compõem o vasto espectro de constituição das identidades das juventudes, não é possível dar conta de apreendê-las em sua totalidade. Contudo, é necessário que se amplie o olhar para este movimento que reconhece tal diversidade, acolhendo-a e permitindo que, em suas diferenças, desfrute os espaços escolares como espaços de expressão. Importa ter claro que não existe uma juventude em si, estando essa categoria em constante construção e reconstrução, na medida em que o jovem se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Assim, é preciso considerar as juventudes concretas e reais:

[...] aquelas que trabalham desde a infância e pouco estudaram; que trabalham fora de uma perspectiva do capitalismo, ou não; que não trabalham, e estudam aparentemente em melhores escolas; que não trabalham ou estudam e se envolvem na delinquência, dentre tantas outras possibilidades (DETOGNI, 2015, p. 3).

Dessa forma, com um olhar voltado à multiplicidade dessas vivências, poderá a escola sair do abstracionismo do sujeito idealizado e aproximar-se do sujeito real, favorecendo a construção de percursos de escolarização efetivamente pautados na equidade.

² Reforça-se, aqui, a necessidade de realizar o estudo aprofundado de cada uma destas temáticas e modalidades da educação básica, a partir da leitura do item “A Diversidade como princípio formativo na Educação Básica”, do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense, documento que antecede e prepara as discussões ora realizadas.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: Notas Para Uma Análise de Percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARDINI, A; Sanchez, B. Modelos Curriculares Para o Ensino Médio. Desafios e Respostas Em Onze Sistemas Educacionais. São Paulo: Metalivros. 2018.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

Carta do I Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas. Disponível em: <https://www.agenciajovem.org/wp/jovens-do-campo-e-da-floresta-apresentam-carta-com-demandas-de-politicas-publicas/>.

Acesso em: 19 de outubro de 2019.

DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=A+ESCOLA+COMO+ESPA%C3%87O+S%C3%93CIO-CULTURAL+Juarez+Tarcisio+Dayrell+1+>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. v. 28, n. 100l, p.1105-1128, 2007.

DETOGNI, Andreia Aparecida. Juventudes e Juventudes do Campo – Aproximações

Iniciais. Universidade Estadual de Maringá: Seminário de Pesquisa do PPE. Dez 2015. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_01/8.

KITTEL, Rosângela. O Atendimento Educacional Especializado na Perspectivas da Educação Inclusiva em Uma Escola de Educação Integral. In: Pletsch; Mendes; Hostins (Orgs) A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. São Carlos: ABPEE. 2015.

MANTOAN, M. (2012). O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.. Revista Educação Especial (UFSM), 0, 17-23. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952/2981.pdf>.

PEREGRINO, M. Resenha Juventudes e cidades educadoras. Rev. Bras. Educ. (24) • Dez 2003 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300014>.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

3.1 BREVE DIAGNÓSTICO: CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR, ESPECIFICIDADES DO PERFIL DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Lançar-se à busca por uma melhor compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem as juventudes catarinenses implica também a tarefa de identificar e compreender os fatores que provocam a exclusão e/ou a evasão escolar desses jovens. Por esse ângulo, é importante ter claro que, além da dimensão macroestrutural, que implica padrões de comportamento, nível de acesso a bens culturais, acesso a relações e experiências que favorecem ou desfavorecem trajetórias escolares e de vida, é importante nos aproximar de um segundo nível, aquele que diz respeito às “interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas e características” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 407).

Dayrell e Jesus (2016) consideram primordial tratar do nível de constituição do grupo social desses jovens: um grupo em que se identificam por formas próprias de viver e interpretar relações e contradições (entre si e com a sociedade) e que produzem uma cultura própria dessas e para essas juventudes. Trata-se de um espaço social em que percebem e interpretam as relações em que estão imersos, apropriando-se dos significados dados, reelaborando-os a partir das condições dadas, formando sua consciência, que é coletiva, mas também individual.

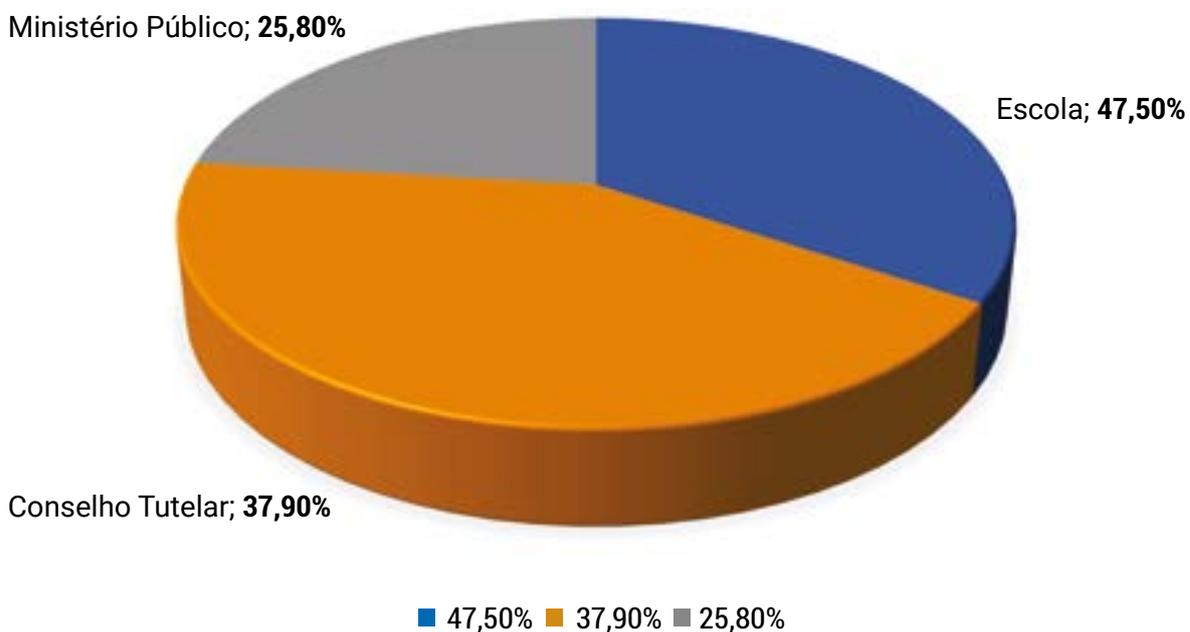
Buscando aproximar-se dos sentidos atribuídos pelas juventudes ao ensino médio, as DCNem preveem a escuta ativa desses alunos e o estudo contínuo e sistemático dos arranjos locais (DCNem, Art. 12, § 4º e § 5º). A partir desta diretriz, para a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, tomou-se por referência a análise dos dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia), doravante aqui referenciado como sistema Apoia Online, firmando parceria, por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2013, entre o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), as secretarias municipais da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense dos Municípios e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares, relativamente aos motivos de evasão dos estudantes do ensino médio entre os anos de 2014 e 2019 (junho), e o diagnóstico realizado em 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual no segundo semestre de 2019. Tal diagnóstico permitiu o levantamento de elementos acerca dos interesses e necessidades dos estudantes que compuseram a amostra deste levantamento, além das possibilidades em relação a possíveis disciplinas, projetos já realizados na rede e a possíveis parcerias para atendimento das necessidades encontradas.

Os dados coletados a partir do Apoia Online, entre 2014 e junho de 2019, forneceram uma amostra importante para a presente análise, pois nos permitiram identificar um dos principais motivos apontados pelos estudantes, e suas famílias, para explicar a

evasão escolar do ensino médio no estado de Santa Catarina entre os anos 2013 e 2019: o fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida.

É importante frisar, aqui, que a porcentagem de estudantes se reduz significativamente conforme o dado é qualificado pela escuta, que, neste caso, passa pelas esferas da escola, pelo Conselho Tutelar e pelo Ministério Público de Santa Catarina. O gráfico 1 evidencia melhor essas porcentagens.

Gráfico 1 – Percentual de jovens que consideram a escola pouca atrativa, por esfera institucional investigada.

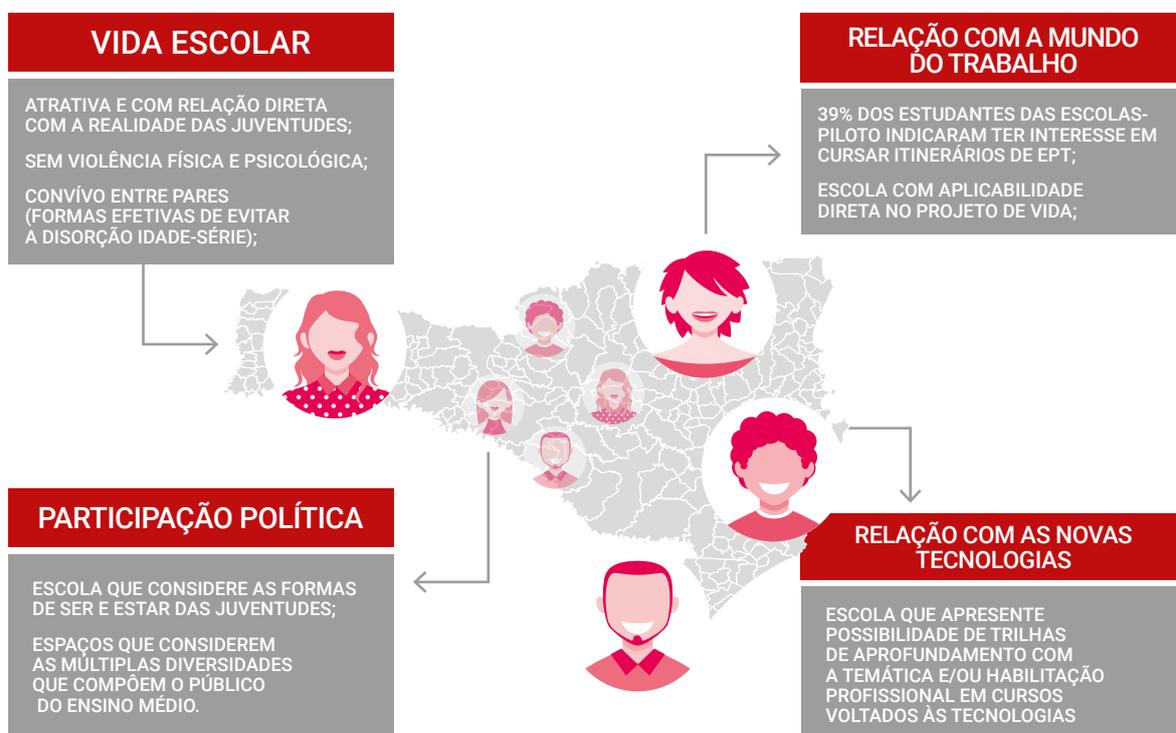


Fonte: Ministério Público do Estado de Santa Catarina - dados do Apoia no período de 2014 a 2019 (jun.).
Elaboração dos autores e colocar o ano de 2020.

Menciona-se a importância da seriedade do processo de levantamento desses dados por parte das escolas estaduais e, ainda, do trabalho intersetorial promovido por essa rede, que se configura como primordial tanto para a compreensão dos processos reais que levam à evasão do estudante do ensino médio, quanto para o planejamento de ações voltadas a minimizar tais questões e a reintegrar esses jovens a seus percursos escolares. Nos motivos identificados pelo Ministério Público do estado de Santa Catarina, em que as causas da evasão aparecem mais bem definidas em decorrência de um maior detalhamento, são apontadas também, com pequena porcentagem (menos de 3%), outras causas da evasão nesta etapa do ensino, como: problemas familiares (separação dos pais, desinteresse das famílias em relação aos estudos dos filhos), viagem temporária com a família, problemas com os colaboradores da escola (agressões físicas ou psicológicas na escola, preconceito praticado contra o jovem por profissionais da escola), transporte escolar (distância, dificuldades no caminho casa-escola, não haver quem os leve), suspeita de envolvimento com drogas, mudança de unidade escolar ou endereço, famílias que não consideram a educação e a escola como algo útil ou desejável, problemas de relacionamento com colegas (agressões físicas ou psicológicas, bullying ou preconceito praticado por colegas), distorção idade-série, tratamento médico/internação e, ainda, uma porcentagem de famílias ou responsáveis não localizados para contato. Com maiores porcentagens (mais de 3%), identificaram-se os motivos abaixo elencados:

- 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estar em união estável ou ter casado;
- 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar;
- 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente;
- 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho;
- 10,9% trocaram de endereço e não se tinha confirmação, até o momento do levantamento dos dados, de que estivessem estudando.

Figura 1 - Infográfico de diagnóstico dos interesses dos jovens do ensino médio de Santa Catarina em relação ao ensino médio



Fonte: Escuta dos alunos das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina. Dados coletados em 2020 via Programa Apóia. Elaboração dos autores.

O infográfico ilustrado na figura 1 toma por base os dados informados no Programa Apóia e, ainda, os dados coletados junto a 120 escolas-piloto. A partir dessa análise, é possível perceber o que o estudante do ensino médio catarinense busca em relação às diferentes esferas que perpassam a passagem pela escola.

Reconhecer que a escola não constitui, para muitos jovens, um espaço atrativo e capaz de fornecer elementos a seus projetos de vida e ainda identificar a considerável parcela dos que a abandonam para se inserir no mercado de trabalho são aspectos que merecem especial atenção. É possível, diante de tal diagnóstico, afirmar que, por vezes, a educação formal e o trabalho se tornaram espaços que se autoexcluem do projeto de vida dos jovens que, ou se dedicam aos estudos, ou se dedicam ao trabalho. Nessa perspectiva, as duas dimensões infelizmente competem pela atenção de nossa juventude. Tomando por base Dayrell e Jesus (2012, 2016), considera-se que o conhecimento escolar ganha força no presente a partir da possibilidade de projetar no futuro um percurso mais compensador, considerando-se que a recompensa propiciada pela escola não se objetiva exclusivamente pelo campo econômico-mercadológico. Deve-se ponderar, portanto, que

a dimensão “trabalho” possui centralidade na socialização e sociabilidade dos jovens. É importante considerar, sobretudo no que se refere à escola pública, que tanto os jovens que permanecem na escola, quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente. Os que permanecem na escola mantêm vivo o desejo de acessar futuramente direitos de cidadania e boas condições de vida pelas vias de uma melhor formação. De outra parte, os que dela se evadem em busca de trabalho, ou que conciliam escola e pequenas tarefas laborais, vivenciam o trabalho como uma possibilidade de renda e realização de pequenos gastos, seja para auxílio da família, seja para o consumo que o próprio trânsito social de sua faixa etária impõe. Neste caso, o trabalho possui um duplo aspecto: tanto os jovens que permanecem em seu percurso formativo, quanto os que dela fogem, compreendem o trabalho como possibilidade real e objetiva de mudança em sua condição social, econômica, política e cultural. Esse mesmo trabalho, porém, que possui uma dimensão positiva diante das possibilidades vislumbradas nos projetos de vida, quando descolada da educação formal, é aquele que ainda naturaliza e aprofunda a desigualdade social, econômica, política e cultural. Daí a necessidade de se compreender o trabalho enquanto categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo, que traz em si todo um conjunto de potencialidades que pode auxiliar na superação das desigualdades entre as diferentes juventudes.

De outra parte, ainda que o trabalho seja inegavelmente uma categoria central na constituição dessas trajetórias, não é a única demanda a ser respondida pela educação escolar. Atribuir sentido à experiência escolar passa por uma articulação do interesse dos jovens com a estrutura do cotidiano da escola, por os reconhecer como sujeitos, por estabelecer conexões com o que vivenciam fora de seus muros e por considerar, no cotidiano escolar e nas relações que se estabelecem nesse cotidiano, o que, dialogicamente, os constitui enquanto jovens.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Social. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?lang=pt>. Acesso em: 5 de outubro de 2019.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12/05/2020.

Termo de Cooperação Técnica n 024, de 6 de setembro de 2013. Ministério Público de Santa Catarina. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/conteudo/cao/cij/programas/024%20-%20Termo%20de%20Cooperacao%20APOIA-2013.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2019.

3.1.1 Formação dos sujeitos do ensino médio

A LDB (1996) define que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” se constitui como mola mestra para a formação de um sujeito pleno (BRASIL, 1996, Art. 35, III). Nesta mesma direção, a Lei n. 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular a ela vinculada, bem como os demais documentos norteadores da educação básica, especificamente do ensino médio, já tratados no item que discorre sobre os marcos legais deste documento, apontam como objetivo deste nível a **formação integral do sujeito**, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para atuar no mundo do trabalho.

Nesta mesma direção, a Resolução n. 3 do CNE, de 21 de novembro de 2018, diz, da formação integral, que “[pressupõe o] desenvolvimento de 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”. Esta mesma resolução define serem objetivos desta formação integral o desenvolvimento do respeito aos Direitos Humanos como direito universal, a compreensão da diversidade e da realidade dos sujeitos, das formas de produção, de trabalho, das culturas e, ainda, a noção de sustentabilidade ambiental.

Esta concepção, que, em perspectiva histórico-cultural, se denomina ‘educação integral’, inclui “a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Pressupõe, ainda, uma “compreensão do conhecimento como artefato humano, produto e produtor de cultura”, que medeia e constitui as relações entre os sujeitos e deles com o mundo e com a natureza”, integrando, portanto, indubitavelmente, o conjunto das apropriações necessárias ao processo formativo (SANTA CATARINA, 2014). Além disso, tal perspectiva pressupõe um olhar para a categoria trabalho, considerando que, por meio dele, o sujeito produz suas “condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Conforme o disposto nas DCNem, em seu Art. 6º, além da formação integral do estudante, o ensino médio se orienta pelos seguintes princípios:

- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 2).

Realçando ainda mais o compromisso com a formação integral, retoma-se o disposto na BNCC, documento que afirma ser preciso proporcionar ao jovem a vivência de situações que impulsionem o desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, de representações e valores que incidirão sobre seu processo de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2018). Na perspectiva apontada pela BNCC, a formação de um sujeito integral passa pelo desenvolvimento de dez competências gerais, acrescidas das competências e habilidades específicas de cada uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio.

A conceituação de competência, como é definida pela BNCC, é a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para a resolução das demandas complexas da vida cotidiana e dos mundos do trabalho para o pleno exercício da cidadania. O mesmo documento registra que a educação se deve pautar pela afirmação de valores e pelo estímulo de ações voltadas à transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa, mas também voltada à preservação da natureza (BRASIL, 2019), devendo para isso contribuir.

Transcrevem-se, abaixo, as competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular de 2018:

1. 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.
2. 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.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2019).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N 13.415. Atualiza a Lei N 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

Acesso em: 12/05/2020.

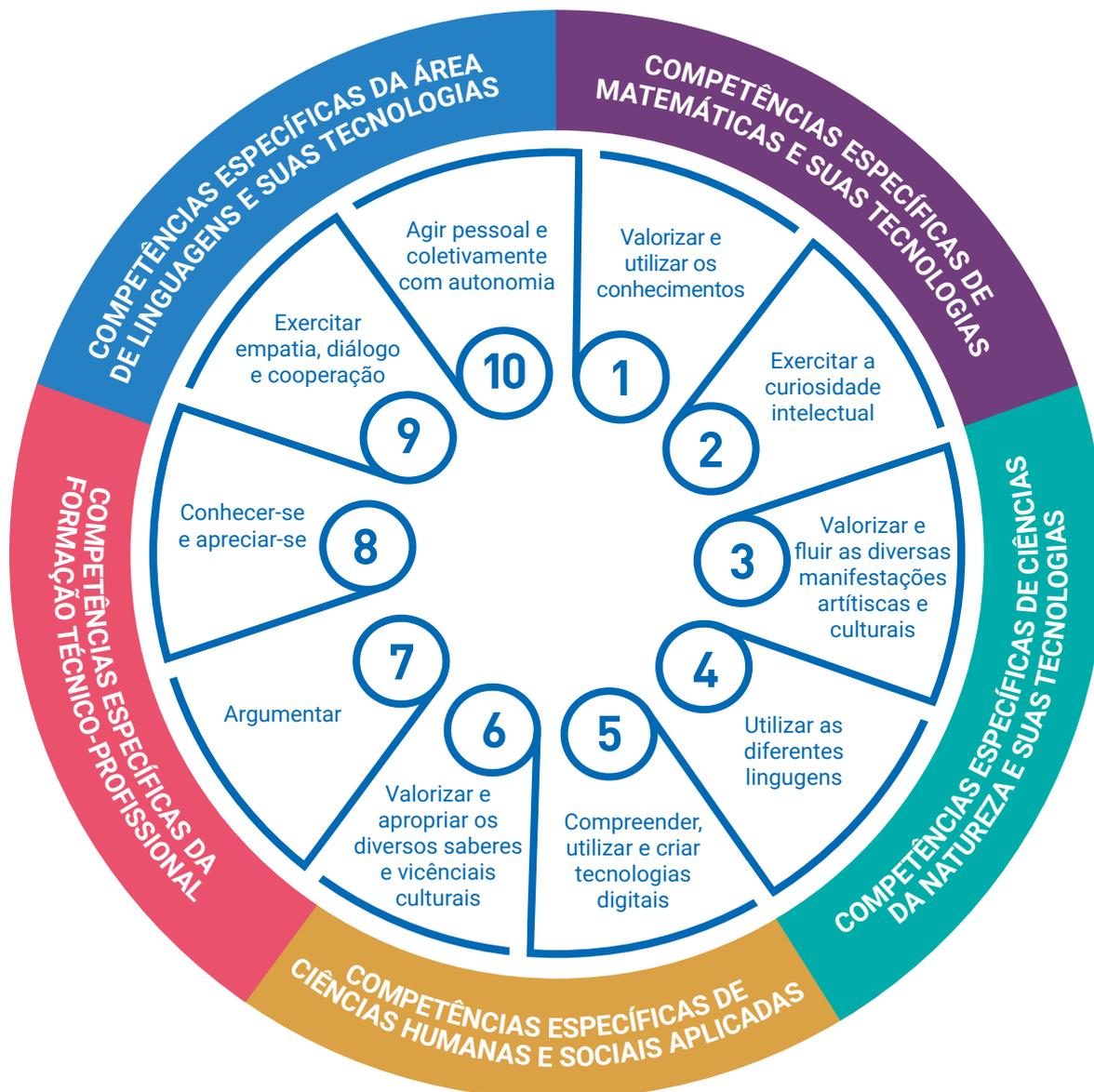
SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio/Secretaria de Estado da Educação - Florianópolis: Editora Cecco, 2019, 60p.

3.1.2 Competências gerais da educação básica

O infográfico (Figura 2) sistematiza, em figura que se assemelha a uma mandala, as dez competências gerais da base nacional comum curricular.

Figura 2 - Mandala das dez competências gerais na Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Novo Ensino Médio, 2019.

O infográfico acrescenta, ainda, o indicativo de sua relação com as competências específicas de cada área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N 13.415. Atualiza a Lei N 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12/05/2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio/Secretaria de Estado da Educação - Florianópolis: Editora Cecco, 2019, 60p.

**FUNDAMENTOS
DO NOVO
ENSINO MÉDIO**

4 FUNDAMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018, indicam que o Novo Ensino Médio deve se tornar um espaço de aprendizagens e vivências que oportunizem ao estudante desenvolver-se integralmente, compreendo-o em sua condição de sujeito multidimensional, contemplando suas necessidades, interesses e expectativas. Para alcançar esse objetivo, operou-se a flexibilização do currículo, propondo-se alcançar uma aproximação desta organização com a realidade contemporânea e com a formação pessoal, social/cidadã e profissional destes estudantes.

Prevê-se ainda, com este novo currículo, oportunizar a jovens, adultos e idosos a vivência de percursos escolares conectados com seus contextos, tempos, espaços e identidades. Pretende-se, com ele, proporcionar ao jovem, por meio da possibilidade do trajeto por múltiplos percursos, em articulação com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural e com o mundo do trabalho, a possibilidade de alcançar seu pleno desenvolvimento (RESOLUÇÃO nº 3 CNE/2018, p. 2).

A Organização do Novo Ensino Médio compreende o desdobramento do currículo em uma parte de **Formação Geral Básica**, que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com carga horária total máxima de 1.800 horas, e uma segunda parte, denominada **Parte Flexível**, com carga horária total mínima de 1.200 horas, consolidada via oferta de itinerários formativos.

Essa nova organização encontra embasamento na BNCC, que propõe, além do desdobramento do tronco comum do currículo em uma Parte de **Formação Geral Básica** e uma Parte Flexível (itinerários formativos), também a **organização do trabalho pedagógico por área de conhecimento**. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), na mesma direção, preveem que o currículo do Novo Ensino Médio efetive um tratamento metodológico contextualizado, diversificado e transdisciplinar, que favoreça a interação e a articulação entre diferentes campos de saberes específicos, e permita o estabelecimento de práticas vinculadas à educação escolar e ao mundo do trabalho, bem como à prática social.

Nessa perspectiva, a proposta de apresentação e articulação dos conhecimentos, a partir das áreas de conhecimento, favorece o trabalho interdisciplinar, o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares e sua contextualização, contribui com a elaboração conceitual interdisciplinar. Portanto, pondera-se aqui, tal organização não implica, em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes. Permanecem presentes na organização curricular os procedimentos e conceitos próprios de cada componente, que passam a compor as áreas do conhecimento (Linguagens, e suas tecnologias; Matemática, e suas tecnologias, Ciências da Natureza, e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme exposto na figura 3.

Figura 3 - Organização por área do conhecimento para o ensino médio, conforme BNCC

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTE CURRICULAR
 <p>LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</p>		Língua Portuguesa e Literatura
		Inglês
		Artes
		Educação Física
 <p>MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</p>		Matemática
 <p>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</p>		Física
		Química
		Biologia
 <p>CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p>		História
		Geografia
		Fisiologia
		Sociologia

Fonte: SANTA CATARINA. Caderno Orientações para o Novo Ensino Médio. 2019.

Cabe frisar a importância de se preservar tanto a relação entre a Formação Geral Básica e a Parte Flexível - Itinerários Formativos -, quanto a relação entre os componentes que integram essas áreas. Todos estes elementos devem compor os fazeres escolares em sólida articulação, dentro de uma proposta pedagógica única, tendo por finalidade o desenvolvimento de uma educação integral, que considere as aprendizagens essenciais e as necessidades pedagógicas dos estudantes (SANTA CATARINA, 2019).

A organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta, a partir da diluição dos contornos disciplinares, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC. Esta abordagem favorece a atuação interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo ao estudante, na medida em que contextualiza os conhecimentos escolares, dispor de uma visão integrada dos conceitos e do mundo, tornando-os significativos. A integração, por sua vez, oportuniza ao estudante “desenvolver as competências e habilidades específicas na etapa do ensino médio, intrinsecamente articuladas às competências específicas desenvolvidas nas etapas anteriores, garantin-

do a progressão dos conhecimentos ao longo do percurso formativo do sujeito” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30). Esta organização assegura a superação de uma “tradição pautada em conteúdos fragmentados e descontextualizados, objetivando, assim, a garantia da permanência e da aprendizagem dos estudantes deste nível a partir de experiências educativas significativas para o seu desenvolvimento integral” (SANTA CATARINA, 2019, p. 14).

Tendo em vista estabelecer ações pedagógicas que promovam efetivamente a integração entre as áreas do conhecimento, deve-se ancorar a atuação docente em uma sólida dinâmica de planejamento integrado interárea e entre áreas, a partir do qual resultem situações de aprendizagem que coloquem os estudantes no centro do processo educativo. Devem-se priorizar processos educacionais colaborativos e dialógicos que permitam a realização do trabalho, considerando os objetos de conhecimento previstos nos textos, tanto na Formação Geral Básica, quanto nos Itinerários Formativos. Registra-se ser importante que o trabalho pedagógico seja realizado a partir de uma vinculação direta com a realidade e com os interesses dos estudantes, permitindo-lhes mobilizar os conhecimentos historicamente acumulados a partir de questões extraídas de seus contextos e de suas práticas cotidianas.

4.1 PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em seu Art. 1º, estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estes documentos estabelecem que a **Parte Flexível do Currículo** se configura na forma de **Itinerários Formativos**, compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Os Itinerários Formativos consubstanciam a **Parte Flexível** do currículo, na qual se consolida, efetivamente, o **princípio de flexibilização curricular**. Para uma melhor definição do que sejam estes itinerários, toma-se por base a compreensão presente nas DCNem (2018), que os definem como:

[...] 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”
(BRASIL, 2018, art. 6º, Inc. III).

Os itinerários são, portanto, arranjos curriculares flexíveis, compostos por situações educativas e unidades curriculares, que permitem ao estudante seguir diferentes percursos escolares, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, e tendo ampliadas suas possibilidades de desenvolvimento pleno e integral. Importante salientar, ainda, que as DCNem/2018, em seu Art. 5º, inc. VIII, apontam a essencialidade das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como basilares da organização curricular do ensino médio, articuladas aos saberes oriundos do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura e valores.

Para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por: **Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento** (Figura 4), os quais serão mais bem explicitados nos subitens que compõem o presente capítulo.

Figura 4 - Organização curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense



Fonte: BRASIL, 2020. Elaboração dos autores.

Os itinerários formativos podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, ou, ainda, a formação técnica e profissional. Estes itinerários possuem objetivos definidos pelas DCNem de forma que a organização das partes integradoras deste arranjo deve dar-se de forma a tê-los em conta.

Quadro 1 – Objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio das Áreas do Conhecimento e EPT

ÁREA DO CONHECIMENTO	Objetivos do itinerário formativo da área
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.
Matemática e suas Tecnologias	Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para a 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.
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, ótica, 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.
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 da natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
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 se adaptar às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 12, Inc. I a V.

Questão também central, no que concerne aos itinerários formativos, refere-se ao indicado no **parágrafo 2º, do Art. 12 das DCNem**, no qual se estabelece que estes “devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes” (BRASIL, 2018, p. 7). São quatro os eixos definidos por este documento de referência: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Estes eixos têm por objetivo integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos pelos itinerários, para melhor orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (DCNem, Art. 12, § 2º). Cada um desses eixos possui objetivos predefinidos, conforme sistematizado no quadro 2.

Quadro 2 – Eixos estruturantes para Itinerários Formativos conforme DCNem

EIXO ESTRUTURANTE	Objetivos
Investigação científica	Supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
Processos criativos	Supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam as demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
Mediação e intervenção sociocultural	Supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
Empreendedorismo	Supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes área para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos, ou prestação de serviços inovadores, com o uso das tecnologias.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 12, § 2º.

Cada um dos eixos estruturantes possui habilidades vinculadas, as quais são interligadas com as dez competências gerais da BNCC, ou às áreas do conhecimento.

Quadro 3 - Habilidades dos eixos estruturantes relacionadas às áreas do conhecimento

EIXOS ESTRUTURANTES	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Investigação científica	<p>Habilidades relacionadas ao pensar e ao fazer científico</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. ■ 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. ■ Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos. 				
Processos criativos	<p>Habilidades relacionadas ao pensar e ao fazer criativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, a sensibilidade, a criticidade e a criatividade. ■ 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. ■ 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. 				
Mediação e intervenção sociocultural	<p>Habilidades relacionadas à convivência e à atuação sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 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. ■ 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. ■ 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. 				

Empreendedorismo	<p>Habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao empreendedorismo e ao projeto de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. ■ 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. ■ Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, relacionadas, inclusive, ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.
-------------------------	--

Fonte: BRASIL. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. 2018.

Além das habilidades vinculadas às dez competências gerais da BNCC, os eixos estruturantes definem, ainda, habilidades específicas para os itinerários formativos.

Quadro 4 - Habilidades específicas dos itinerários formativos associadas ao eixo estruturante Investigação Científica

EIXO ESTRUTURANTE	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Investigação científica	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, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.	Investigar e analisar situações-problema, identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para a sua representação.	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.	Investigar e analisar situações-problema que envolvem 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.	e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas, compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição.

<p style="text-align: center;">Investigação científica</p>	<p>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-as no contexto de um ou mais campos de atuação social, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. 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, para 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, 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>	<p>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>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, posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa, buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>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>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, posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa, buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>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, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>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, 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>	<p>Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental, etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando os diversos pontos de vista, 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>
---	--	--	---	--	--

Fonte: BRASIL. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. 2018.

Quadro 5 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao Eixo Estruturante Processos Criativos

EIXO ESTRUTURANTE	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Processos criativos	<p>Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>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>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), num ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotopia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>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. 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 a situações originais. 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>	<p>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). 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. 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>	<p>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>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>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>	<p>Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre as funcionalidades de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação.</p> <p>Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação.</p> <p>Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso das ferramentas.</p>

Fonte: BRASIL. Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. 2018.

Quadro 6 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural

EIXO ESTRUTURANTE	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Mediação e Intervenção Sociocultural	Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem. 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 o cuidado com o meio ambiente. Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, adequadamente selecionadas.	Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais, aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e ambientais. Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.	Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos. 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 ambientais. Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.	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. 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. 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	Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes para a convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e a preservação do meio ambiente. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental. Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessárias ao alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos, com feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenho e a conservação ambiental.

Fonte: BRASIL. Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. 2018.

Quadro 7 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante Empreendedorismo

EIXO ESTRUTURANTE	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Empreendedorismo	<p>Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas socialmente relevantes de linguagem, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>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>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>Desenvolver projetos pessoais, ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>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>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>Desenvolver projetos pessoais, ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza, e suas tecnologias, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>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>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>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>	<p>Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.</p> <p>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários a seu alcance, definindo um modelo de negócios.</p> <p>Empreender projetos pessoais, ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.</p>

Fonte: BRASIL. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. 2018.

Os eixos estruturantes possuem grande relevância, posto que cumprem a função de **organizadores dos Itinerários Formativos**. Considerando esta centralidade, bem como o fato de que os quatro eixos são complementares, as DCNem definem que cada itinerário formativo deva ser trabalhado a partir de pelo menos um dos eixos estruturantes, mas, preferencialmente, atravessar todos. Tal escolha se deu a partir da compreensão de que estes eixos são responsáveis por dar escopo ao trabalho com as dez competências gerais na parte flexível do currículo e figuram como pontos de conexão com a realidade dos estudantes, permitindo sua formação integral a partir de uma formação social/cidadã conectada ao mundo do trabalho. Para as escolas de ensino médio do território catarinense, **definiu-se que todos os Itinerários Formativos devem, obrigatoriamente, contemplar os quatro Eixos Estruturantes**, atribuindo maior ou menor foco a cada um deles.

Deve-se deixar clara, contudo, a **compreensão de que a realização desta passagem pelos Eixos Estruturantes não se dá, necessariamente, da mesma forma por todas as partes que integram os Itinerários Formativos** (projeto de vida, componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento). Estabeleceu-se a definição de que, enquanto as trilhas de aprofundamento devem passar, obrigatoriamente, pelos quatro eixos, os componentes curriculares eletivos podem contemplar um, ou mais eixos. De outra parte, seguiu-se especificamente para o componente curricular **Projeto de Vida**, a organização proposta pela BNCC, dada a partir de três dimensões: pessoal, social e cidadã e profissional - que serão mais bem explicitadas no item que discorre especificamente acerca deste componente.

Considerando o escopo teórico-epistemológico do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, assentado na Perspectiva Histórico-Cultural, frisa-se que a forma de organização do trabalho pedagógico, a partir do foco pedagógico e das habilidades vinculadas aos eixos estruturantes, deve estar em consonância com a perspectiva adotada por este documento curricular. **A perspectiva Histórico-Cultural figura, portanto, como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes**, ou seja, articula todos os eixos estruturantes previstos na BNCC, de acordo com a figura 5.

Figura 5 - Eixos estruturantes dos itinerários formativos e sua relação com a perspectiva histórico-cultural



Fonte: Elaboração dos autores.

As DCNem preveem que os itinerários, e seus respectivos arranjos curriculares, devem levar em conta a possibilidade de oferta da instituição educacional mantenedora, definidos a partir do perfil do estudante, o que pressupõe sua escuta ativa e o estudo contínuo e sistemático dos arranjos locais (BRASIL, 2019, Art. 12, §4º e § 5º). Para concretizar o objetivo de que os interesses e as demandas dos estudantes sejam o ponto de partida da organização das práticas pedagógicas no Novo Ensino Médio, o processo de escuta torna-se um dos pontos basilares da organização do Novo Ensino Médio no território catarinense. É importante que as unidades escolares mantenham dinâmicas ativas de realização de diagnósticos para fornecer às redes de ensino os subsídios necessários à coesão da oferta junto aos públicos que acesam esta etapa do ensino em cada região do estado, nas diferentes modalidades em que o ensino médio é ofertado.

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares e em acordo com o previsto na legislação vigente, os sistemas de ensino poderão ofertar cursos por meio de educação a distância, ou educação presencial, mediada por tecnologias nos casos em que se fizer necessário. Estas atividades podem contemplar até 20% da carga horária total, preferencialmente dos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. Para o ensino médio noturno, a critério da instituição, esta carga horária pode ser ampliada para até 30% (BRASIL, 2018, Art. 17, II, § 15).

Frisa-se, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a possibilidade de a educação a distância, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em até 80% da carga horária, tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018, Art. 17, II, § 15).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N 13.415. Atualiza a Lei N 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. 2018.

PORTARIA Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Ministério da Educação. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 9 novembro 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio/Secretaria de Estado da Educação - Florianópolis: Editora Cecco, 2019, 60p.

4.1.1 Projeto de Vida

Coordenadores

André Fabiano Bertozzo
Hanna Cebel Danza

Redatora

Renata Benedet

Consultora

Hanna Cebel Danza

Colaboradores

Leticia Vieira
Olives Marcondes do Espírito Santo

Professores elaboradores-colaboradores-formadores

Ana Claudia Schlemper Soares
Elcio Alberton
Fernanda Aparecida Silva Dias
Mirtes Balbinot
Moises Ceron
Naissara Daniela Fonceca Trombetta
Rosana Aparecida Marcolino

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

4.1.1.1 Texto introdutório

O componente curricular **Projeto de Vida** encontra-se fundamentado na Lei 13.415/2017, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ela vinculada, além das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2018). Esse componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras. Estes documentos destacam a importância da participação ativa dos jovens na construção de um percurso formativo em vista da criação de seus projetos de vida. Ancorado na legislação vigente, o “Caderno de orientação para implementação do Novo Ensino Médio”, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, dispõe:

[...] o Novo Ensino Médio veio para atender às necessidades e aos anseios da juventude, que deve ser estimulada a aprofundar as aprendizagens pela escuta de seus interesses. É prioridade incentivar o jovem a desenvolver o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas, a partir da garantia de aprendizagens comuns a todos e da oferta de itinerários formativos (SANTA CATARINA, 2019, p. 11).

Corroborando com a referência acima, o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o **desenvolvimento integral** dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões - a **pessoal**, a **cidadã** e a **profissional**.

Este componente tem como propósito, também, apoiar os jovens no processo de tomada de decisão no decorrer das escolhas dos itinerários formativos (especialmente quanto às Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos), a fim de poder construir projetos de vida pautados em suas próprias escolhas (SANTA CATARINA, 2019, p. 21).

Assim, o **Projeto de Vida**, alicerçado no projeto político-pedagógico da unidade escolar, busca, por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral. Busca-se o alcance deste objetivo a partir de um trabalho pedagógico pautado na ampliação de repertórios e perspectivas, na exploração de possibilidades e no melhor aproveitamento das oportunidades que se apresen-

tarem ao longo da trajetória escolar e da vida dos estudantes, de modo que possam planejar ações voltadas ao seu desenvolvimento pessoal, cidadão e profissional, e nelas se engajar.

Considerando estes aspectos, neste documento são apresentadas orientações relacionadas ao componente curricular **Projeto de Vida**, fornecendo fundamentação teórica e metodológica para sua implementação nas escolas de ensino médio do território catarinense.

4.1.1.2 Fundamentação teórica e metodológica

O mundo contemporâneo é marcado especialmente pelas rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas formas de se relacionar com o mundo físico e social. Em face disso, novas formas de viver emergem constantemente. Novos desafios para a escolarização são impostos, sobretudo ao ensino médio, que se caracteriza pela etapa de transição dos jovens da vida escolar para a vida adulta.

Para responder a estes novos desafios, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que, por preceito, possui a importância do atendimento às novas necessidades de formação dos jovens e à diversidade de expectativas das diferentes juventudes, defende uma escola comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida.

Para tanto, busca-se pela:

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

Destaca-se, ainda, neste documento-base, ser papel da escola “auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu **projeto de vida**” (BRASIL, 2018, p. 473).

Ainda persistem dúvidas, contudo, sobre quais possam ser os caminhos para apoiar os estudantes na construção de seus projetos de vida, sobre práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento de competências favoráveis a esse processo. Por esse ângulo, compreende-se como tarefa necessária a este documento curricular a conceituação do que se entende por **projeto de vida** e quais suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

O projeto de vida é um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos (DANZA, 2019). A importância de demarcar essa definição reside no fato de que muitos jovens têm expectativas para o futuro formuladas como sonhos e fantasias, mas que não se configuram como projeto capaz de alicerçar uma busca real pela conquista de seus objetivos. Assim, ao definir o que se entende por projeto de vida, busca-se não somente delimitar as expectativas de aprendizagem do componente curricular, mas também possibilitar que os estudantes do ensino médio criem, para si, um horizonte que oriente seus percursos escolares, de forma que o amparem na construção desses seus projetos.

De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. Por isso, reconhecer e valorizar a identidade dos jovens em seus mais diferentes recortes, tendo em vista suas especificidades étnico-raciais, de classe, gênero, orientação sexual, entre outras singularidades, faz parte do desenvolvimento de sujeitos sociais e de direitos, capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhes são necessárias, e responsáveis por o fazer.

Nessa lógica, importa frisar ser a identidade um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano, como a pessoal, a cidadã e a profissional, fortemente evocadas ao trabalhar com o desenvolvimento das identidades, pelo amparo que representam nessa construção. A figura 6 exemplifica a complexa dinâmica de integração dessas dimensões. Admitida tal complexidade, a sugestão é que estas dimensões sejam trabalhadas de modo articulado, recebendo diferentes enfoques nas três séries que compõem o ensino médio no território catarinense.

Figura 6 - Dimensões do Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

No quadro 8, é apresentada cada uma dessas dimensões, tomando por base o documento Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 e o Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio-SC/2019.

Quadro 8 - Descrição das dimensões do Projeto de Vida

Dimensão pessoal:

Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem, para fins do desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade, interesses pessoais e habilidades pessoais, entre outras), com vistas a auxiliar na escolha do percurso formativo, bem como no reconhecimento, na valorização e no respeito à diversidade de identidades catarinenses.

Dimensão cidadã:

Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros), bem como auxiliar na escolha do percurso formativo e na promoção do acesso aos direitos e deveres dos estudantes catarinenses, promovendo melhorias sociais e ambientais de forma individual ou coletiva.

Dimensão profissional:

Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem para fins de desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que possibilite escolhas e experiências significativas em todo o percurso formativo do estudante catarinense, mobilizando-o para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações do mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Dadas essas recomendações, o trabalho pedagógico com o **Projeto de Vida** objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional. É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que viabilizem sua inserção social e no mundo

do trabalho e os ajudem a entender as relações de poder envolvidas nestas dinâmicas. Para tanto, objetiva-se que desenvolvam responsabilidade em relação às suas escolhas e compreendam seus efeitos e consequências. Espera-se, além disso, que sejam capazes de reconhecer suas possibilidades de atuação e transformação pessoal, coletivas e profissionais, priorizando a sustentabilidade em suas escolhas, valorizando a cultura e o respeito às diversidades e aos direitos humanos.

É importante observar que a perspectiva pedagógica do trabalho com **Projeto de Vida** se afasta de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho. Pelo contrário, espera-se que o trabalho destes aspectos dentro da proposta pedagógica, desenhada pelo professor neste componente, seja realizado nas seguintes dimensões:

a) No reconhecimento e na identificação dos sentimentos relacionados a si, a suas escolhas, a suas experiências e a suas perspectivas e anseios futuros;

b) No desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o estudante para lidar melhor com os aspectos acima mencionados, conforme abordado na seção deste documento dedicada a estratégias metodológicas.

Assim, o trabalho no componente curricular **Projeto de Vida** perpassa as competências e habilidades das Áreas do Conhecimento e da Educação Profissional e Técnica, apoiando-se nos objetos de conhecimento destas áreas, bem como enumerando objetos vinculados às dimensões de trabalho deste componente, para o pleno desenvolvimento do estudante. Este trabalho está fortemente associado às dez competências gerais da BNCC.

É importante, diante disso, deixar clara a correlação destas competências com as de caráter socioemocional. Esta relação é explicitada, por exemplo, na competência de número seis, que se propõe:

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).

Assim, ao concluir o ensino médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura crítica e contextualizada dos processos e das múltiplas dimensões da existência humana, que sejam responsáveis e atuem como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem, agindo de forma protagonista, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades exigidas para tanto. Entende-se que agir de forma protagonista significa reconhecer-se como um sujeito ativo e capaz de ser um agente transformador da realidade, capaz de propor soluções para os

problemas pessoais e coletivos que surgem ao longo da trajetória pessoal, levando em consideração as percepções sociais, culturais, econômicas, históricas e políticas que o cercam, desenvolvendo resiliência, após a conclusão do ensino médio, para a continuidade do próprio percurso.

A promoção destas competências deve ocorrer a partir da mediação do professor, que se deve valer do planejamento de situações educativas orientadas e ricas em intencionalidade, estabelecendo relações e conexões com as habilidades que se espera desenvolver.

A figura 7 ilustra algumas das competências para o século XXI que podem ser foco do trabalho componente **Projeto de Vida**.

Figura 7 - Projeto de Vida e as competências para o século XXI



Fonte: National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.
Elaboração dos autores e acrescentar o ano 2020.

Assim como quaisquer processos de ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico no componente Projeto de Vida deverá ser mediado pelas relações e contextos da comunidade escolar, valorizando a interdependência entre o jovem e os espaços de vivência, bem como valorizar o vínculo e o envolvimento da família com a escola.

4.1.1.3 Orientações metodológicas

O trabalho pedagógico no componente **Projeto de Vida** pode se constituir como locus privilegiado para a escuta, a reflexão, o diálogo e as percepções dos estudantes por parte de seus pares e dos professores, promovendo interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento.

Sugere-se, para isso, a reconfiguração dos espaços escolares, fazendo uso de uma dinâmica de organização que favoreça trocas e interações, promovendo uma atmosfera de escuta, respeito e reciprocidade. Espaços alternativos, previamente organizados para além da sala de aula, podem, a depender da proposta pedagógica, criar um clima acolhedor e convidativo para a participação, o desenvolvimento de atividades previamente planejadas e com intencionalidade pedagógica.

Ao trabalhar com as metodologias ativas, o professor atua no sentido de conferir aos estudantes a centralidade no processo de aprendizagem. Essas metodologias não se localizam, de forma estanque, em uma teoria específica, mas remetem, em linhas gerais, ao pressuposto do “aprender fazendo” e ao de “aprender a aprender”, ancoradas em processos educativos, em práticas voltadas a produzir sentidos e significados. No próximo quadro (Quadro 9), segue uma lista com estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no planejamento das aulas de **Projeto de Vida**.

Quadro 9 - Sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de vida

Aprendizagem baseada em problemas e por projetos	Identificação de problemas que envolvam a comunidade e a proposição de soluções para o seu enfrentamento
Aprendizagem por investigação	Apresentação de perguntas que motivem o processo de pesquisa e investigação por parte dos estudantes
Debates	Proposição de temas a serem debatidos, que estimulem a capacidade de argumentação dos estudantes
Dilemas	Situações fictícias ou reais que envolvam a tomada de decisão entre duas ou mais possibilidades
Estudos de caso	Casos reais que apresentem dados a serem criticamente analisados pelos estudantes
Exercícios de atenção plena (mindfulness)	Exercícios de reflexão que promovam a concentração e a percepção sobre os próprios estados emocionais e corporais
Exercícios de clarificação de valores	Perguntas voltadas ao esclarecimento de crenças, pensamentos e sentimentos que configuram o modo de pensar dos estudantes.

Jogo de modelos (role-model)	Atividades que consistem em reconhecer e valorizar pessoas ou coletivos que possam constituir exemplos de conduta.
Jogo de papéis (role-playing)	Atividades em que os estudantes devem representar papéis a fim de compreender diferentes perspectivas sobre um mesmo tema.
Mapa mental	Organização de ideias sobre um determinado assunto em um modelo gráfico que indique causas e consequências entre os fatores analisados
Narrativa de vida	Exercícios autobiográficos que favoreçam a reflexão sobre o significado das memórias e experiências passadas que podem contribuir para projetar o futuro
Painel integrado	Leitura e discussão de materiais informativos em pequenos grupos, seguida da apresentação da sistematização das ideias do grupo para a turma ou para outro grupo
Práticas de autorregulação	Exercícios que combinam a observação das próprias condutas, sua avaliação e proposição de novas formas de agir, com vista a melhores resultados
Resolução de conflitos	Apresentação de conflitos sobre temas variados e análise dos pensamentos, sentimentos e condutas de cada um dos envolvidos, a fim de encontrar possíveis soluções para os problemas enfrentados
Rodas de conversa	Roda composta por toda a turma ou por pequenos grupos, a fim de conversar sobre temas escolhidos pelos próprios estudantes, utilizando o diálogo e a empatia como estratégias de comunicação
Rotação por estações	Montagem de estações de aprendizado com variados recursos (vídeos, reportagens, textos, dinâmicas, etc.) pelas quais os estudantes circulam ao longo da aula
Tempestade de ideias (brainstorming)	Levantamento das ideias dos estudantes sobre temas a serem discutidos e aprofundados em aula

Fonte: Puig (1998), Moreno; Sastre (2002); Bender (2014) e Bacich; Moran (2017).
Elaboração dos autores 2020.

4.1.1.4 Perfil do professor

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. Salienta-se que os professores responsáveis por este componente devem ter abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade. Em resumo, este componente figura como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas de ensino-aprendizagem, que podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Para tanto, o trabalho docente deve ancorar-se em práticas pautadas no reconhecimento das singularidades identitárias e dos potenciais de cada estudante, estimulando-o a participar das atividades propostas. Cabe ao professor, a partir da escuta, estabelecer uma comunicação clara e respeitosa com seus estudantes, envolvendo-os em situações de aprendizagem através das quais promovam responsabilidade e crescimento pessoal (SANTA CATARINA, 2019).

Vale lembrar, aqui, que a postura do educador deve estar pautada na ética e no compromisso com seu papel, considerando um contínuo processo de ação-reflexão-ação e construção de conhecimentos, de modo a promover o desenvolvimento de uma consciência crítica no nível individual e no coletivo. Para reforçar esta ideia, retoma-se a BNCC:

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas, como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (BRASIL, 2018, p. 569).

Nessa lógica, a formação continuada constitui base fundamental, proporcionando ao professor desenvolver habilidades e competências necessárias à atuação neste componente. Muito mais do que ter o planejamento previsto e documentado, há necessidade de engajamento do grupo docente para que realize essa tarefa de forma motivada, eficiente e contínua.

4.1.1.5 Organizador curricular do componente Projeto de Vida

Alinhado às diretrizes da BNCC, o componente Projeto de Vida para o Território Catarinense tem por foco o desenvolvimento de habilidades e a promoção de competências, a se alcançar a partir da elaboração conceitual, mobilizada pelos objetos de conhecimento. Neste contexto, o organizador curricular a ser apresentado nas próximas páginas está alicerçado nas dez competências gerais da BNCC. Esta organização é propositiva, podendo ser usada de forma flexível, com o objetivo de promover percursos de aprendizagem que contribuam para a construção dos projetos de vida dos estudantes.

A construção deste organizador está pautada no preceito da aprendizagem progressiva e espiralada, propondo-se a elaboração conceitual a partir da complexificação dos objetos do conhecimento para o desenvolvimento de habilidades e competências. É válido destacar que este organizador pode ser usado de diversas formas, orientando a criação de sequências didáticas, de acordo com as habilidades ou objetivos sobre os quais se deseja trabalhar.

Quadro 10 - Matriz curricular para o componente Projeto de Vida

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>1 Conhecimento</p> <p>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.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula ao projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de conhecerem seus contextos e as oportunidades neles inscritas, de modo a fazer escolhas orientadas pelo conhecimento que têm do mundo físico, social, cultural e digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e valorizar os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidos no percurso formativo. - Compreender a influência do contexto socioeconômico, cultural, histórico e político e aplicá-la ao próprio contexto pessoal. - Identificar os aspectos que conferem sentido à vida humana e à própria existência, em particular. - Compreender a estrutura dos projetos de vida, diferenciando-os de sonhos e fantasias. - Reconhecer, identificar e valorizar a história e a cultura local na construção de seu projeto de vida. - Problematizar o enfrentamento dos desafios dos jovens e sensibilizar para o fazer. - Promover ações de valorização do aprendizado e da vivência escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trajetória escolar: vivências escolares, aprendizados e atores envolvidos (professores, colegas, familiares e demais membros da comunidade) que constituem a formação integral - Influência dos diversos contextos - socioeconômico, cultural, histórico e político - na construção do projeto de vida - Sentidos da vida: aspectos que conferem sentido à vida e promovem realização pessoal, felicidade, superação e enfrentamento de condições adversas - Diferença entre projetos de vida (aspirações articuladas a planejamento e engajamento), sonhos (aspirações desarticuladas de planejamento e engajamento) e fantasias (desejos desconectados da realidade) - História e cultura local e suas influências na construção dos projetos de vida dos estudantes catarinenses - Diversidade e desafios das juventudes

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>2 Pensamento científico, crítico e criativo</p> <p>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.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de construir trajetórias motivadas pelo senso crítico, pela reflexão, pela investigação das circunstâncias que os afetam e pela proposição criativa de trajetórias que visem à conquista de suas aspirações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar e analisar dados e informações, formular hipóteses e relacionar variáveis na identificação de problemas sociais e ambientais que possam motivar a construção de seus projetos de vida. - Usar a criatividade para criar soluções inovadoras para demandas sociais e ambientais no entorno escolar e, quando possível, aplicá-las. - Usar a criatividade para elaborar um planejamento viável, desejado e efetivo para a realização do seu projeto de vida. - Investigar diversas possibilidades de escolha profissional para contribuir com a tomada de decisão responsável. - Analisar as funções sociais das profissões, e suas relações com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo de trabalho. - Promover intervenções na escola, ou em seu entorno, que evidenciem o protagonismo juvenil, por meio do desenvolvimento de projetos de interesse dos estudantes, que contribuam com seus projetos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas sociais e ambientais locais e globais - Justiça social - Democracia - Sustentabilidade ambiental - Inovação como prática de desenvolvimento humano na dimensão pessoal, cidadã e profissional - Carreiras profissionais: função social, formação, remuneração reconhecimento social, competências técnicas e comportamentais - Mundo de trabalho e demandas em diferentes escalas (local, regional, nacional e internacional) - Critérios para um planejamento eficaz: viabilidade, desejabilidade e efetividade

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>3 Repertório cultural</p> <p>Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e delas fruir e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de reconhecerem a influência da cultura na qual estão inseridos em seus projetos de vida, apoiando-se nela para se inspirarem a construir formas satisfatórias de viver a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, respeitar e valorizar manifestações culturais, pessoas e ideias de diferentes regionalidades e territorialidades. - Sistematizar o projeto de vida utilizando diferentes recursos artísticos. - Promover ações que reconheçam a diversidade cultural catarinense, bem como suas manifestações artísticas. - Conhecer e aplicar os princípios da comunicação não violenta nas relações interpessoais. - Conhecer e aplicar os princípios da cultura de paz para dialogar com pessoas que pensam de forma diferente em seus locais de vivência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestações culturais e artísticas de diversas escalas (local, regional, nacional e internacional) que podem influenciar a construção dos projetos de vida

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>4 Comunicação</p> <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das diversas linguagens (artística, matemática e científica), para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de aprenderem a comunicar suas ideias, seus pensamentos e sentimentos de forma respeitosa e empática, o que fortalece a autoconfiança em suas decisões e angaria o apoio de outras pessoas para a concretização de seus objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar princípios éticos em suas interações nos ambientes digitais. - Praticar o autocontrole para lidar com o excesso de tempo dedicado às redes sociais. - Utilizar a ferramenta do podcast para aprender sobre temas de interesse pessoal e divulgar ideias. - Usar as redes sociais como plataforma para a defesa de causas sociais. - Compreender os riscos envolvidos na exposição e compartilhamento de dados e informações nos meios digitais. - Compreender os fatores envolvidos no cyberbullyinge combatê-los ativamente. - Refletir sobre o comportamento humano nas redes sociais. - Utilizar redes sociais para explorar o mundo do trabalho e o universo das profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade nas redes sociais - Engajamento social e divulgação de ideias nas redes digitais - Uso de ferramentas de busca e pesquisa para o aprendizado de temas de interesse - Divulgação de dados e informações: riscos -Cyberbullying - Criação e compartilhamento de fakenews: riscos - Comportamentos nas redes sociais digitais: cancelamento, stalker - Redes sociais profissionais: LinkedIn Researchgate.

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>5 Cultura digital</p> <p>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.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de se inserirem eticamente na sociedade contemporânea, cujas relações e processos estão cada vez mais marcados pelas tecnologias digitais, as quais, inclusive, configuram um importante mundo de trabalho no qual se podem inserir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar princípios éticos em suas interações nos ambientes digitais. - Praticar o autocontrole para lidar com o excesso de tempo dedicado às redes sociais. - Utilizar a ferramenta do podcast para aprender sobre temas de interesse pessoal e divulgar ideias. - Usar as redes sociais como plataforma para a defesa de causas sociais. - Compreender os riscos envolvidos na exposição e compartilhamento de dados e informações nos meios digitais. - Compreender os fatores envolvidos no cyberbullying e combatê-los ativamente. - Refletir sobre o comportamento humano nas redes sociais. - Utilizar redes sociais para explorar o mundo do trabalho e o universo das profissões. - Promover ações de uso consciente das redes em ambiente escolar. - Conhecer a legislação do ambiente virtual, problematizar e conscientizar para problemas como asfakenews, deep web, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade nas redes sociais - Engajamento social e divulgação de ideias nas redes digitais - Uso de ferramentas de busca e pesquisa para o aprendizado de temas de interesse - Divulgação de dados e informações: riscos -Cyberbullying - Criação e compartilhamento de fakenews: riscos - Comportamentos nas redes sociais digitais: cancelamento, stalker - Redes sociais profissionais: LinkedIn Researchgate.

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>6 Trabalho e projeto de vida</p> <p>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 a seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem a si mesmos, com o espaço que eles ocupam no mundo social, bem como com o conjunto de saberes e experiências que podem contribuir para que criem projetos de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as relações entre os itinerários formativos e o mundo do trabalho. - Compreender que a formação escolar contribui para o desenvolvimento pessoal e permite a conquista de objetivos profissionais. - Conhecer e desenvolver procedimentos de planejamento, execução e acompanhamento de ações para o cumprimento de objetivos e metas de curto, médio e longo prazo, no âmbito pessoal e coletivo. - Reconhecer os fatores pessoais e sociais que interferem na tomada de decisões e fazer escolhas que impactam a vida pessoal e/ou coletiva de forma autônoma, criteriosa e ética. - Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização de seus objetivos, com determinação e resiliência. - Identificar as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. - Relacionar interesses, habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações futuras com a inserção no mundo do trabalho. - Reconhecer e valorizar o papel da família no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social e a importância de seu apoio na construção do projeto de vida. - Compreender que redes de apoio auxiliam na superação de dificuldades para a realização de seus projetos e articular contatos com estas possíveis redes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações entre os itinerários formativos e o mundo do trabalho - Importância da formação para a construção de uma carreira profissional - Diferenças entre objetivos, metas e estratégias - Planejamento e autogestão - Escolhas individuais e coletivas - Critérios para a escolha profissional - Trabalho no mundo contemporâneo - Equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal - Objetivos de crescimento pessoal - Potencial econômico e social da comunidade e da região - Função social da família e apoio ao projeto de vida - Redes de apoio para a construção do projeto de vida - Modalidades de ensino e ofertas de formação em nível técnico e superior.

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>7 Argumentação</p> <p>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.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de argumentarem sobre seus pontos de vista em relação às decisões que fundamentam seus projetos de vida ao entrar em contato com ideias diferentes das suas, de modo a podê-las defender e a aprender com a perspectiva alheia, de modo ético e responsável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar, com base em fatos e dados, para negociar e defender ideias e pontos de vista em situação de debate público e privado. - Exercitar e praticar a tomada de perspectiva e a empatia para reconhecer e compreender as ideias, pensamentos, sentimentos e comportamentos alheios. - Utilizar linguagem verbal e corporal respeitosa ao argumentar sobre seus pontos de vista. - Argumentar sobre as próprias escolhas, explicando quais critérios foram utilizados para fazê-las. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características e diferenças entre argumentação e persuasão - Veracidade de dados e informações - Tomada de perspectiva e empatia - Defesa das próprias escolhas

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>8 Autoconhecimento e autocuidado</p> <p>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.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de conhecerem a si mesmos para poderem tomar decisões responsáveis sobre quem desejam ser no futuro. Estas decisões também devem ser pautadas no autocuidado, que é a capacidade de não se expor a riscos nas esferas da saúde física e da saúde mental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar atributos da própria personalidade. - Reconhecer valores, pensamentos, sentimentos e hábitos e regular as próprias condutas. - Compreender que a autoestima é influenciada por fatores subjetivos e socioculturais e ser capaz de elaborar uma representação positiva de si mesmo. - Reconhecer e avaliar as características que constituem a própria identidade, relacionando-as com o seu projeto de vida. - Compreender que a identidade é uma construção que cada indivíduo realiza ao longo de sua vida na interação com o meio, sob a influência de elementos políticos e socioculturais, entre outros. - Elaborar a narrativa autobiográfica, atribuindo significados às experiências de vida a partir de uma análise consciente de seu papel na construção da identidade e do projeto de vida. - Promover ações de cuidado com a saúde física e emocional no ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de personalidade - Conceito e importância da autoestima - Identidade pessoal e identidade social - Emoções e sentimentos agradáveis e desagradáveis. - Autorregulação - Valores pessoais e desejáveis de universalização - Narrativa de vida - Práticas de autocuidado

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>9 Empatia e cooperação</p> <p>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, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem que, mesmo que o projeto de vida seja uma construção individual, ele se realiza na esfera social, na relação com outras pessoas e depende do apoio e da cooperação de múltiplos agentes. Além disso, a capacidade de empatizar e cooperar com outras pessoas pode levar à criação de projetos de vida coletivos, voltados ao compromisso com o social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do convívio com o outro. - Promover ações de enfrentamento de preconceito, discriminação, intolerância e as diferentes formas de violências. - Praticar a tomada de perspectiva e a empatia para reconhecer e compreender ideias, pensamentos, sentimentos e comportamentos alheios. - Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e na abertura para o convívio. - Promover ações que valorizem o direito à diferença e reconhecer as identidades, valorizando o multiculturalismo e a inclusão. - Compreender o protagonismo e a identidade dos diversos sujeitos históricos (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de modos de viver a vida - Preconceitos e intolerâncias - Relações competitivas e cooperativas - Protagonismo juvenil - Conceito de alteridade - Lutas e pautas identitárias (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros)

10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>10 Responsabilidade e cidadania</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <hr/> <p>Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem que seus projetos de vida devem ser orientados por princípios éticos que não firam a dignidade pessoal, nem a de outras pessoas, além de poderem transformar a realidade pessoal, local e global por meio de projetos de vida comprometidos com a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as responsabilidades pessoais com as demandas do mundo comum e atribuir sentido ético e sociopolítico ao projeto de vida, comprometendo-se com ações individuais e coletivas voltadas ao bem comum. - Avaliar as implicações éticas das profissões, e sobre elas refletir, compreendendo que é possível contribuir com a sociedade por meio do exercício profissional. - Analisar histórias de vida de agentes responsáveis por transformações sociais, considerando suas particularidades, identidades, diversidades e contextos. - Propor ações de respeito, solidariedade, inclusão e equidade dos múltiplos sujeitos históricos, nos lugares de vivência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cidadania participativa - Trabalho voluntário e atuação das organizações não governamentais (ONG's) - Causas e movimentos sociais - Código de ética das profissões - Histórias de pessoas que foram/são agentes de transformação social

Fonte: Elaboração dos autores.

4.1.1.6 Sugestões de unidades temáticas

O quadro abaixo apresenta uma sugestão de unidades temáticas por dimensão do Projeto de Vida, que permite ao estudante organizar a jornada de desenvolvimento das competências e habilidades apresentadas na matriz. Cada unidade escolar pode fazer adaptações às suas realidades, de modo a não tornar esta sugestão estática ou prescritiva.

Quadro 11 - Sugestões de unidades temáticas por dimensão do Projeto de Vida

DIMENSÃO	UNIDADES TEMÁTICAS
Pessoal	Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem Ser jovem na contemporaneidade Minhas escolhas: escola, estudos e futuro Diversidade: modos de viver a vida Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis
Cidadã	Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas Problemas sociais e ambientais A sociedade retratada em diversos contextos históricos Projetos de vida e transformação social
Profissional	Os desafios da escolha profissional Mundo do trabalho: quais as possibilidades? Carreiras profissionais O profissional do futuro Preparação para o mundo de trabalho

Fonte: Elaboração dos autores.

4.1.1.7 Projeto de Vida - Avaliação Processual

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) define:

A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. Vale destacar que, como processo diagnóstico, implica a construção de estratégias de documentação/registo das ações pedagógicas. É importante que se constitua, ainda, num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que possibilite o (re)planejamento dessas ações no cotidiano escolar (PCSC, 2014, p. 46).

Partindo dessa orientação, destacamos que o objetivo fundamental da avaliação do componente **Projeto de Vida** deve favorecer a tomada de consciência do estudante sobre o próprio percurso de aprendizagem e de construção de seu particular projeto de vida. Ainda segundo a PCSC (2014), a avaliação da aprendizagem deve ser um “processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo” (SANTA CATARINA, 2014 p. 46).

À vista disso, ela deve ser ‘processual, formativa e participativa’(LUCKESI, 2018), de modo que permita estabelecer diálogo com as demais áreas de conhecimento a fim de contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Isto pressupõe reconhecer que as atividades do componente **Projeto de Vida** trazem uma carga significativa de procedimentos de avaliação qualitativa, pois através dele se avalia o aluno, levando em consideração sua dimensão global, muito além de atribuição de notas.

Para tanto, faz-se importante que sejam elencados critérios avaliativos, levando em conta o desenvolvimento das competências e das habilidades e a diversificação das experiências escolares avaliadas. É imprescindível que os **critérios de avaliação possibilitem verificar em que medida os estudantes desenvolveram as aprendizagens e competências esperadas**, devendo ser contempladas práticas de **avaliação e autoavaliação**, com envolvimento pessoal dos estudantes.

Realizar **devolutivas** sobre o percurso do semestre também é uma estratégia avaliativa importante, que contribui para que o estudante tome consciência das suas posturas, de seus aprendizados e competências, figurando como uma importante ferramenta para estabelecer uma relação dialógica entre estudantes, família e escola, favorecendo a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. São Paulo: Penso, 2014.

BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomia dos objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.

BRASIL. **FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO.** Frente Currículo e Novo Ensino Médio. (COORD.). SILVA, Rossieli S. da et al. Coletânea de Materiais, fev. 2020. São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1phN2UY3ZaysAVgScDiDtzGsembcs4Ku0/view>>. Acesso em: 28 out. 2020.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança nos projetos de vida de jovens:** um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 2019. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

PUIG, José Maria. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense,** 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientação para implementação do Novo Ensino Médio.** Florianópolis, SC: EDITORA SECCO, 2019.

4.1.2 Componentes curriculares eletivos

Os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) possuem grande potencialidade no que se refere ao caráter de flexibilização curricular, figurando, na organização do Novo Ensino Médio, como um espaço privilegiado para a diversificação das aprendizagens e a discussão de temas atuais, enriquecendo e ampliando as aprendizagens da formação geral básica e/ou dos itinerários formativos. Estes componentes figuram, também, como pontos centrais do currículo do ponto de vista da integração curricular, uma vez que podem relacionar duas ou mais áreas de conhecimento, temas contemporâneos transversais e/ou conhecimentos da formação técnica e profissional.

A oferta de Componentes Curriculares Eletivos encontra suporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), que concretizam e detalham, junto à Base Nacional Comum Curricular, a Lei 13.415/2017. Essas diretrizes dispõem, em seu Art. 12, § 7º, sobre a possibilidade de os currículos do ensino médio considerarem “competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante”. Por essa lógica, os CCEs figuram como oportunidade de **ampliação e diversificação** das trajetórias escolares e das aprendizagens, devendo ser de livre escolha do estudante alinhar-se a seu projeto de vida, de acordo com as possibilidades de oferta das instituições ou das redes de ensino.

É importante evidenciar que os CCEs podem ter diversas configurações e abordar diferentes objetos de conhecimento, desde que trabalhem de forma intencional as aprendizagens relacionadas ao itinerário formativo do estudante ou a outro percurso de aprofundamento, possibilitando o estudo de temáticas de seu interesse, associadas a outras áreas do conhecimento.

Deve-se ressaltar que, por ser parte integrante dos Itinerários Formativos, **os CCEs são também perpassados pelos eixos estruturantes**, definidos pelos documentos norteadores do Novo Ensino Médio, que possuem habilidades e focos pedagógicos específicos a eles vinculados, tecidos tanto a partir das competências gerais da BNCC, quanto das Áreas do Conhecimento. De outra parte, devido à sua carga horária reduzida, tem-se, nos **CCEs, a obrigatoriedade da passagem por um eixo estruturante**, ainda que se possam contemplar outros eixos, com maior ou menor centralidade, se a organização do componente assim o permitir.

Os CCEs possuem **carga horária semestral**, com oferta a partir da 1ª série do ensino médio. Esta oferta, iniciada no primeiro ano letivo, é realizada com o objetivo de apoiar o estudante na escolha das trilhas de aprofundamento, possibilitando-lhe oportunidades de experimentar componentes de diversas áreas e, a partir desta experiência, encontrar subsídios e segurança para decidir sobre os aprofundamentos a percorrer na 2ª e na 3ª série. Nesse processo, o trabalho com o **Projeto de Vida** também pode evidenciar sua relevância e fortalecer a participação e dedicação dos estudantes em relação aos CCEs. Também é interessante envolver suas famílias, assegurando que conheçam e compreendam a proposta e possam apoiar a escolha dos jovens.

Para apoiar a oferta de Componentes Curriculares Eletivos junto às escolas de Ensino Médio do Território Catarinense, tem-se o suporte de um portfólio contendo 25 roteiros pedagógicos destes componentes nas diferentes áreas, ou integrando mais de uma área, o qual compõe o Caderno 4 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Este documento consolida uma organização de arranjos curriculares variados, que possibilita aos estudantes personalizar seus percursos escolares e encontrar, na escola, oportunidades para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com quem são hoje e com suas perspectivas de futuro.

Os roteiros pedagógicos que integram o portfólio de Componentes Curriculares Eletivos devem servir para subsidiar o trabalho docente, figurando como ponto de partida e devendo ser adaptados ao contexto de cada unidade escolar. Nesse caminho, os referidos roteiros contemplam, além de um conjunto de habilidades e objetos de conhecimento ligados a cada temática de área ou área integrada, também orientações em relação a possíveis metodologias e formatos de avaliação. Em linhas gerais, indica-se a utilização de metodologias diversificadas, como resolução de problemas, educação por projeto e trabalho colaborativo, de tal forma que os componentes de fato permitam que os estudantes tenham a vivência prática e integrada dos conhecimentos apreendidos, atuando de modo responsável e coletivo na realidade escolar e na comunidade como um todo. Essas metodologias devem ser explicitadas com maior precisão no planejamento do professor, sempre em coerência com as competências e habilidades de duas ou mais áreas de conhecimento e dos eixos estruturantes, com temas contemporâneos transversais e/ou conhecimento da formação técnica e profissional. Vale salientar que métodos como o trabalho em grupo e/ou o trabalho orientado para a resolução de problemas irão colaborar para a efetivação de um trabalho integrado. Ademais, a abordagem das estratégias pedagógicas dos eixos estruturantes deve atribuir destaque à realização de projetos que contribuam com a sociedade e com o meio ambiente, com ênfase na mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos.

Relativamente ao processo de avaliação da aprendizagem dos CCEs, também mais bem explicitados em cada um dos roteiros pedagógicos disponibilizados, é importante que tal processo esteja em consonância com as diretrizes específicas e as normas vigentes.

Orienta-se para o acompanhamento e a evolução dos estudantes, de modo a mantê-los informados ao longo do percurso para que estejam cientes de seus avanços e necessidades. Devem, igualmente, seguir práticas de observação e autoavaliação que possam contribuir para uma verificação de resultados mais alinhada com a natureza dos CCEs, considerando outros indicadores de avaliação, tão importantes quanto o envolvimento pessoal do estudante, sua disposição em contribuir com o grupo e sua mediação e intervenção em ações de natureza sociocultural e ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº13.415, de 2017. Atualiza a Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. 2018.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12/05/2020.

4.1.3 Segunda língua estrangeira

No estado de Santa Catarina, além do componente Língua Inglesa, oferecido na formação geral básica em todos os anos do ensino médio, a Parte Flexível do Currículo conta com a oferta de uma segunda língua estrangeira. Esta oferta tem por objetivo ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar. Tem-se por intuito, portanto, “valorizar a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade catarinense, considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros)”

REFERÊNCIA

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio/Secretaria de Estado da Educação - Florianópolis: Editora Cecco, 2019, 60p.

4.1.4 Trilhas de aprofundamento

As trilhas de aprofundamento fazem parte do Itinerário Formativo e possuem destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes. Tomando por foco os objetivos definidos pelas DCNem, as trilhas de aprofundamento são organizadas em torno de uma temática específica, e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base.

Deve-se esclarecer, aqui, a compreensão de unidades curriculares presentes nas DC-

Nem. O documento as define, em seu Art. 6º, inciso III, como “elementos com carga horária predefinida, formadas pelo conjunto de estratégias cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (BRASIL, 2018, p. 2).

As DCNem indicam a necessidade de o Novo Ensino Médio contemplar um tratamento “metodológico contextualizado, diversificado e transdisciplinar, favorecendo a interação e a articulação entre diferentes campos de saberes específicos, vivenciando práticas vinculadas à educação escolar e ao mundo do trabalho, bem como à prática social” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30). Desse modo, frisa-se que um mesmo objeto de conhecimento pode concorrer para o trabalho em diferentes áreas de conhecimento e para a promoção de diferentes habilidades a partir de diferentes abordagens. Com base nessa compreensão, as Trilhas de Aprofundamento do Currículo do Território Catarinense foram construídas a partir de um movimento que não demarca os componentes curriculares, mas elenca uma série de habilidades das áreas e dos eixos estruturantes, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados, os quais podem ser trabalhados, de acordo com a organização da unidade escolar, por diferentes componentes curriculares.

Ponto a ser reforçado diz respeito à forma de passagem pelos quatro eixos estruturantes nas trilhas de aprofundamento. Orienta-se que nelas sejam contemplados, e com maior ou menor ênfase, os quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esta orientação constitui um requisito para as escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino e apresenta-se como sugestão para as demais instituições do sistema estadual de educação. Tal exigência indica a necessidade de se abordar as habilidades indicadas para cada um destes eixos, ou, ainda, de se vincular novas habilidades que permitam o cumprimento do foco pedagógico definido para cada um deles, a partir das DCNem.

As trilhas de aprofundamento podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional. Em vista disso, organizam-se a partir dos objetivos definidos pelas DCNem para os itinerários formativos, posto que são parte constitutiva destes itinerários (Quadro 1 – Objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio das Áreas do Conhecimento e EPT).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

Resolução MEC/CNE/CEB N 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12/05/2020.

4.1.4.1 Trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento

As trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em uma das quatro áreas definidas pela BNCC: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para tanto, foram selecionadas temáticas atrativas para os estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar, a partir das quais são tecidas unidades curriculares, contendo habilidades específicas da área e objetos de conhecimento que figuram como possibilidades de trabalho para o desenvolvimento destas primeiras.

Estas trilhas possuem periodicidade semestral e devem ser escolhidas a partir do portfólio de trilhas de aprofundamento que constam no Caderno 4. Cabe às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais trilhas desejam cursar ao longo do ano letivo e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola, organizar a oferta.

Em relação à progressão, acentua-se que as **trilhas de aprofundamento não possuem progressão seriada**, de forma que estudantes da 2ª e da 3ª série do ensino médio poderão cursar qualquer trilha ofertada na unidade escolar, mediante a disponibilidade de vagas.

Para as unidades escolares de ensino médio da Rede Estadual de Ensino, o portfólio de trilhas de aprofundamento conta com 15 delas por área de conhecimento como possibilidades de oferta aos estudantes, organizadas conforme disposto no quadro 12.

Quadro 12 - Trilhas de aprofundamento por área de conhecimento que compõem o portfólio de trilhas

ÁREA DE APROFUNDAMENTO	POSSIBILIDADES DE TRILHA
Linguagens e suas Tecnologias	a) Corpos que expressam suas vozes b) Produção cultural
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Mulheres no Território Catarinense Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense Observatório da Saúde Pública Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade Eureka! Investigação no mundo da ciência A Tecnologia das Coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis
Matemática e suas Tecnologias	A Matemática, o Ser Humano e a Natureza A Matemática e o Mundo do Trabalho Matemática e Música: Sistematização e Analogias Edificando o Sonho da Moradia Própria em um Contexto Socioambiental
Trilhas de Aprofundamento da Educação Técnica e Profissional	Possibilidades de Trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos

Fonte: Elaboração dos autores.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

4.1.4.2 Trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento

As trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento aprofundam, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, conhecimentos e conceitos de duas ou mais áreas do conhecimento. Estas trilhas figuram como importantes oportunidades para que escolas menores, que não têm possibilidades de ofertar uma grande variedade de trilhas, possam desenvolver, junto aos estudantes, aprofundamentos em mais de uma área do conhecimento.

É interessante destacar que, assim como as trilhas de aprofundamento que abordam apenas uma área do conhecimento, as Trilhas Integradas partem de uma temática geradora, a partir da qual é tecido um encadeamento por unidade curricular interáreas. Cada uma destas unidades contém habilidades específicas das áreas do conhecimento, previstas ou não pela BNCC, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados. A abordagem desses objetos deve se dar a partir de um tratamento metodológico contextualizado, que possibilite a elaboração conceitual em torno dos objetos de conhecimento elencados a partir de entradas pelas diferentes áreas e componentes.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que, para consolidar a integração entre as áreas e seus componentes curriculares, orienta-se para a presença de todas as áreas integradas à trilha nas unidades curriculares que a compõem, embora seja permitido dar maior ou menor ênfase a uma área, bem como variar a carga horária entre as áreas e os componentes, de acordo com os objetos de conhecimento abordados na unidade curricular.

Para as unidades escolares de ensino médio do território catarinense, o portfólio de trilhas de aprofundamento conta com um leque inicial de 10 trilhas integradas como possibilidades de oferta aos estudantes por parte de tais unidades.

Quadro 13 - Trilhas integradas que compõem o portfólio de trilhas de aprofundamento

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO
a) Saúde, Juventudes e Cuidados de si e dos Outros
b) Foto (Cidade) Grafias em Movimento
c) Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos
d) Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo
e) Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades
f) Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios
g) O Campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis
h) Linguagens Tecnológicas para Sociedades em Rede
i) Eu, Jovem; Nós, Juventudes
j) Saúde traz felicidade?
k) Territórios e Territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades

Fonte: Elaboração dos autores.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 598 p.

4.2 CRITÉRIOS PARA A OFERTA E A ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PELA E NA UNIDADE ESCOLAR

A oferta dos componentes curriculares eletivos (CCE) e das trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento será pautada nos portfólios disponibilizados, construídos a partir de processos democráticos e colaborativos, envolvendo professores de escolas de ensino médio de toda a rede estadual, das coordenadorias regionais, ainda, no caso dos CCE, as 120 escolas-piloto do NEM e as consultorias especializadas. Partindo destes documentos, que consolidam a oferta inicial para o sistema de ensino, os estudantes deverão indicar, no ato da matrícula, quais componentes eletivos e quais trilhas de aprofundamento são de seu maior interesse. A partir deste conjunto de informações e com base na disponibilidade de oferta e de vagas da unidade escolar, esta deverá definir quais componentes e trilhas serão oferecidos ao longo do ano letivo, possibilitando a utilização de diversos arranjos curriculares e estratégias pedagógicas a serem empregados na formação pessoal, profissional e cidadã dos estudantes desta etapa da educação básica.

Será estabelecido um processo de monitoramento e avaliação da implementação dos portfólios, tendo por objetivo a qualificação contínua desta oferta. A partir desta dinâmica de acompanhamento, propõe-se, inicialmente, atualizar os portfólios dos componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento a cada ciclo de três anos. Nessa lógica, as unidades escolares e as coordenadorias regionais de educação terão um papel fundamental no que se refere à mobilização de informações para a atualização destes portfólios, de forma que se mantenham conectados à realidade do sistema de ensino.

Para as unidades escolares que, em seus processos de escuta, apresentarem o indicativo dos estudantes para a realização de cursos que viabilizem a habilitação profissional num eixo específico da educação profissional e técnica, ratifica-se a orientação relacionada aos procedimentos de abertura de curso de acordo com os dispositivos regulamentares estabelecidos para essa finalidade pelo Conselho Estadual de Educação.

4.2.1 Itinerários formativos no projeto político-pedagógico das unidades de ensino

É papel das unidades escolares disponibilizar, de forma acessível à comunidade, os itinerários formativos, e seus possíveis arranjos, diante da oferta, garantindo-lhes a participação nos Projetos Político-Pedagógicos da instituição.

4.2.2 Obrigatoriedade da oferta de itinerários formativos

Em consonância com o disposto nas DCNem (2018):

Art. 12 [...] IV § 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo, assim, a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

Tendo em vista que o itinerário formativo é constituído no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, que compreende Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, os Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e as Trilhas de Aprofundamento, as escolas são orientadas a compor suas ofertas de itinerários formativos de forma a contemplar uma multiplicidade de CCEs e trilhas de aprofundamento, em áreas do conhecimento distintas, favorecendo o cumprimento dos critérios de escolha compatíveis com os projetos de vida dos estudantes.

Destaca-se, dentre os 295 municípios de Santa Catarina, que 57%, ou seja, 168 municípios, possuem apenas uma escola de ensino médio em sua área de abrangência. Assim sendo, orienta-se a oferta de itinerários formativos integrados entre áreas do conhecimento nas escolas da rede estadual de ensino em municípios com apenas uma escola de ensino médio, destacando-se que ao longo do ano serão ofertadas duas trilhas de aprofundamento, dado o caráter de semestralidade de cada uma delas.

REFERÊNCIA

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução N 3, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. 16p.

4.2.3 Escolhas por parte dos estudantes: componentes curriculares eletivos, segunda língua estrangeira e trilhas de aprofundamento

Como ponto de partida para a oferta dos itinerários formativos nas unidades escolares de ensino médio do território catarinense, disponibilizaram-se dois documentos de referência. O primeiro é o de um portfólio de componentes curriculares eletivos. O segundo consiste num portfólio de trilhas de aprofundamento, contendo tanto trilhas de aprofundamento em uma única área do conhecimento, quanto trilhas de aprofundamento integradas entre áreas, assim como possibilidades de oferta da formação profissional e técnica.

Estes documentos serão atualizados periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação, com o apoio das unidades escolares e das coordenadorias regionais de educação, pela necessidade de constante renovação das possibilidades de aprofundamento e de correspondência com a realidade dos estudantes.

Dito isso, acentua-se a centralidade do componente curricular Projeto de Vida, na condição de espaço de diálogo e orientação dos estudantes para a escolha dos itinerários formativos. Este componente, além de favorecer o desenvolvimento integral, na medida em que desenvolve situações de aprendizagem que contemplam a dimensão pessoal, a cidadã e a profissional, cumpre também o papel de auxiliar no processo de tomada de decisão em relação à escolha dos itinerários formativos (componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento), de maneira que estas escolhas estejam mais próximas de seus projetos de vida. É, portanto, objeto do Projeto de Vida o trabalho sistemático e aprofundado em torno dos portfólios disponibilizados para o território catarinense.

Além das possibilidades que se colocam a partir desse componente curricular, cabe às unidades escolares a manutenção de espaços de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades, avaliando seus interesses, orientando-os, consequentemente, para escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo contínuo com seus anseios. Esse direcionamento possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha do percurso de aprendizagem e também à ampliação das ações voltadas à construção de seus projetos de vida, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o desenvolvimento integral, pelo incentivo à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro.

Caberá às unidades escolares, quando do planejamento de cada ano letivo, realizar um processo de escuta diagnóstica que viabilize a coleta dos indicativos sobre os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento que os estudantes desejam cursar. Registra-se, aqui, o papel central da escola no sentido de ofertar um rol de CCEs e trilhas de aprofundamento que permitam atender a anseios, expectativas, interesses e aspirações daqueles que integram o seu público, aproximando-se, assim, de sua realidade.

4.2.4 Troca de trilha de aprofundamento por área ou integração entre áreas

Considerando o fato de que os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento possuem periodicidade semestral, o trânsito dos estudantes em diferentes áreas é, por si só, favorecido. Ou seja, ao longo do ensino médio, o estudante pode optar pelo aprofundamento em trilhas e componentes eletivos diversos, consolidando um percurso diversificado em sua formação.

**ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DA
FORMAÇÃO TÉCNICA
E PROFISSIONAL**

5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Coordenadora

Camila de Oliveira Galvagni

Consultor

Rafael Rodrigo Mueller

Articulador de Itinerários Formativos EPT

PierryTeza

Equipe SED

Jocelete Isaltina da Silveira dos Santos

Colaboradores

Letícia Vieira

A educação técnica e profissional e a formação propiciada pelas trilhas realizadas com foco nas áreas do conhecimento compõem os processos de flexibilização curricular previstos para a etapa do ensino médio. Esta flexibilização é efetivada a partir dos itinerários formativos e realizada nos termos da Lei nº 13.415/2017, e do regulamento da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterado pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

A educação técnica e profissional, nas unidades escolares que oferecem o ensino médio no território catarinense serão compostos pelos seguintes itinerários formativos:

- a. **Projeto de Vida:** as atividades didático-pedagógicas relacionadas ao projeto de vida serão realizadas como componente curricular e poderão contemplar discussões efetivas acerca do trabalho como atividade inerente à constituição do ser humano. As orientações específicas para o desenvolvimento destas ações constam neste documento, item 8.1.
- b. **Componentes Curriculares Eletivos:** escolhidos por meio do portfólio disponibilizado pela SED (documento de referência obrigatório para as escolas da Rede) e/ou definidos nos projetos pedagógicos de cada escola, para as demais escolas do Sistema de Ensino;
- c. **Segunda Língua Estrangeira:** ofertada de acordo com as escolhas dos estudantes, arranjos produtivos e cultura local;
- d. **Trilhas de aprofundamento de Formação Técnica e Profissional:** especificamente relacionadas às atividades laborais características dos arranjos produtivos locais.

³Para as escolas da Rede, obrigatoriamente, e opcionalmente para demais integrantes do Sistema de Ensino.

Importante ressaltar que os itinerários formativos da educação técnica e profissional se articulam com a formação geral básica, pois a construção de um novo ensino médio passa, sobretudo, pela compreensão da formação integral dos jovens e da coesão com o percurso formativo a ser trilhado. Nessa perspectiva, a formação integrada propõe uma compreensão global do conhecimento, promovendo possibilidades para a efetivação da interdisciplinaridade, na perspectiva de que o termo interdisciplinaridade se ligue à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento, com finalidades de pesquisa e solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2005, p.114).

Diante disso, frisa-se a importância de se manter clara a relação entre formação técnica e profissional e as aprendizagens essenciais definidas para a formação geral básica. O ensino médio tem o compromisso ético de assegurar aos estudantes o desenvolvimento destas aprendizagens essenciais através do desenvolvimento de: **conhecimentos**, expressos em termos de conceitos e procedimentos; de **habilidades**, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais e de **atitudes, valores** e emoções que os coloquem em condições de mobilizar continuamente esses saberes, de forma articulada e integrada. Este desenvolvimento, por sua vez, deve expressar-se em competências mobilizadas pelos estudantes para resolver demandas complexas da vida cotidiana e para o pleno exercício da cidadania, no mundo do trabalho e na prática social.

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

A formação de conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social [...]

(VIGOTSKI, 1996, p. 66)

A concepção de formação técnica e profissional, enquanto possibilidade de escolha dos estudantes no ensino médio da Rede Estadual de Ensino, está fundamentada na perspectiva histórico-cultural, sendo esta a base epistemológica que orienta a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que propõe um conceito de educação que tem o **trabalho como princípio educativo**, considerando que é pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história (SANTA CATARINA, 2005).

Acerca da questão do trabalho como princípio educativo, deve-se ressaltar que o objeto que institui o processo de integração é o próprio trabalho. Desse modo, este deve ser compreendido enquanto categoria fundante do ser humano - assim como a consciência, a linguagem e a sociabilidade - que, por ser ontológica, é essencial para que o ser humano se humanize, ou seja, faça parte do gênero humano. Assim, não há, ontologicamente, separação ou cisão entre o processo de produção de conhecimento e a atividade humana produtiva, ou seja, entre um processo formativo e um processo constitutivo do ser, o que se estabeleceria pela separação entre atividade mental e atividade produtiva.

O trabalho é um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na relação que estabelece com seus semelhantes, por meio de uma atividade que tem uma finalidade definida e intencional. Por intervir sobre a natureza e sobre a produção da existência humana como um todo, o trabalho tem um caráter ativo-prático; ou seja, até mesmo quando está produzindo conhecimento, o ser humano está modificando a realidade objetiva, intervindo sobre ela ativamente; desse modo, a atividade passa a constituir um processo ativo que modifica tanto a realidade objetiva quanto a consciência subjetiva do ser humano.

Historicamente, no Brasil, o debate sobre o trabalho como princípio educativo, e a forma como este se vincula à constituição de propostas curriculares do ensino médio, apresenta certos conceitos fundamentais, como o conceito de politecnia e de 'omnilateralidade'. Tais conceitos expressam, em si, o objetivo de integração e superação de dicotomias historicamente constituídas, seja entre os espaços da educação e do trabalho - seja ele trabalho intelectual e/ou manual -, e entre conhecimentos científico-tecnológicos e cultura geral, etc. Saviani (2003), por isso, afirma que o conceito de politecnia tem relação com os fundamentos científicos, que relacionam generalidade com especificidade de conhecimento científico e tecnológico, que são os fundamentos científicos que têm relação com uma totalidade científica, na qual o trabalho é elemento constituinte. Esta perspectiva, que compreende ciência, tecnologia, cultura e trabalho como categorias estruturantes, cria possibilidades objetivas para uma formação 'omnilateral' e, simultaneamente, uma formação profissional em condições de qualificar atividade dos jovens no espaço do trabalho produtivo, o mundo do trabalho.

Buscando situar historicamente o debate sobre o trabalho como princípio educativo e a forma como este se vincula à constituição de propostas curriculares do ensino médio no Brasil, localizam-se certos conceitos que se apresentam como fundamentais para essa discussão, como o conceito de 'politecnia' e o de 'omnilateralidade'. Tais conceitos expressam, em si, o objetivo de integração e superação de dicotomias historicamente constituídas, seja entre os espaços da educação e do trabalho, seja entre trabalho intelectual e manual, ou, ainda, entre conhecimentos científico-tecnológicos e cultura geral, etc. Por isso, Saviani (2003) afirma que o conceito de 'politecnia' tem relação com

os fundamentos científicos que relacionam a generalidade com a especificidade do conhecimento científico e tecnológico; ou seja, esses fundamentos têm relação com uma totalidade científica, da qual o trabalho se torna elemento constituinte. Esta perspectiva, que compreende ciência, tecnologia, cultura e trabalho como categorias estruturantes, criaria as possibilidades objetivas para uma formação ‘omnilateral’ e, simultaneamente, uma formação profissional capaz de qualificar a atividade dos jovens no espaço do trabalho produtivo, o mundo do trabalho.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 40), “o processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível”. Garcia e Lima Filho (2004) também enfatizam que o processo educativo é um processo de humanização e socialização, por possibilitar ao estudante a participação na vida social e, ao mesmo tempo, a qualificação para o mundo do trabalho, pela apropriação e objetivação de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. É preciso compreender que o objetivo da formação técnica e profissional não é simplesmente a preparação para o trabalho a partir da adequação laboral, mas, sim, proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas da sociedade contemporânea, com suas conquistas e seus revezes, assim como habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca a elas se restringir (RAMOS, 2014).

A formação técnica e profissional prevista no Novo Ensino Médio deve criar um espaço democrático, pautado na equidade, assegurando oportunidades aos estudantes, de modo a garantir que possam experimentar diversas situações de aprendizagem, articular um amplo conjunto de habilidades e dele se apropriar. Isto significa que as possibilidades formativas previstas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional devem proporcionar aos jovens múltiplas formas de acesso ao mundo do trabalho, sem que isso se dê fundamental e estritamente por meio de profissionalização, visto que esta é uma dimensão constitutiva da presente trilha, embora não necessariamente a que, em última instância, organiza e estrutura a sua base de conhecimentos.

O amplo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos providenciado pelos princípios da ‘politecnia’ e da ‘omnilateralidade’, que as trilhas de aprofundamento vinculam à formação técnica e profissional, permite que os estudantes estejam aptos a adentrar ao mundo do trabalho, não só com as competências e habilidades requeridas para atuar em seu interior, mas também para atuar em sua comunidade, de modo a transformá-la. No que se refere à dimensão profissionalizante, ressalte-se que a inserção dessa possibilidade de formação no currículo do ensino médio, por meio das trilhas de aprofundamento, deve:

[Promover] 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 a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CEB nº 3/2018).

A formação técnica e profissional, no Novo Ensino Médio, é organizada a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, cujas habilidades se somam a outras, igualmente básicas, requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho, e também a habilidades específicas requeridas por distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2018).

Ao desenvolver a formação técnica e profissional, é preciso sistematizá-la em torno de um ou mais eixos estruturantes, e respectivos objetivos. São quatro os apontados pela Portaria MEC nº 1.432/2018 (Quadro 2). Tais eixos apresentam habilidades vinculadas especificamente à formação técnica e profissional, devendo integrar e integralizar os componentes curriculares voltados a essa formação, com a finalidade de criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos, favorecendo o protagonismo juvenil e promovendo a formação integral no ensino médio.

Assim, compreender o trabalho como princípio educativo “equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (RAMOS, 2008, p. 4). Este contexto amplo do trabalho como princípio formativo, que permeia os eixos estruturantes, torna a formação técnica e profissional fundamental no processo de articulação entre os itinerários formativos - sejam eles enfocados nas áreas do conhecimento (EPT), ou, ambos, entendidos como componentes eletivos e/ou do projeto de vida.

Assim, amparadas por uma concepção de formação integral - voltada à preparação do estudante para uma formação crítica, reflexiva e cidadã, para que exerça seus direitos e deveres na sociedade -, as aprendizagens dos itinerários formativos podem ser potencializadas pelos conceitos e habilidades da formação técnica e profissional. Dito isso, menciona-se que a categoria trabalho, bem como os temas relativos a tal mundo, permeiam os itinerários formativos indistintamente, podendo, o estudante, acessar estas reflexões em qualquer uma das trilhas ou componentes curriculares eletivos realizados.

5.2 OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Inicialmente, menciona-se a relevância da formação técnica e profissional no que se refere ao desenvolvimento de aptidões para a vida social do estudante e a potencialização da vocação produtiva regional onde ele está inserido.

Dito isso, frisa-se que essa formação requer um alinhamento com as demandas e ofertas do contexto socioeconômico. Isto, porém, não fundamenta por si só a oferta do itinerário do âmbito no Novo Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 prevê autonomia do estudante na escolha de seu itinerário formativo, fato possibilitado por meio de oferta embasada na escuta da comunidade escolar. Neste processo, quando houver interesse em obter uma formação voltada a determinada área profissional com diploma e/ou certificado, cabe à unidade instruir e ressaltar a especificidade da escolha de uma trilha de aprofundamento de formação técnica e profissional.

Para as unidades escolares que, em seus processos de escuta, apresentarem o indicativo dos estudantes para a realização de cursos que viabilizem habilitação profissional num eixo específico em educação profissional e técnica, ratifica-se a orientação relacionada aos procedimentos de abertura de curso, que se devem orientar pelos dispositivos regulamentares estabelecidos para essa finalidade pelo Conselho Estadual de Educação.

As trilhas de aprofundamento desse tipo de formação podem ser compostas de diferentes formas, seja por cursos de qualificação profissional, por curso técnico, ou pela combinação de ambos, com a certificação intermediária, pois todas as formas podem ser ofertadas com ou sem parceria. Cada um dos cursos será analisado, a seguir, em sua particularidade.

a. Trilhas de aprofundamento composta por cursos técnicos

Caso a escola tenha a possibilidade de oferecer uma trilha de aprofundamento composta por um curso técnico, alguns aspectos merecem atenção:

1. Atender às orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Código Brasileiro de Ocupações (CBO), especialmente no que diz respeito à carga horária mínima para certificações;

2. Aprovar o projeto do curso junto ao Conselho Estadual de Educação e, para as escolas da Rede, junto à SED.

b. Trilhas de aprofundamento compostas por cursos de qualificação profissional (FIC)

Caso a escola tenha a possibilidade de oferecer uma trilha de aprofundamento composta por cursos de qualificação profissional (FIC), alguns aspectos merecem atenção:

1. Obrigatoriamente para as escolas da Rede e como sugestão para escolas do Sistema, observar o Guia Pronatec de cursos FIC;
2. Para as escolas da Rede será obrigatório aprovar, o projeto de curso junto à SED.

c. Trilhas de aprofundamento compostas simultaneamente por um curso técnico e por cursos de qualificação profissional

Caso a escola tenha a possibilidade de oferecer uma trilha de aprofundamento composta simultaneamente por um curso técnico e por cursos de qualificação profissional, alguns aspectos merecem atenção:

1. Atender às orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Código Brasileiro de Ocupações (CBO), especialmente no que diz respeito a carga horária mínima para certificações;
2. Aprovar o projeto do curso junto ao Conselho Estadual de Educação e, para as escolas da Rede, também junto à SED;
3. Promover a certificação intermediária conforme regulamentação a ser emanada pelo Conselho Estadual de Educação.

d. Trilhas de aprofundamento ofertadas em parceria

Registra-se a importância de identificar, localmente, os arranjos produtivos e a rede de ofertas da educação profissional. Uma opção para atender ao Projeto de Vida dos estudantes que queiram trilhar a educação profissional e técnica refere-se às parcerias, que poderão ser firmadas à luz da resolução a ser tomada pelo Conselho Estadual de Educação para que, a partir dela, se possa avançar na prospecção de parcerias que viabilizem o Projeto de Vida do estudante.

5.2.1 Organização do itinerário formativo de formação técnica e profissional

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio reúnem os “[...] princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação” da modalidade (BRASIL, 2012).

Partindo destas diretrizes, compreende-se que o ponto de partida do desenvolvimento de uma trilha de aprofundamento de formação profissional e técnica é o perfil do egresso. Entende-se o perfil do egresso como o conjunto de competências desenvolvidas

ao longo do processo de ensino e aprendizagem em uma trilha de aprofundamento, ou curso, que capacite o egresso a ter domínio técnico e humano para um exercício profissional qualificado.

O perfil do egresso de quaisquer das trilhas do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional deve considerar as demandas sociais por formação profissional, bem como a legislação e as diretrizes pertinentes à profissão, em especial o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Código Brasileiro de Ocupações (CBO). Assim, a partir desse perfil, **devem ser constituídas as competências e habilidades específicas da trilha de aprofundamento que devem levar em consideração as Competências Gerais da BNCC e as habilidades específicas dos eixos estruturantes.**

As trilhas de aprofundamento no Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional devem integrar os quatro eixos estruturantes, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de competências relevantes para a formação integral. É importante, também, que se observem os eixos tecnológicos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A partir destas orientações, as instituições de ensino poderão:

- criar trilhas de aprofundamento, submetendo-as à aprovação do CEE/SC e, para as escolas da Rede, também à aprovação da SED;
- oferecer trilhas de aprofundamento já disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SED);
- realizar parcerias para a oferta de trilhas de aprofundamento já formatadas por outras instituições de ensino, validadas pela Comissão Deliberativa de Educação Profissional da SED.

Com esse direcionamento, as trilhas devem ser **acompanhadas** pela instituição de ensino de referência do estudante - no caso da Rede Estadual de Ensino, com o apoio técnico da SED, por intermédio da Coordenação de Educação Profissional. O intuito do acompanhamento é verificar os aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem, o alinhamento com as demandas locais e o impacto da formação profissional e técnica dos estudantes em relação a estas demandas. O acompanhamento refere-se ao conjunto de processos destinados a mensurar, comparar e avaliar a implementação do itinerário de formação técnica e profissional, e suas trilhas de aprofundamento, com base em indicadores quantitativos e qualitativos, a partir de ferramentas apropriadas a este fim. Os resultados obtidos dos dados de acompanhamento servirão para a avaliação do itinerário formativo de formação técnica e profissional na oferta de suas trilhas de aprofundamento

com relação ao desempenho escolar nestas trilhas e sua relação com o arranjo produtivo local, sob a ótica da escolha, da permanência e do êxito dos estudantes.

A partir da necessidade da oferta mínima de dois Itinerários Formativos por município e da escolha dos estudantes em relação à trilha a cursar, é possível, ao estudante cursar uma trilha em outra instituição de ensino que não a de sua referência. Para tanto, as trilhas de aprofundamento de formação técnica e profissional podem ser oferecidas de três formas:

- integrada: quando ofertada pela instituição de referência do estudante;
- concomitante intercomplementar: quando ofertada por outra instituição de ensino, seja da rede ou de parceiros, devendo ser concomitante na forma e integrada no conteúdo, a partir de um projeto pedagógico unificado;
- concomitante: quando oferecida por outras instituições de educação profissional, seja da rede ou parceira, com projetos pedagógicos distintos, considerando as competências gerais da formação geral básica e as habilidades específicas em torno dos eixos estruturantes.

Para a oferta na forma concomitante intercomplementar e concomitante, as instituições mantenedoras da educação básica, à luz das regulamentações emanadas do Conselho Estadual de Educação, deverão promover o credenciamento das instituições de ensino interessadas em ofertar trilhas de aprofundamento.

5.2.2 Vivências práticas de trabalho

A prática profissional, no contexto da formação técnica e profissional no ensino médio, define-se como desenvolvimento de oportunidades aos estudantes para a vivência de situações profissionais reais, com vistas ao desenvolvimento das competências específicas da trilha de aprofundamento e a partir dos eixos estruturantes associados à trilha. Logo, espera-se que a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho, constantes de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e estágio. Orienta-se, também, o uso de estratégias didáticas para operacionalizar estas práticas, como, por exemplo, a partir de demonstrações, simulações, experimentos, práticas em laboratório, projetos, visitas técnicas, dramatizações e estudos de caso, dentre muitas outras possibilidades.

⁴A submissão à SED/SC é obrigatória para as escolas da Rede. Para as demais escolas do Sistema, deve-se realizar submissão direta ao CEE/SC.

5.2.3 Certificação dos itinerários de educação técnica e profissional

Para os itinerários formativos de educação técnica e profissional, consideram-se dois documentos de terminalidade: diploma e certificado. O diploma é o documento a ser emitido quando o estudante completa um curso técnico. De outra parte, emite-se certificado quando o estudante completa um curso de qualificação profissional, ou um módulo dentro de um curso técnico (certificação intermediária).

Destaca-se, aqui, o fato de se poderem expedir certificações intermediárias quando da conclusão de um módulo dentro de um curso técnico. Para tanto, os cursos técnicos podem ser compostos de forma a prever saídas intermediárias, com as oportunidades ocupacionais devidamente qualificadas e descritas no plano de curso, valorizando o percurso do estudante e facilitando a mobilidade, sem prerequisites, com certificação intermediária conforme previsto, e diploma ao final do curso.

Além disso, quando o itinerário formativo é composto por curso técnico, podem ser concedidos certificados intermediários de qualificação profissional técnica em curso técnico, desde que estruturado e organizado em etapas com terminalidade. Quando constituídos apenas por cursos de qualificação profissional, devem ter esses cursos articulados.

Certificados, diplomas e históricos escolares das trilhas de aprofundamento de formação técnica e profissional devem ser emitidos pelas instituições de ensino que os oferecem, constituindo um dos prerequisites para a conclusão do ensino médio para os estudantes que optaram por itinerário formativo composto de formação técnica e profissional.

De outra parte, em relação ao certificado de conclusão do ensino médio, é importante que constem, neste documento, informações acerca da composição do itinerário formativo realizado pelo estudante. Nos históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas, devem constar o perfil profissional de conclusão, as unidades curriculares cursadas (com as respectivas cargas horárias, frequências e rendimento escolar dos concluintes); quando for o caso, também devem constar as horas de realização do estágio obrigatório. Interessa apresentar, ainda, projetos trabalhados, produtos realizados, habilidades desenvolvidas, além de participações em atividades relevantes para a sua formação, como representação estudantil, olimpíadas de conhecimento, campeonatos esportivos, espetáculos artísticos e culturais, congressos, gincanas, ações comunitárias, voluntariado, estágios não obrigatórios, entre outras.

Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico, na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula, de acordo com a ordem seguida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e possuir o código autenticador dos diplomas técnicos. Os certificados de itinerários compostos pelo conjunto de qualificações profissionais articuladas devem remeter-se à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
- BRASIL. **Resolução nº 6/2012** (em atualização) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** - Lei do Novo Ensino Médio.
- BRASIL. **Resolução nº 3/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNem).
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2018** - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica - Portaria nº 1.432/2018 - Referenciais para Elaboração dos itinerários formativos conforme Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.
- GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao ensino médio e à educação profissional. Trabalho encomendado pelo GT9 - Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004.
- IBGE/PNADc - **4º trimestre de 2019**.
- RAMOS, Marise Nogueira. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O Ensino Médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica, 2014.
- SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Proposição de Novos Rumos para a Qualidade da Educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre avaliação da OCDE. 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf>. Acesso em: nov. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 1996, v. 4.

FORMAÇÃO DOCENTE

6 FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense compreende alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC.

Objetivando assegurar a capacitação para esse novo contexto, a Resolução CNE/CP nº2, de 20/12/2019, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, enfatizando, no item II do Art. 6º, "a importância da valorização da profissão, do fortalecimento dos saberes e das práticas deste profissional". Assim, a formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para fundamentar a concepção, a formulação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas.

Prevendo nortear esse processo, os temas de maior relevância a serem abordados são, a priori:

- a) marcos legais;
- b) concepção de educação integral e tempo integral;
- c) concepção de jovem como "ator social";
- d) condição juvenil na atualidade;
- e) projeto de vida;
- f) protagonismo juvenil;
- g) estudos metodológicos das áreas de conhecimento;
- h) pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- i) uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social;
- j) didática no ensino médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade;
- k) formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência.

Destaca-se que a manutenção de uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos, é o que irá subsidiar a inovação e a ressignificação da prática pedagógica, lembrando, assim, que a formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola, bem como garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio.

REFERÊNCIAS

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 (BNCC-formação). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qOlageHZTYUFQY_DkbNpP7m1C8tUoOlp/view. Acesso em: 26/10/2020.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

7 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

As disposições constitucionais e legais, tanto nacionais como estaduais, configuraram, claramente, uma ampliação gradual da carga horária no ensino médio e de escolas em tempo integral. Dentre os programas do governo federal aderidos por Santa Catarina, está o Programa Ensino Médio Inovador, instituído, a partir de 2009, pela Portaria MEC nº 971/2009, após a homologação do Parecer CNE/CEB nº11/200, que surgiu como uma possibilidade flexível e inovadora de planejar e ofertar o ensino médio com carga horária ampliada no estado.

No Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, dentre as vinte metas estabelecidas para a Educação até 2024, destaca-se a da Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, com vista a atender pelo menos 25% dos alunos matriculados. Na mesma direção, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE-SC), aprovado pela Lei nº 16.794/2015, estabelece, na meta 6, a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas, notando-se que, na Estratégia 6.10, refere-se explicitamente a políticas curriculares de Educação Integral e em Tempo Integral, visando à construção de uma proposta curricular da educação integral no estado.

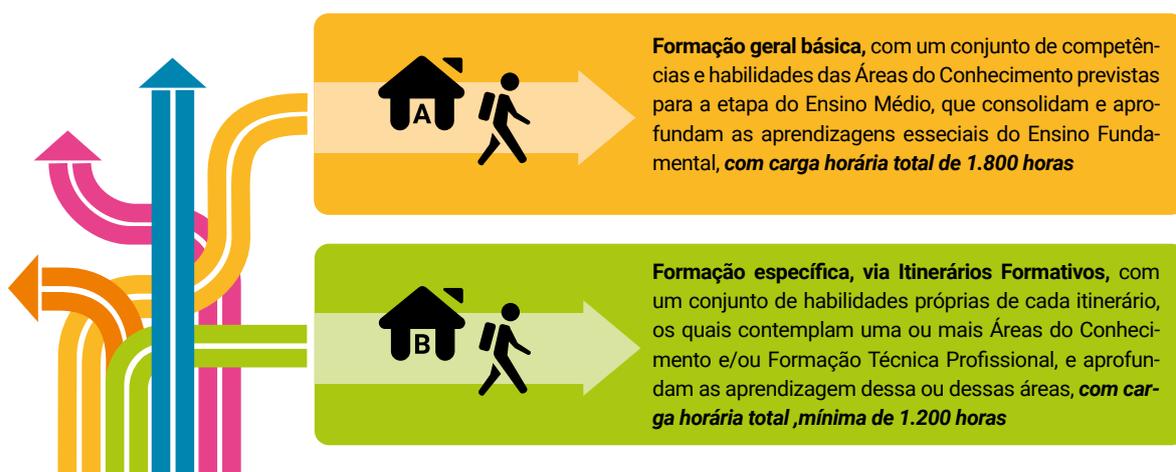
A portaria nº 145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, tendo sido substituída pela Portaria MEC nº 727/2017, que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa, representa o primeiro passo para a garantia da qualidade e da equidade de educação no ensino médio e oportuniza, de maneira significativa, as possibilidades dos estados brasileiros de ampliarem o número de escolas que ofertam a Educação Integral em tempo integral.

Nessa esteira, a carga horária anual prevista em lei para o ensino médio deve ser ampliada de 800 para 1.000 horas até o ano de 2022, cinco anos após início da vigência da referida lei. Além disso, esta carga horária deverá ser ampliada, de forma progressiva, para uma carga horária anual de 1.400 horas, conforme preconiza o § 1º, inciso VII, Art. 24, da Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 13.415/2017. Deste modo, em consonância com a lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito do Ministério da Educação, as escolas devem, de maneira progressiva, passar a ofertar essa etapa de ensino segundo a nova modalidade.

Na esfera do estado de Santa Catarina, sua Constituição prevê a garantia da implantação progressiva da jornada integral, nos termos da lei (Inciso X do Art. 163). Já a Lei Complementar nº 170/1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, reitera e amplia este fim, na perspectiva da Educação Integral, estabelecendo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, a convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho, bem como a formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática (Art. 4º).

Diante desse cenário e em sintonia com a BNCC e as DCNem, a organização do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina compreende o desdobramento do currículo em uma parte de Formação Geral Básica, com o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, e que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com a carga horária total máxima de 1.800 horas, e uma segunda parte, denominada Parte Flexível, com carga horária total mínima de 1.200 horas, consolidada via oferta de itinerários formativos, conforme infográfico que segue (Figura 8).

Figura 8 – Distribuição de Carga Horária para o Novo Ensino Médio conforme DCNem e a Lei 13.415/2017



Fonte: SANTA CATARINA. Caderno de Orientações para o Novo Ensino Médio. 2019.

Para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, optou-se pela seguinte distribuição da carga horária do Novo Ensino Médio, referindo-se, a primeira linha, à carga horária máxima de Formação Geral Básica e, a segunda, relacionada ao mínimo de horas para a Parte Flexível do currículo, de acordo com a matriz escolhida pela unidade escolar.

Figura 9 – Distribuição da carga horária do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Distribuição FGB e Parte Flexível



Fonte: Elaboração dos autores. 2020

Frisa-se, aqui, o fato de que **a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma, obrigatoriamente, em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina**. De outra parte, **é permitido aumentar a carga horária da Parte Flexível** do currículo. Este aumento deve ocorrer de acordo com os desenhos de matrizes curriculares disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Frisa-se que cabe à unidade escolar a escolha, no leque disponibilizado de matrizes, por aquela que melhor corresponda às necessidades e demandas da unidade, a partir das escutas e da análise dos arranjos locais.

REFERÊNCIAS

ARENDR, H. **Between past and future**: Eight exercises in political thought. Harmondsworth: Penguin Books. (1977).

BRASIL. FORUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO. Frente Currículo e Novo Ensino Médio. (COORD.) SILVA, Rosieli S. da et al. **Coletânea de Materiais**, fev. 2020. São Paulo. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. 2018.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: seção1, Brasília – DF, n 120-A, edição extra, 26 de junho 2014.

BRASIL. Lei nº13.415, de 2017. Atualiza a Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 de setembro 2020.

BRASIL. Portaria 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: edição: 113. Seção: 1. Página: 9. Publicado em: 14/06/2017.

BRASIL. Portaria n 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, mai./ago.2005.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Proposição de Novos Rumos para a Qualidade da Educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre avaliação da OCDE. 2012. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf. Acesso em: nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Lei Complementar 170, de 7 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Publicada no Diário Oficial 15.977, de 07/08/98. Florianópolis – SC. 21 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. Lei n 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), decênio 2015-2024. Disponível em: https://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2020

ANEXOS

MATRIZES DO NOVO ENSINO MÉDIO

Matrizes vigentes no ano de 2021 e sujeitas a alteração (sujeitos a alteração em negrito). Para mais informações, consultar o site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e do Conselho Estadual de Educação.

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.000 horas anuais/total de 3.000 horas 31 aulas semanais

Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias
Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640
	CH Total Itinerário Formativo			6	100	200	16	260	520	16	260	520
CARGA HORÁRIA SEMANAL/ CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Projeto de Vida, além das aulas semanais, deverá prever, por semestre, 4 horas para atividades de culminância.
- 3) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 4) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 5) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.
- 6) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em dois períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.120 horas anuais/total de 3.360 horas
35 aulas semanais
3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Componente Curricular Eletivo1		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo2		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Componente Curricular Eletivo3		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Trilha de Aprofundamento		0	0	-	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo		10	160	320	20	320	640	20	320	640	1600
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			35	560	1.120	35	560	1.120	35	560	1.120	3.360

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 3) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 4) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.
- 5) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em três períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.408 horas anuais/total de 4.224 horas
44 aulas semanais
4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias
3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida			2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Componente Curricular Eletivo 1		4	64	128	4	64	128	4	64	128	384	
	Componente Curricular Eletivo 2		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256	
	Componente Curricular Eletivo 3		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256	
	Componente Curricular Eletivo 4		3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	15	240	480	15	240	480	960	
	CH Total Itinerário Formativo			19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224	

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 3) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 4) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.
- 5) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em três períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

