

DOCUMENTO CURRICULAR

# REFERENCIAL DO CEARÁ

ENSINO MÉDIO





**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

**DOCUMENTO CURRICULAR  
REFERENCIAL DO  
CEARÁ  
ENSINO MÉDIO**

**VERSÃO LANÇAMENTO VIRTUAL (PROVISÓRIA)**

FORTALEZA, SETEMBRO DE 2021



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

**Governador do Estado do Ceará**  
Camilo Sobreira de Santana

**Vice-Governadora do Estado do Ceará**  
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

**Secretária da Educação**  
Eliane Nunes Estrela

**Secretária Executiva de Gestão Pedagógica**  
Maria Oderlânia Torquato Leite

**Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios**  
Márcio Pereira de Brito

**Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna**  
Stella Cavalcante

**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**  
Maria Jucineide da Costa Fernandes

**Assessoras Especiais de Gabinete**  
Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira  
Maria Elizabete de Araújo  
Valéria Ricarte Estrela Fernandes

**Assessoras do Gabinete**

Argentina Mororó Castro  
Danielle Taumaturgo Soares  
Joízia Lima Cavalcante  
Kauê Menezes  
Rosalynny da Cruz Mesquita  
Sandra Marques  
Thais de Castro Viana Aires

**Assessora de Comunicação**

Julianna Sampaio

**Cientista Chefe da Educação**

Jorge Herbert Soares de Lira

**Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio**

Ideigiane Terceiro Nobre

**Coordenador da Educação Profissional**

Rodolfo Sena da Penha

**Coordenadora de Formação Docente e EAD**

Vagna Brito de Lima

**Coordenadora de Educação em Tempo Integral e Educação Complementar**

Gezenira Rodrigues da Silva

**Coordenadora de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem**

Kelem Carla Santos de Freitas

**Coordenadora de Diversidade e Inclusão Educacional**

Nohemy Rezende Ibanez

**Coordenadora de Protagonismo Estudantil**

Gilgleanne Silva do Carmo

**Coordenadora de Educação e Promoção Social**

Francisca Aparecida Prado Pinto

**Coordenadora de Cooperação com Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem da Idade Certa**

Bruna Alves Leão

**Coordenadora de Gestão de Pessoas**

Marta Emília Silva Vieira

**Coordenadora de Gestão da Rede Escolar**

Sandra Rodrigues

**Coordenador de Desenvolvimento Institucional e Planejamento**

José Iran da Silva

**Coordenador de Controle Interno e Ouvidoria**

Vinicius Andrade de Sales

**Coordenadora Administrativa**

Francisca Alencar Pereira

**Coordenadora de etapa do Ensino Médio**

Meirivâni Meneses de Oliveira

**Articuladora entre etapas**

Sandra Silva de Araújo

**Articuladora/or para Itinerários Formativos de Área do  
Conhecimento**

Caniggia Carneiro Pereira

Francisca Romélia de Oliveira Silva

**Articuladora de Itinerários de Educação Profissional e Técnica**

Rosalynny da Cruz Mesquita

**Consultor da OEI**

Thomaz Edson Veloso da Silva

**Coordenador de Área – Linguagens e suas Tecnologias**

Lilian Kelly Alves Guedes

**Arte**

**Redator**

Yure Pereira de Abreu

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Antônio Ariclênes Cassiano da Costa

Antonio Gilvamberto Freitas Felix

Claudio Fernandes Damasceno da Silveira

Isabella Moreira de Oliveira

Valderino Aires de Oliveira

**Educação Física**

**Redatores**

Mabelle Maia Mota

Michele Gonçalves Romcy Torres

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Aline Soares Campos

Kessiane Fernandes Nascimento

Francisco Eraldo da Silva Maia

Mônica Guedelha Carneiro

Samuel Sales de Souza Crisóstomo

Raphaell Moreira Martins

**Língua Inglesa**

**Redator**

José Rildo Reis da Silva

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Alisson Gomes de Araújo

Eveline Tomaz Souza

Francisca Andréia Fonseca Cavalcante

Tom Jones da Silva Carneiro

Yuri Santos Monteiro

**Língua Portuguesa**

**Redatores**

Claudiane Martins de Souza Lopes

Gênesson Johnny Lima Santos

Irileide Vitorino Moreira de Freitas

Ive Marian de Carvalho Domiciano

Janicleide Vidal Maia

Jefrei Almeida Rocha

Lívia Pereira Chaves

Victor Flávio Sampaio Calabria

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Alcilene Aguiar Pimenta  
Anna Cecília Cavalcante Freitas  
Carla Poennia Gadelha Soares  
Claudênia de Paula Lemos  
Gezenira Rodrigues da Silva  
Herman Wagner de Freitas Regis  
Hylo Leal Pereira  
Liliana Castor Farias  
Maria Thereza Machado Fiuza  
Priscila Caxilé Soares  
Rebeca Sales Pereira  
Samya Semião Freitas  
Teresa Márcia Almeida da Silveira  
Tiago Alves Nunes

**Coordenador de Área – Matemática e suas Tecnologias**

Marco Aurélio Jarreta Merichelli

**Redatores**

Gleilson Barbosa da Silva Leitão  
Keila Maria Pereira Leitão

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Amsranon Guilherme Felicio Gomes da Silva  
Angelo Victor Siqueira Lins  
Denylson da Silva Prado Ribeiro  
Edda Curi  
Jorge Herbert Soares de Lira  
Roberto Fernandes Soares  
Robson Slaiter Souza Freitas

Sônia Parente

Soraia Barbosa de Oliveira  
Suzete de Souza Borelli

**Coordenadora de Área – Ciências da Natureza e suas  
Tecnologias**

Katiany do Vale Abreu

**Biologia**

**Redator**

Francisca Claudeane Matos Alves  
José Almir da Silva

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Álvaro Luís Freitas Coelho  
Francisco Wagner da Costa Germano  
Milene Antunes de Alencar

**Física**

**Redatores**

Ricardo Araújo Felipe  
Ronaldo Glauber Maia de Oliveira

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Daniel Barros de Freitas  
Francisco Adeil Gomes de Araújo  
José Eduardo Vasconcelos de Moraes

**Química**

**Redator**

Diego Farias Firmino

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Raquel Abreu da Silva

Sebastião Júnior Teixeira Vasconcelos

**CoOrdenador de Área – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Paulo Venício Braga de Paula

**História**

**Redatores**

Antonio Helonis Borges Brandão

Renata Paula de Oliveira Leite

Sara Maria Rodrigues Ferreira Feitosa

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Francisco de Assis Sales e Costa Júnior

Júlio César Saunders de Araújo

Marcos Felipe Vicente

Marden Cristian Ferreira Cruz

Pedro Henrique Parente de Mesquita

**Geografia**

**Redatores**

Ricardo Lucas Gouveia Gomes

Sandra Alves da Rocha Rodrigues

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Cícero Barbosa Taveira

Marcos da Silva Rocha

Simone de Sousa Viana

**Filosofia**

**Redator**

Antônio Alex Pereira de Sousa

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Andréa Coutinho Pessoa de Oliveira

Debora Klippel Fofano

Loan dos Santos Medeiros

Renato Almeida de Oliveira

**Sociologia**

**Redatora**

Maria Veirislene Lavor Sousa

**Colaboradores externos (revisores e leitores críticos)**

Brena Kecia Andrade de Oliveira

Cyntia Kelly de Sousa Lopes

Danyelle Nilin Gonçalves

Diocleide Lima Ferreira

Francisco Oliveira Pascoal Júnior

Francisco Thiago Rocha Vasconcelos

Francisco Willams Ribeiro Lopes

Irapuan Peixoto Lima Filho

João Aldenir Vieira da Silva

Joana Eliza Rower

José Anchieta de Souza Filho

Manoel Moreira de Sousa Neto

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Newton Malveira Freire

Rosemary de Oliveira Almeida



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Associação Brasileira de Antropologia	ABA
Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais	ABGLT
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	APAE
Associação dos Municípios do Estado do Ceará	APRECE
Atendimento Educacional Especializado	AEE
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Câmara de Educação Básica	CEB
Centro Nacional de Educação Especial	Cenesp
Centros Socioeducativos	CS
Conferências Nacionais de Educação	Conae
Conselho Estadual de Educação do Ceará	CEE
Conselho Nacional de Educação	CNE
Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional	Codin
Diretrizes Curriculares Nacionais	DCN
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	DCNEM
Documento Curricular Referencial do Ceará	DCRC

Educação de Jovens e Adultos	EJA
Educação para Pessoas Privadas de Liberdade	EPPL
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral	EEMTI
Escola Família Agrícola	EFA
Estatuto da Criança e do Adolescente	ECA
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	Encceja
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade	Encceja PPL
Fórum Estadual de Educação do Ceará	FEE
Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico	FUNCAP
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Instituto Benjamin Constant	IBC
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará	IPECE
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE
Instituto Nacional da Educação dos Surdos	INES

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Lei de Execução Penal	LEP
Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais	LGBTQIA+
Ministério da Educação	MEC
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	NTPPS
Organização das Nações Unidas	ONU
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	Unesco
Organização Internacional do Trabalho	OIT
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	PCNEM
Pedagogia da Alternância	PA
Pesquisa Nacional de Saúde Escolar	PeNSE
Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2026	PEE
Plano Nacional de Educação	PNE
Produto Interno Bruto	PIB
Programa de Apoio à Implementação da BNCC	ProBNCC

Programa Nacional de Direitos Humanos	PNDH
Projeto de Vida	PV
Projeto Político-Pedagógico	PPP
Projeto Professor Diretor de Turma	PPDT
Secretaria da Administração Penitenciária	SAP
Secretaria da Educação do Estado do Ceará	SEDUC
Secretaria da Justiça	Sejus
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	SEPPIR
Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional	SexExec- EMEP
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza	SME
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	Sinase
Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo	Seas
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	TDIC
Tribunal de Justiça	TJ
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Ceará	UNDIME - Ceará

Universidade Estadual do Ceará

UECE

Universidade Federal do Ceará

UFC

Varas de Execuções Penais

Vepas

## **APRESENTAÇÃO**

Com a finalidade de promover uma educação de qualidade, que tenha como princípio maior a equidade, o Estado do Ceará vem empreendendo esforços no sentido de propor políticas públicas que vão ao encontro dessa promoção, tendo fundamentado suas ações na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Ao propor uma nova organização curricular para o Ensino Médio, as DCNEM, em seus principais elementos, determinam a construção de um currículo assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC, cujo objetivo maior é priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades basilares no processo de formação do indivíduo, enquanto cidadão atuante em nossa sociedade. O currículo, segundo às DCNEM, além de nortear a avaliação da Educação Básica, visa promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mercado de trabalho, em uma condição de plena cidadania.

Atendendo a essas premissas, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) fomentou a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa do Ensino Médio, baseando-se no legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, essa construção envolveu um processo de discussão coletiva de diversos profissionais do âmbito da Educação, vinculados a diversas instituições de ensino, a saber: técnicos da própria secretaria, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), colaboradores e professores de escolas públicas e privadas, profissionais da equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes das diferentes universidades cearenses, tais como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); e, amparadas pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), as equipes de coordenadores, articuladores e redatores, compostas por profissionais da educação do estado do Ceará que estudam, pesquisam e vivenciam o currículo nas escolas cearenses.

Assim, apresentamos o resultado desse processo de construção, que tem por objetivo maior orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio.

**Eliana Nunes Estrela**

Secretária da Educação do Ceará

**Maria Jucineide da Costa Fernandes**

Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

## INTRODUÇÃO

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio, elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituído por diretrizes e orientações, atendendo às particularidades de cada instituição de ensino, norteará a construção do currículo escolar na rede de educação básica. Por sua vez, este documento também representa a decisão política protagonizada pelas/os educadoras/es cearenses sobre a escola democrática, com a qualidade social necessária e que garanta o amplo acesso às/aos adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os do Ceará.

No sentido da concepção de currículo, ele é movente, pois passível de constantes transformações ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, para que seja significativo e transformador. Desse modo, busca fomentar a formação dinâmica do educando como cidadão, provendo às escolas e às/aos professoras/es possibilidades, sendo um instrumento norteador da prática pedagógica. Ademais, este documento também pretende contribuir como efetivo balizador na construção da educação com qualidade social que desejamos e que a/o estudante cearense merece.

Todo o processo de elaboração do DCRC construiu-se a partir da realização de encontros sistemáticos nos quais, desde meados do primeiro semestre de 2018, se propôs uma ampla discussão do documento, sugerindo implementações e estabelecendo a linha diretiva necessária à relação de continuidade do trabalho executado. Por meio da apropriação de documentos anteriores, além de ampla pesquisa bibliográfica e documental, tomaram-se decisões iniciais para a devida produção do documento subsequente. Com efeito, foi possível refletir sobre as especificidades para o Ensino Médio, que estão destacadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e na BNCC, tangendo, também, uma consideração da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a estrutura do Ensino Médio previsto na LDB.

Na composição de sua estrutura, a perspectiva de organizar a matriz curricular por área de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) foi uma decisão que evidencia as competências trazidas pela BNCC para cada área. Partindo disso, objetos de conhecimento e objetos específicos foram elencados por competência e por componente curricular. O objetivo dessas matrizes é, por conseguinte, semelhante ao que foi construído no Ensino



Fundamental, ou seja, detalhar objetos de conhecimento a serem trabalhados no Ensino Médio, garantindo sua relevância na estrutura da formação básica dos sujeitos da aprendizagem.

É importante ressaltar que os objetos de conhecimento também estão presentes na composição das unidades curriculares oferecidas pelos itinerários formativos, que serão criados pelas escolas e escolhidos pelas/os alunas/os. Sendo assim, devem atender às demandas e às necessidades do mundo contemporâneo, aos interesses coletivos, às aptidões dos sujeitos, às perspectivas de futuro do ser aprendiz, além de serem inseridas na dinâmica própria do contexto local, da capacidade da rede e das escolas.

É importante salientar que o documento contempla a multiplicidade de aspectos que envolvem a construção dos currículos nas escolas. Destarte, o DCRC do Ensino Médio está estruturado e dividido em três partes, que são descritas a seguir:

Na parte I, intitulada **O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios**, são apresentados os marcos legais que regulamentam o Ensino Médio no Brasil e no Estado do Ceará, uma vez que respaldam todos os direcionamentos dados às escolas. Em seguida, apresentam-se os sujeitos que compõem o universo de estudantes, os quais devem ser atendidos pelas instituições escolares, na concepção de que todas/os precisam ter sua visibilidade assegurada e suas individualidades respeitadas. Similarmente, discorre-se acerca das modalidades de ensino e como elas atendem às diversas realidades desse Estado, com suas estruturas, currículos e cargas horárias específicas. Ao final dessa primeira parte, ainda se elencam os princípios norteadores, éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares, no sentido de promover uma educação equânime e inclusiva, com foco no desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Na parte II, apresentamos a **Formação Geral Básica (FGB)**, conforme estabelecida pela BNCC, mas resguardando as devidas especificidades locais. Cumpre salientar que, mesmo pautado e construído à luz da BNCC, o DCRC incorpora, na sua estrutura geral, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense. Nesse sentido, buscamos promover o conhecimento sobre aspectos importantes para a cultura e a história do Estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização da/do educanda/educando para a realidade local.

Por fim, a parte III do DCRC do Ensino Médio corresponde aos **Itinerários Formativos (IF)** que compõem a parte diversificada do currículo, ou seja, é nesse momento que a/o estudante poderá fazer escolhas que se adequem aos seus anseios. Assim, devem ser mobilizadas

habilidades que contemplem as Competências Gerais que norteiam todo o Ensino Médio, tanto na FGB quanto nos IF, constituindo dessa forma uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do protagonismo estudantil. Para tanto, esse capítulo se dedica a orientar as escolas cearenses a construir a parte diversificada dos currículos de acordo com a arquitetura adotada pelo Estado. No primeiro momento, são apresentadas as definições de itinerários e suas unidades curriculares e, na sequência, as habilidades que devem ser mobilizadas e articuladas para o alcance das Competências Gerais previstas pela BNCC. Além disso, são explanados os pontos essenciais para a elaboração de um IF, assim como exemplos de percursos. Dessa maneira, esperamos que cada unidade escolar construa seu currículo, promovendo a ampliação e o aprofundamento da FGB em uma ou mais Áreas do Conhecimento, levando em consideração as especificidades de sua localidade e as aspirações do público ao qual ela atende.

## **PARTE I - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: SUJEITOS, MODALIDADES E PRINCÍPIOS**

### **1. O Ensino Médio no Brasil**

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e uma de suas finalidades é a consolidação da formação das/os cidadãs/ãos brasileiras/os. Enquanto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental buscam fomentar o que é elementar para as/os discentes, o Ensino Médio proporciona ao sujeito da aprendizagem ampliação no desenvolvimento de competências que o prepararão para uma vida plena e o tornarão consciente do efetivo exercício da cidadania.

Nesse contexto e com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, abre-se novos caminhos para pensar a relação ensino/aprendizagem com a organização do currículo, através do desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, expande-se a discussão acerca da melhoria da educação, a partir do sujeito que aprende, sendo, portanto, necessária uma análise mais apurada da legislação educacional.

#### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A LDB preconiza que a educação compreende diversos processos formativos, os quais estão inseridos em muitos campos de ações e atuações humanas, predominantemente por meio do ensino formal em instituições escolares. Sob esse viés, a educação, dever da família, da sociedade e do Estado, é pautada pelos princípios da liberdade e da solidariedade humana, com a finalidade de formar as/os educandas/os, de prepará-las/los para o exercício da cidadania, assim como de qualificá-las/los para o mundo do trabalho. Por isso, como preconiza o artigo 4º do Título III - Do direito à Educação e do dever de Educar, no inciso I, é dever do Estado garantir e ofertar a Educação Básica (Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio), obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade.

A referida lei determina que a finalidade da Educação Básica é auxiliar no desenvolvimento pleno da/o educanda/o, assegurando-lhe uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e/ou para os estudos posteriores, como podemos verificar no artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996):

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Conforme a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o Ensino Médio, desenvolvido ao longo de três anos, deve ser organizado com o mínimo de mil e quatrocentas horas anuais. Em observância à referida Lei, à BNCC e a este documento, as diversas redes de ensino, públicas e privadas, devem repensar os seus currículos, de acordo com suas especificidades, territorialidades, práticas, saberes e sujeitos.

## 1.2 Plano Nacional de Educação

O atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), dispositivo previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e regulamentado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta as políticas educacionais a serem desenvolvidas em um período de dez anos.

O documento é constituído por objetivos, metas e estratégias, a fim de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em suas múltiplas etapas, modalidades e níveis, de todos os sistemas de ensino. Dentre as 20 metas propostas no PNE, três delas - metas 2, 3 e 7 - fazem menção, dentro das suas estratégias, ao desenvolvimento de uma BNCC que deve ser pactuada entre União, Estados, Distrito Federal e

Municípios, e que estão associadas à implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação Básica, respeitando sua diversidade local, regional e estadual.

### 1.3 Plano Estadual de Educação do Ceará

O Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2026 (PEE), instrumento de planejamento macro homologado em 2016, é um documento que tem como propósito comum tornar efetivo o direito universal à educação de qualidade para todas/os. Sua construção teve ampla participação popular e transparência, a partir de sete plenárias regionais e uma estadual e envolveu cerca de duas mil pessoas, com a participação de diversas instituições como o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Ceará (UNDIME - Ceará), o Fórum Estadual de Educação do Ceará (FEE), a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE) dentre outras.

O PEE foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em votação unânime, e o seu conteúdo teve como forte referência as deliberações das Conferências Municipais, Estaduais e das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014. Como documento que baliza e norteia as políticas públicas relacionadas à educação do Estado do Ceará, contempla premissas e diretrizes da área da educação, como resultado da participação da comunidade escolar e da sociedade civil a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, no período de 2016 a 2024, em colaboração com a União e guardando conformidade com o PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a própria LDB.

O instrumento possui 21 metas que se apresentam com as devidas estratégias necessárias para o seu alcance, sendo que oito delas – metas 1, 2 ,3, 7, 10, 11, 19 e 21 – referem-se à construção de um currículo. Seis dessas metas estão diretamente orientadas para o Ensino Médio e as demais referentes aos outros níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Tais metas e estratégias foram traçadas para alcançar avanços significativos na educação cearense em todos os níveis de ensino das instituições públicas e privadas.

A redação do PEE, por sua vez, tem como alicerces a legislação educacional, a análise das práticas que geram bons frutos, o espírito de inovação e a sabedoria do povo cearense. Assim, todas as ações educacionais desenvolvidas devem estar alinhadas ao PNE, que é composto

por quinze diretrizes, tais como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; garantia da equidade educacional; formação para o mundo do trabalho e valorização dos profissionais da educação, entre outras.

#### 1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

De acordo com a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais são

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que encontra-se em vigência, foi instituída pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, pelo CNE através da CEB e foi construída em diálogo direto com a Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 e com a BNCC, relacionando as questões conceituais e apresentando a organização curricular, as formas de oferta, a organização dos sistemas de ensino e a proposta pedagógica das escolas. Ademais, a resolução regulamenta a organização da BNCC do Ensino Médio por áreas e por Itinerários Formativos (IF), da carga horária, dos eixos estruturantes dos IF, e estabelece os conceitos de competência e de habilidade.

#### 1.5 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é o documento que orienta a organização dos currículos de todas as instituições de ensino da educação básica brasileira. Nela estão expressos os direitos de aprendizagem de todas/os as/os alunas/os brasileiras/os, da Educação Infantil ao Ensino Médio, expressos na forma de Competências e Habilidades que, segundo as DCNEM (BRASIL, 2018, p. 2), podem ser entendidos como:

**Competências:** mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] **Habilidades:** conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados[...]

A BNCC apresenta dez competências gerais que deverão ser mobilizadas ao longo da Educação Básica. São elas:

### **I. Conhecimento**

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva

### **II. Pensamento científico, crítico e criativo**

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

### **III. Repertório cultural**

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

### **IV. Comunicação**

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

### **V. Cultura digital**

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**VI. Trabalho e projeto de vida** valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

### **VII. Argumentação**

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

### **VIII. Autoconhecimento e autocuidado**

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas

**IX. Empatia e cooperação**

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza

**X. Responsabilidade e cidadania**

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No texto de cada competência, é apresentado o que cada estudante deverá aprender e qual a finalidade do desenvolvimento dessa competência. Cada uma delas relaciona-se com as capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros. Tais capacidades são conhecidas como Competências Socioemocionais, que podem ser desenvolvidas cotidianamente, seja em eventos inusitados ou situações comuns, incentivando o indivíduo a encontrar saídas e alternativas para superar qualquer dificuldade. Para isso, é cada vez mais necessário criar oportunidades estruturadas para que educadoras/es e estudantes possam se desenvolver em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. Afinal, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais:

**Quadro 1** – Relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais

Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais	Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais
Conhecimento	Curiosidade para Aprender, Respeito e Responsabilidade	Trabalho e projeto de vida	Determinação, Organização, Foco, Persistência,



			Responsabilidade e Assertividade
Pensamento científico, crítico e criativo	Curiosidade para Aprender e Imaginação Criativa	Argumentação	Empatia, Respeito, Assertividade, Responsabilidade e Autoconfiança
Repertório cultural	Interesse Artístico	Autoconhecimento e autocuidado	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse Tolerância à Frustração
Comunicação	Iniciativa Social e Empatia	Empatia e cooperação	Empatia, Respeito e Confiança
Cultura digital	Iniciativa Social, Responsabilidade e Imaginação Criativa	Responsabilidade e cidadania	Empatia, Respeito, Confiança, Iniciativa Social, Determinação, Responsabilidade e Tolerância ao Estresse

Junto a isso, a BNCC, especialmente para a etapa do Ensino Médio, sugere que os saberes de todas as áreas de conhecimento devam ser trabalhados de forma articulada e relacionados ao contexto histórico, social, econômico, ambiental, cultural, profissional, “organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2018, p. 5). Essa mudança não anula, contudo, as especificidades dos componentes curriculares que compõem as áreas, pois a base curricular do Ensino Médio orienta um ensino integrado, que recorre a um conjunto de conhecimentos construídos pela sociedade, sem que haja prejuízos à formação das/os educandas/os e às diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas.

Embora a BNCC seja o documento orientador das redes de ensino e das escolas de todo o território nacional, não podemos chamá-la, contudo, de currículo, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está. Em termos gerais, **quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB**. Sobre currículo, vejamos o que diz a legislação brasileira (BRASIL, 2018, p. 4):

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos/os e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

Partindo desse pressuposto, o currículo escolar do Ensino Médio deve abranger, em seu núcleo comum, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática durante toda essa etapa, assim como o conhecimento do mundo físico e natural e das realidades sociais e políticas, especialmente do Brasil. Também é obrigatório o ensino de Arte<sup>1</sup>, especialmente das expressões regionais; da Educação Física, da Filosofia e da Sociologia.

O ensino da História do Brasil, por sua vez, deverá apresentar as diversas contribuições das diferentes matrizes étnicas e culturais que compõem o povo brasileiro. É obrigatória a oferta de Língua Inglesa, sendo o ensino de Língua Espanhola uma possibilidade na parte diversificada. Também é assegurado às comunidades indígenas, além do estudo da Língua Portuguesa, idioma oficial do Brasil, a utilização e o ensino de suas línguas maternas. Além disso, o currículo deve considerar os temas contemporâneos transversais da BNCC como parte dos programas escolares. Nessa perspectiva, é necessário que o currículo promova a formação integral, assim como auxilie na construção do Projeto de Vida (PV) e na formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais das/os alunas/os.

Desse modo, todos os entes federativos construirão autonomamente suas orientações curriculares a partir da BNCC. No Ceará, a normativa recebeu o nome de Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e trará, em sua organização, os componentes e as

---

<sup>1</sup> Observar a Resolução nº 411 de 2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

habilidades das quatro áreas de conhecimento, destacando os objetos de conhecimento dos componentes curriculares que os compõem: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

#### 1.6 Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará

A Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, implementada no ano de 2007, consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco nas iniciativas pedagógicas da referida rede, tais como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Projeto de Vida (PV), Mundo do Trabalho (MT), Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, Comunidade de Aprendizagem e Psicólogos Educacionais.

Para a efetivação da política, a rede estadual de educação do Ceará contou com a parceria do Instituto Aliança na proposta de uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais; também expandiu as ações curriculares de sucesso, presentes no PPDT e NTPPS, por exemplo, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento. A seguir, são definidos cada um desses projetos já implementados na rede estadual de ensino:

##### a) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

O Projeto Professor Diretor de Turma propõe uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Potencializa uma escola que vê as/os alunas/os em constante transformação, valorizando as suas especificidades. Visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, preocupando-se, assim, com a/o estudante/ser humano, além de uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. O referido projeto tem como base os quatro pilares da educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Ele é composto por elementos estruturantes que contribuem com o Projeto Pedagógico da escola e gestão de sala de aula com o intuito de fortalecer, orientar, organizar e potencializar ações direcionadas à transformação do espaço escolar, em

um ambiente propício à “desmassificação” do ensino e ao desenvolvimento integral do estudante, a partir do envolvimento dos variados sujeitos educacionais.

Casassus (2001), a partir de uma pesquisa que liderou na UNESCO sobre os efeitos das principais variáveis presentes no rendimento escolar, observou diferentes variáveis, entre elas o nível socioeconômico, infraestrutura física, material escolar, formação de professores, gestão da escola, constatando que dentre esses fatores o que melhor facilitava aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional, isto é, no tipo de relações e interações entre as pessoas. Potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do PPDT. Além desses, o projeto apresenta ainda outros objetivos, tais como:

- promover a desmassificação do ensino visando à garantia da permanência do aluno, sua assiduidade, seu protagonismo, sua aprendizagem significativa e seu sucesso;
- fomentar uma escola que proporcione a formação integral dos estudantes e que lhes permita construir o seu projeto de vida pessoal e profissional;
- oportunizar a formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes e
- mobilizar e articular núcleos gestores, professores, alunos, pais ou responsáveis para criar uma rede de cooperação e corresponsabilização pela educação dos estudantes.

Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma participaram de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que teve por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

b) Projeto de Vida e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (PV e NTTPS)

O Projeto de Vida (PV) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) são componentes curriculares que compõem a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. Ambos têm como base os pressupostos teórico-metodológicos da educação integral e se propõem a desenvolver nos sujeitos competências cognitivas e socioemocionais, através de temas transversais e de metodologias ativas, porém com cargas horárias e trajetórias didáticas distintas.

O PV é implementado na parte diversificada do currículo das Escolas de Educação Profissional (EEEP) desde 2013, e na carga horária regular de escolas de tempo parcial que façam adesão à proposta, desde 2019. Seu percurso didático, elaborado pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança, trabalha temas transversais divididos em blocos de temas geradores que abordam as diversas saúdes: saúde física, emocional, familiar, social, ambiental e saúde no mundo do trabalho. Por meio dessa abordagem, os/as estudantes são convidados/as a refletirem sobre seus projetos de vida nos âmbitos intra e interpessoal, acadêmico e profissional, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões.

O NTPPS, por sua vez, surgiu em 2012, como uma proposta de reorganização curricular, inspirada nos Protótipos Curriculares da Unesco para o Ensino Médio. Foi implementado, inicialmente, em apenas 12 escolas e, atualmente, comporta um universo de mais de 200 unidades escolares da rede estadual, pois compõe a parte diversificada do currículo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), além de também ser desenvolvido em algumas escolas de tempo regular que façam adesão ao componente. Seu percurso didático, elaborado pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança, aborda temáticas transversais pertinentes aos contextos das juventudes, tais como: projeto de vida; identidade pessoal, social, profissional e acadêmica; as diversas saúdes; ética e cidadania, entre outras. Essas temáticas são trabalhadas, não somente por meio das metodologias ativas vivenciadas em sala de aula, mas também por meio da pesquisa como princípio pedagógico: ao longo do ensino médio, os/as estudantes escolhem temas de pesquisa com base nas temáticas abordadas em sala.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada série são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Na 1ª série, o lócus de investigação é a escola; na 2ª, a comunidade e na 3ª a pesquisa é de cunho bibliográfico acerca de temas referentes ao mundo do trabalho.

### c) Mundo do Trabalho

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará contam com o componente curricular Mundo do Trabalho (MT) que, assim como Projeto de Vida e Empreendedorismo, está inserido no eixo diversificado do currículo. O referido componente apresenta uma proposta metodológica desenvolvida com foco no jovem: ator, co-autor, interlocutor e agente, estimulando a descoberta e o desenvolvimento do seu potencial. Tem como objetivo desenvolver competências socioemocionais e habilidades profissionais gerais nos estudantes. Os conteúdos abrangem, como já sugere o título do componente, o contexto das relações de trabalho, ou seja, abordam temas transversais a serem vivenciados por meio de uma metodologia dialógica e participativa.

O componente proporciona aos estudantes a escolha de eixos temáticos do interesse deles para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do estudante. Efetivamente, a proposta é construir com os estudantes um Plano de Carreira que se complemente com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida. Vale salientar que o componente é trabalhado por meio de dinâmicas e vivências as quais buscam desenvolver a autodeterminação dos jovens para atingir metas e resultados. Dentre os temas abordados nas aulas desse componente, destacam-se:

- Competências Socioemocionais (macrocompetências: Autogestão e Engajamento com os outros);
- Ética no mundo do trabalho;
- Assédio no mundo do trabalho;
- Construção do código de ético;
- Acessibilidade no mundo do trabalho;
- Consumo consciente;
- Responsabilidade social;
- Os direitos no mundo trabalho;
- Qualidade na vida pessoal e profissional;

- O perfil do profissional;
- Currículo profissional;
- Planejamento de metas;
- Análise SWOT;
- O perfil do profissional do séc. XXI;
- Comportamento nos ambientes virtuais.

#### d) Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade

A Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) possui uma equipe de especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade que elabora e propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos.

Nesta equipe são debatidos os Temas Integradores previstos na BNCC com pautas relativas aos Direitos Humanos, representatividade, violência contra a mulher e outras pautas relacionadas a gênero e sexualidade. Com os estudantes, a rede realiza campanhas que têm o objetivo de conscientizar sobre as violências de gênero e as demais formas de preconceito e/ou discriminação.

O desenvolvimento da política ocorre também por meio de eventos anuais que pautam as questões de gênero, como a Semana Janaína Dutra, a Semana Luís Palhano e a Semana Maria da Penha, nas escolas, regionais e entidades parceiras.

#### e) Mediação de Conflitos e Cultura de Paz

A Célula de Mediação de Conflito e Cultura de Paz desenvolve e apoia iniciativas para a prevenção à violência, à valorização da vida e à promoção da cultura de paz como princípio de uma sociedade justa e pacífica. Para o desenvolvimento das suas iniciativas e ações, a Célula conta com a parceria de diversos órgãos que comungam com esses mesmos objetivos: Ministério Público Estadual, Coordenadoria de Articulação e Mediação Social da Vice-Governadoria, Secretarias Municipais de Educação (Células Municipais de Mediação ACT 2017 e 2018), universidades públicas e privadas, instituições governamentais e organizações não-governamentais.

#### f) Comunidade de Aprendizagem

Conceito: projeto de transformação social e cultural que tem início na escola, mas que se expande para toda a comunidade, a partir da participação dos familiares.

Objetivo: superar as desigualdades sociais.

Premissas: processo de transformação – sensibilização – tomada de decisão – sonho – seleção de prioridade – planejamento.

- Processo de transformação - transformar a relação entre escola, família e alunos
- Sensibilização – apresentar o Projeto para a comunidade;
- Tomada de decisão - 70% de adesão dos professores;
- Sonho - a escola que a comunidade quer – metas elaboradas pela comunidade;
- Seleção de prioridade - o que vamos fazer? Pontos selecionados pela comunidade;
- Planejamento - comissões mistas (alunos, pais, professores, pessoas que trabalham na escola). Cuidar dos sonhos da comunidade a

partir da prioridade.

Princípios da aprendizagem dialógica:

1. diálogo igualitário;
2. transformação;
3. criação de sentido;
4. solidariedade;
5. respeito às diferenças;
6. inteligência cultural.

Práticas implantadas:

- Participação educativa - há mais espaços de diálogo e interação, posturas diferentes a partir de práticas escolares;
- Participação educativa da comunidade – grupo misto (residente - funcionário, mãe, aluna);



- Grupos interativos – relacionado ao papel do professor (mais espaço para diálogo e interação) professor – residente – estagiária – agente educador – pai;
- Tertúlias dialógicas literárias – grupo de alunos para conversar sobre livros (moderador) e leitura de clássicos da literatura universal. Impressões dos próprios alunos;
- Biblioteca tutorada – trabalha com os princípios das interações – residente – professor;
- Biblioteca – aberta no contraturno;
- Biblioteca aberta à comunidade nos finais de semana;
- Aulas de reforço;
- Formação de familiares – proposta de formação dentro da escola, pensada por eles mesmos;
- Formação dialógica pedagógica – aproximar os professores às práticas pedagógicas, às bases teóricas;
- Modelo dialógico de resolução de conflito.

g) Psicólogos Educacionais.

Foram contratados pela SEDUC 30 (trinta) Psicólogos Educacionais em 2017 para atuarem junto à política de desenvolvimento de competências socioemocionais. Desde então, os referidos profissionais acompanham as escolas para fins de diagnóstico dos programas PPDT e NTPPS, bem como fornecem suporte às escolas no que diz respeito às demandas trazidas pelos gestores, professores e estudantes.

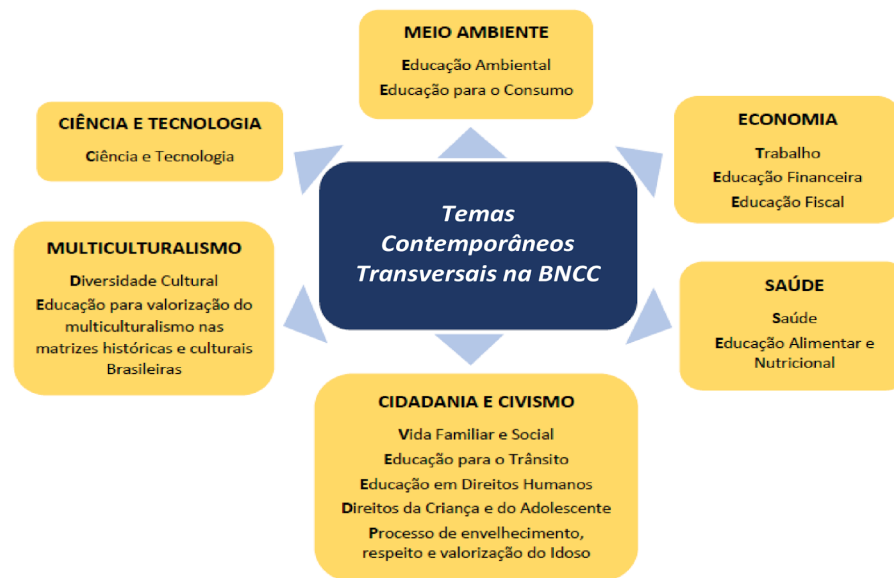
### 1.7 Temas Contemporâneos Transversais

Contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos tem o objetivo de aumentar o interesse das/os estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadã/ão. Espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) permita à/ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; preparar para o mundo do trabalho; cuidar de sua saúde; usar de modo consciente as novas

tecnologias digitais; entender e respeitar aquelas/es em suas diferenças e quais são seus direitos e deveres como cidadã/ão, contribuindo para a formação integral da/o estudante como ser humano.

Os TCT têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelas/os estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.

**Figura 1** – Macroáreas dos Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Ministério da Educação, 2019, p. 13.

Os TCT estão dispostos em seis macroáreas temáticas, conforme a figura anterior, e são apresentadas e discutidas nos itens a seguir, a ser trabalhado ao longo do ensino médio:

a) Meio Ambiente (Educação Ambiental e Educação para o consumo)

Nos primórdios, a relação com a natureza objetivava a sobrevivência do homem. Com o passar do tempo, o uso da natureza foi intensificado, principalmente com o surgimento da industrialização, quando o homem passou a utilizar de forma indiscriminada os recursos naturais como matéria prima. Após centenas de anos de degradação, o planeta demonstra sinais de colapso. Observando os efeitos negativos dessa ação, inicia-se na primeira metade do século XX, movimentos de protesto que buscam uma cultura de paz, respeito e preservação do

meio ambiente. Contudo, os efeitos negativos na natureza persistem e se mostram mais devastadores, motivo que fomenta a existência de lutas pela proteção do meio ambiente até o presente.

O termo “Educação Ambiental” surge na Conferência em Educação na Universidade de Keele , na Grã-Bretanha, em 1965. Em 1968 um grupo de cientistas de várias áreas passa a se reunir em Roma para discutir a crise ambiental. Esse grupo ficou conhecido como o Clube de Roma (DIAS,2013) que publicou o documento *Limites do Crescimento*, em 1972, apresentando a perspectiva de futuro da humanidade caso não houvesse radicais transformações nos modos de produção e pensamento.

A busca pela mudança de comportamento em relação ao meio ambiente continua firme e, seguindo o caminho aberto pelo Clube de Roma, a Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, realizada em 1972 na cidade de Estocolmo (Suécia), apresenta a primeira tentativa governamental para equilibrar a relação homem-natureza, tendo 113 países como signatários da “Declaração sobre o Ambiente Humano”, o documento resultante deste evento.

Em 1977, na cidade de Tbilisi, Geórgia, ocorreu a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, evento organizado pelo Programa da ONU para o Meio Ambiente (PNUMA). Nele, foram apresentados os objetivos da Educação Ambiental, buscando-se sensibilizar os países membros para a importância de o incluir no currículo escolar dos países.

O marco legal brasileiro para a Educação ambiental é a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), instituída em 1981 com o objetivo de incluir a educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como a educação da comunidade, objetivando a capacitá-los para a participação ativa na defesa do meio ambiente (Lei 6.938/81). A preocupação com o meio ambiente foi consolidada na Constituição Federal, em 1988, no inciso VI do artigo 225º, quando pontua a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Desse modo, respaldada na Constituição Federal e impulsionada pela Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92), a Educação Ambiental transforma-se em uma Política Pública com suas especificidades a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99). Nesta lei, educação ambiental é entendida por:

Art. 1ª Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2ª A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Em 1999, a Educação Ambiental consolida-se nos currículos escolares como tema transversal através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Entre as Competências Gerais da BNCC, identifica-se que a questão ambiental fomenta abordagens educativas voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável, em sintonia com uma pedagogia transformadora, orientada à formação de agentes ativos, autônomos, participativos e colaborativos que utilizem os conhecimentos de forma inter e transdisciplinar na solução dos problemas ambientais. É o que está indicado em algumas das suas competências (BRASIL, 2018, p. 9-10):

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.

[...]

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Todos esses objetivos educacionais dialogam com o diagnóstico sobre a crise ambiental presente no relatório “Avaliação Ecosistêmica do Milênio” da ONU, realizado em 2005, que enfatiza a urgência da ampliação do debate e proposição de ações. Em um mundo cada vez mais globalizado, o diagnóstico do relatório nos leva a considerar que o enfrentamento à atual crise ambiental requer a formação de indivíduos com uma postura reflexiva, crítica, ética e criativa para resolver os desafios relacionados ao consumo desregulado dos recursos naturais. A complexidade dos problemas socioambientais constitui-se, assim, num desafio às escolas, pois encoraja os estudantes e os "estimula para a realização de experiências que promovam um salto qualitativo na formação de princípios direcionados à convivência saudável” (Cruz, 2012, p.35).

Enquanto tema transversal, a Educação Ambiental permeia todas as áreas do conhecimento por meio da transdisciplinaridade, o que cria espaços de diálogo entre os diferentes saberes e práticas pedagógicas, permitindo a partilha, a ressignificação e a produção de novos saberes. O que possibilita o trabalho com conteúdos dos diversos componentes curriculares e o desenvolvimento de senso ético que permita uma atitude de cuidado consigo, com os outros e com a natureza, bem como uma responsabilidade social, principalmente naqueles que se dedicarão a trabalhar diretamente com o meio ambiente. Tudo isso estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que possam levar os estudantes a uma preocupação coletiva que tenha efeitos políticos, pois esse cuidado deve ser reconhecido como atitude cidadã.

Em relação à economia, a educação ambiental incentiva a um consumo mais responsável no qual as mercadorias e seus fluxos são reconhecidos, não exclusivamente, como *meios* para suprir uma necessidade, mas como *ação* que pode prejudicar o meio ambiente e a vida de pessoas através da extração ilegal dos recursos naturais, aumento da poluição e dos resíduos sólidos.

Neste cenário emergem discussões e reflexões, por diversos segmentos da sociedade, sobre a necessidade de se mobilizar e cobrar do poder público ações voltadas para o enfrentamento dos problemas ambientais, bem como a atenção a uma formação que transforme valores éticos em hábitos e atitudes referentes ao uso dos recursos naturais. Para isso, é necessária a construção de novos paradigmas referentes ao consumo e a utilização das tecnologias, tendo a escola como espaço essencial para a construção de novas práticas sociais que oportunizam a interlocução da escola com a comunidade, estimulando a criação de usos mais sustentáveis.

#### b) Economia

Os temas referentes à economia, na sociedade globalizada, figuram-se como importantes em todos os setores, incluindo a educação. Compreender o mundo do trabalho, a produção e a circulação de bens e mercadorias, bem como os fenômenos que deles emergem, são essenciais para o fomento da produção de um lugar, da saúde financeira do estado, dos cidadãos e da defesa dos direitos de cada indivíduo, pois os serviços públicos, fundamentais e gratuitos no Brasil, têm sua eficácia na medida que uma política econômica justa e responsável é implementada.

Em uma realidade na qual a economia está sintonizada com a financeirização das diversas atividades sociais, formar sujeitos numa dimensão humanística, resgatando a integração de diversos campos de saber que compõem e orientam os documentos curriculares no Brasil,

desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, faz-se urgente, pois os problemas econômicos atingem não somente os setores produtivos e de circulação e as empresas, mas todos os seus cidadãos, principalmente os mais pobres. Desse modo, uma formação humanista possibilitará o fomento de subjetividades que tenham uma preocupação com a produção econômica do lugar em que habita e com a população que nela mora, uma visão que alinha a economia aos interesses sociais e coletivos, pautados no bem comum.

Partir desses pressupostos possibilita caminhar em direção aos objetivos educacionais previstos na BNCC, na LDB e na constituição, haja vista uma compreensão da economia proporcionar uma postura de cuidado consigo, com os outros e com a coletividade. Junto a isso, incentiva a uma postura em torno do trabalho responsável, estimulando o surgimento de empreendedores que observem seus interesses pessoais, mas também coletivos, através do fortalecimento do estado de direito que o proteja e estimule seu crescimento, bem como os de seus concidadãos. Para isso, é necessário encarar a economia como elemento transversal que permeia todas as relações sociais, em sintonia com os interesses coletivos e pautado na solidariedade. Sua compreensão é fundamental para a saúde da vida em sociedade, pois colabora com a superação de visões fragmentadas de conhecimento, fomenta o aprendizado da realidade social e de situações de aprendizagem, bem como promove processos educativos importantes para a vida, como a educação financeira e fiscal.

#### c) Saúde

A Constituição Federal, no seu dever de promover à saúde para todos mediante políticas públicas sociais (Art. 196) como o Programa Saúde nas Escolas (PSE), estabelece a sua integração e articulação com a educação, tendo como finalidade a melhoria na qualidade de vida da comunidade educacional e, por conseguinte, da população brasileira. Como conhecimento transversal que deve fazer parte da dinâmica curricular, a integração entre os saberes sobre a saúde e os educacionais deve ser uma estratégia metodológica a ser executada nas instituições de ensino.

Esse diálogo contribui para a formação integral dos estudantes por meio da promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento dos estudantes. A organização didática da saúde, como tema transversal, configura-se como trabalho interdisciplinar perpassado pela preocupação com o ensino de competências para a vida e a formação integral dos profissionais da educação em parceria com outros profissionais. Ela também se dá através de ações didáticas com outras

instituições e em constante preocupação em articular a organização curricular da formação geral básica com os itinerários formativos. Para isso, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio entendem que o tema saúde deve ser desenvolvido através de (art. 27):

XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

Ampliando os saberes relacionados ao tema saúde, deve ser integrado na organização curricular ofertada pelas escolas educação alimentar e nutricional e a educação para o trânsito.

#### d) Educação Alimentar e Nutricional

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é o campo do conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e que ocupa posição estratégica para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais atuais e para promoção da alimentação adequada e saudável.

Compreender a alimentação adequada e saudável como um direito humano básico envolve a garantia ao acesso permanente, regular e socialmente justo de uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais. Além disso, ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade; atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis, o que estabelece um campo muito mais amplo de ação para a EAN do que aquele tradicionalmente restrito às dimensões biológicas e do consumo alimentar.

A CF/88, em seu artigo 6º, estabelece o direito à saúde, assim como os demais direitos necessários para a plena cidadania: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da constituição" (BRASIL, 1988).



O direito humano à alimentação é uma lei instituída através da Emenda Constitucional nº 64 , que incluiu a alimentação entre os direitos sociais, enquanto direito básico, reconhecido e ratificado por 153 países, incluindo o Brasil, através do Pacto Internacional de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais. A Lei nº 11.947/2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, posteriormente vêm somar-se à Lei Nº 13.666/2018, que inclui o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. A inclusão vem para contribuir de forma significativa no rendimento escolar e hábitos alimentares, não só de forma individual, mas coletivamente.

O Artigo 5º, da Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020, do FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), estabelece as diretrizes da Alimentação Escolar, no item II descreve que a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Assim, instrumentos e estratégias de educação alimentar e nutricional devem apoiar pessoas, famílias e comunidades para que adotem práticas alimentares promotoras da saúde e para que compreendam os fatores determinantes dessas práticas, contribuindo para o fortalecimento dos sujeitos na busca de habilidades para tomar decisões e transformar a realidade, assim como para exigir o cumprimento do direito humano à alimentação adequada e saudável. É fundamental que ações de educação alimentar e nutricional sejam desenvolvidas por diversos setores, incluindo saúde, educação, desenvolvimento social, desenvolvimento agrário e habitação. Adotar uma alimentação saudável não é meramente questão de escolha individual, pois fatores de natureza física, econômica, política, cultural ou social podem influenciar positiva ou negativamente o padrão de alimentação das pessoas.

Outro tema recorrente na relação saúde e educação é a educação para o Trânsito instituída pela Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, nele fica definido que a educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito:

Fica instituída que a educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios, nas respectivas áreas de atuação. A adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito (CTB, 1997).

No estado do Ceará esta parceria vem sendo desenvolvida através da cooperação intersetorial entre a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Educação e os demais órgãos competentes.

#### e) Cidadania e Civismo

O tema transversal **cidadania** já aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (2000), dentro da macroárea **Trabalho e Consumo** e, deste modo, permeia as diferentes áreas do conhecimento. Na BNCC (2018) o tema é adaptado para a realidade mais atual e relacionado à ideia de **civismo**. Ele exprime conceitos e valores básicos à democracia, à participação política em defesa do estado de direitos sociais e ao dever individual de cada um em reconhecer a importância de proferir esses valores associados à condição de cidadão cômico e responsável direto pelo pleno vigor desses preceitos. Assim, o indivíduo é capaz de discutir direitos, deveres e valores importantes e urgentes para o fortalecimento da democracia na sociedade brasileira contemporânea, respeitando as diferenças de uma sociedade que é múltipla, complexa, de modo inclusivo e tolerante.

Na BNCC, a temática está relacionada diretamente a algumas das competências gerais da educação básica (notadamente as de número 6, 7, 9 e 10), valorizando a diversidade de saberes e as vivências culturais; promovendo o exercício da cidadania, os direitos humanos, o diálogo e o respeito mútuo com urgência social e abrangência nacional; além de possibilitar uma aprendizagem significativa, que favoreça o entendimento da realidade social e fomente a participação política e cidadã com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Desse modo, o tema transversal contemporâneo **cidadania e civismo** implica não somente o aprender – no sentido de reproduzir o conhecimento socialmente adquirido –, mas oportuniza também apreender significativamente a realidade posta para transformá-la.

Dentre os principais subtemas abordados na macroárea, tem-se: aspectos da vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. No DCRC, esses subtemas dialogam de modo **intradisciplinar** quando se interrelacionam cidadania e civismo, através de um dos componentes curriculares;

**interdisciplinar**, quando se discute os subtemas, de um modo associado, em mais de um componente da mesma área e **transdisciplinar**, quando um ou mais temas são discutidos para além da individualidade de cada área do conhecimento.

f) Multiculturalidade (ou Multiculturalismo), Interculturalidade, Intraculturalidade e Transculturalidade

A Multiculturalidade (ou multiculturalismo), compreendida como o resultado do encontro ou contato e convivência das diversas culturas de uma sociedade, afigura-se como aporte inicial para pensar uma prática pedagógica adequada às particularidades de cada cidadão e que deve ser refletido nos espaços educacionais, exigindo que seja abordado o conhecimento sobre os demais conceitos relacionados à temática, tais como: interculturalidade, intraculturalidade e transculturalidade, já que pensar somente o multiculturalismo por si só, poderá reforçar a ideia de uma cultura dominante ou hegemônica, sem nenhuma preocupação com o processo de descolonização, pela própria origem do conceito e seus pensadores. A priori, olhar a escola sob o prisma da multiculturalidade é reconhecer a diversidade cultural que ali se expressa através dos estudantes, dando início ao exercício da cidadania, haja vista o reconhecimento da identidade cultural pelos membros de uma coletividade ser a base para a efetivação da cidadania. Uma perspectiva educacional amparada sob pressupostos multiculturais pensa os aspectos da diversidade cultural em qualquer sociedade, seu pluralismo cultural ou diversidade étnica e cultural, que no Brasil tem os índios, negros e europeus como elementos constitutivos.

As competências gerais que subsidiam a construção da BNCC e o desenvolvimento de qualquer currículo escolar devem ser diretamente dependentes da ótica dos conceitos sugeridos neste subitem, pois responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, bem como o próprio conhecimento cultural dos diversos povos que constituem o Brasil e o Ceará serão base para que essa visão se manifeste. Uma prática pedagógica que não observa esses aspectos caminha para o insucesso do processo educacional dos estudantes e o enfraquecimento da cidadania, haja vista que despotencializa a formação de subjetividades que se autorreconhece com identidades singulares e precisam ser respeitadas em suas diferenças.

Multiculturalidade e interculturalidade são conceitos que se apresentam como um ponto fundamental: que a sociedade não é homogênea e sim plural. Contudo, há uma diferença primordial, a multiculturalidade manifesta as diferenças como um fato objetivo e a interculturalidade inspira que estas diferenças dialoguem em plena tradução das culturas.

No presente, entretanto, a palavra interculturalidade deixa de ser um mero diálogo entre as culturas e passa a definir projetos ético-políticos voltados à construção de relações sociais horizontais entre diferentes grupos humanos, sem que seja preciso abdicar da diferença. Pelo contrário, a marcação da diferença é um dos traços da contemporaneidade. Se o processo de colonização investiu pesadamente na homogeneização cultural, o atual momento é de valorização das diferenças, com um consequente retorno ao interior das culturas, num processo de autorreconhecimento e de posterior saída para o diálogo baseado na alteridade.(MARTINS, 2021. p. XIII)

A interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, ou seja, se refere a diversidade cultural. Vivemos isso no nosso dia a dia, nas grandes cidades. Com isso, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, promovendo a integração e uma aposta na aceitação e na normalização das diferenças sociais.

Outros conceitos importantes são a intraculturalidade e a transculturalidade. Gervás (2011. p. 15) entende a intraculturalidade como o processo de autorreconhecimento da identidade cultural e étnica pelo qual o indivíduo passa:

Ou seja, olhando culturalmente para dentro de sua própria pessoa e de sua própria cultura, tentando conhecer-se e valorizar-se socialmente e culturalmente a nós mesmos, através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social. Uma vez que este objetivo é alcançado, nós podemos considerar, então, abrangendo aspectos interculturais ou multiculturais.

E a transculturalidade é justamente a finalização do processo de interação entre grupos culturais, gerando alguma transformação cultural sobre um ou mais grupos envolvidos. Nesse sentido, através do multiculturalismo pode-se promover a interculturalidade, em busca da intraculturalidade e assim fazer surgir a transculturalidade (Martins, 2015), construindo modelos de intervenções culturais decolonizantes, deixando no passado a cópia de formatos eurocêntricos e etnocêntricos e percebendo que a multiculturalidade, a interculturalidade, a intraculturalidade e a transculturalidade devem fazer parte do nosso cotidiano, o que viabiliza processos educativos em sintonia com o presente e fundamentais aos estudantes, professores e toda a sociedade.

*g) Ciência e Tecnologia*

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia acarreta transformações na sociedade, refletindo em mudanças nos níveis econômico, político e social. Comumente, a ciência e a tecnologia são vistas como motores relacionados aos conceitos de progresso e desenvolvimento, oriundos da visão ocidental. Contudo, uma visão positivista de ciência pode fortalecer o mito da cientificidade, confiança excessiva na ciência e na tecnologia como campos de conhecimento isolados e que seriam as únicas com respostas adequadas à resolução dos diversos problemas da sociedade. Os interesses sociais, políticos, econômicos, de segurança e defesa nacional implicam eventuais riscos, porquanto o desenvolvimento científico-tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses. Bazzo (1998, p. 142) destaca que:

É inegável a contribuição que a ciência e a tecnologia trouxeram nos últimos anos. Porém, apesar desta constatação, não podemos confiar excessivamente nelas, tornando-nos cegos pelo conforto que nos proporcionam cotidianamente seus aparatos e dispositivos técnicos. Isso pode resultar perigoso porque, nesta anestesia que o deslumbramento da modernidade tecnológica nos oferece, podemos nos esquecer que a ciência e a tecnologia incorporam questões sociais, éticas e políticas.

Torna-se cada vez mais necessário que a população possa ter condições de acessar, avaliar e participar das decisões e informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico que venham a atingir o meio onde vivem. É necessário que a sociedade, em geral, comece a questionar sobre os impactos da evolução e aplicação da ciência e tecnologia sobre seu entorno e consiga perceber que, muitas vezes, certas atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes. A esse respeito, Bazzo (1998, p. 34) comenta: "o cidadão merece aprender a ler e entender muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com suas implicações e conseqüências, para poder ser elemento participante nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e o dos seus filhos".

O Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) propõe práticas e metodologias no ensino das ciências com base no contexto educativo, o que ressalta a necessidade de colocar ciência e tecnologia em novas concepções vinculadas ao contexto social. De acordo com Medina e Sanmartín (1990), quando se pretende incluir o enfoque CTS no contexto educacional, alguns objetivos precisam ser buscados:

Questionar as formas herdadas de estudar e atuar sobre a natureza, as quais devem ser constantemente refletidas. Sua legitimação deve ser feita por meio do sistema educativo, pois só assim é possível contextualizar permanentemente os conhecimentos em função das necessidades da sociedade.

Questionar a distinção convencional entre conhecimento teórico e conhecimento prático – assim como sua distribuição social entre 'os que pensam' e 'os que executam' – que reflete, por sua vez, um sistema educativo dúbio, que diferencia a educação geral da vocacional.

Combater a segmentação do conhecimento, em todos os níveis de educação.

Promover uma autêntica democratização do conhecimento científico e tecnológico, de modo que ela não só se difunda, mas que se integre na atividade produtiva das comunidades de maneira crítica.

Dessa forma, a importância de discutir com os alunos os avanços da ciência e tecnologia, suas causas, consequências, os interesses econômicos e políticos, de forma contextualizada, está no fato de que devemos conceber a ciência como fruto da criação humana, intimamente ligada à nossa evolução, permeada pela ação reflexiva de quem sofre/age as diversas crises inerentes a esse processo de desenvolvimento (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007).

#### 1.8 Parte diversificada do currículo e educação técnica e profissional

Tendo em vista a necessidade de atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade, a parte diversificada do currículo deve complementar a Formação Geral Básica, sendo de decisão de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar sua organização. As prioridades definidas pela escola deverão considerar o projeto de vida das/os estudantes, bem como contar com a participação destas/es na construção do currículo, compreendendo os seus interesses e os da comunidade a que pertencem.

Para contemplar essas novas orientações, faz-se necessário um aumento do tempo curricular, devendo ser dedicado, no mínimo, mil e duzentas horas da carga horária total a ela. A carga horária dos itinerários formativos se apresenta por meio do conjunto de unidades curriculares, através de trilhas, eletivas, projeto de vida, clubes, oficinas ou, até mesmo, por um curso técnico profissionalizante, partindo da escolha das/os alunas/os e de acordo com a oferta da escola.

Essa multiplicidade de experiências curriculares, como no caso das escolas que adotam a educação técnica e profissional, objetiva desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas de forma contextualizada, bem como atividades de práticas sociais e produtivas a serem desenvolvidas na própria escola ou em cooperação com outras instituições especializadas.

## 1.9 Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio

O DCRC foi elaborado com o intuito de orientar a construção do currículo de cada escola, atendendo às particularidades e construções coletivas de cada comunidade escolar. Seguindo as orientações, as competências gerais e as habilidades previstas na própria BNCC, o documento cearense sugere e descreve objetos do conhecimento e habilidades específicas. Em toda a sua estrutura proposta, traz reflexões atuais em torno do Ensino Médio, discussões sobre a própria BNCC, tendo sempre em vista seus marcos legais construídos historicamente, desde a democratização do ensino público, na década de 1980, a partir da Constituição Federal/88 e da LDB, na década de 1990.

A Constituição e a LDB 9394/96 menciona uma base nacional comum e ao regulamentar esse assunto em seu Artigo 26, estende para o Ensino Médio. A partir desse período, vários documentos orientadores sobre currículo foram elaborados, tais como PCN, PCN+, DCNEM e, por último, a BNCC, aprovada em 2018 pelo CNE, que define o conjunto de aprendizagens essenciais através de um currículo mínimo.

Partindo dessas referências históricas e legais, o DCRC, no que se refere à cultura organizacional escolar, propõe novas formas de pensar e realizar a organização curricular e de organizar o trabalho pedagógico, buscando não padronizar alunas/os, a fim de que tais projetos tenham espaço para as necessidades de suas comunidades escolares. Além disso, objetiva melhorar os níveis de aprendizagem e reduzir as desigualdades sociais, o que, segundo pesquisas mais recentes de várias entidades nacionais e internacionais, devem se dar através do acesso a uma educação integral e a uma aprendizagem significativa, além da promoção da equidade e do desenvolvimento das capacidades socioemocionais.

Quanto à prática docente que o DCRC fomenta, o ponto de partida deve ser as necessidades e as particularidades da própria comunidade escolar. Assim, à/ao professora/professor cabe, de modo articulado e coletivo, ter o papel mediador e principal interlocutor da comunidade escolar, para que o currículo, de fato, possa ser percorrido e que objetivos e propósitos estabelecidos possam ser alcançados. Para tanto, faz-se necessária a adoção de práticas de aprendizagens integradoras, relacionais e que reconheçam a/o educanda/o como sujeitos não só da aprendizagem, mas também do conhecimento e com necessidades afetivo-sociais. Desse modo, a atitude pedagógica da/o

professora/professor é de caráter humanista e rumo à integralidade do conhecimento (múltiplo, omnilateral e integrador das diversas dimensões do sujeito que aprende).

Esse entendimento de organização curricular, voltada para a construção de conhecimentos articulados e necessários para uma educação integradora do ser humano consciente do seu papel na sociedade democrática, solidária e equânime se dá, também, sobre as outras etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, por exemplo, o DCRC assegura o direito à aprendizagem plena da criança para que, de um modo lúdico, participativo e expressivo, se alcance o desenvolvimento multifacetado desejado (CEARÁ, 2019b).

No Ensino Fundamental, por sua vez, o documento orienta que, para além dessas questões, ao currículo se junte a preocupação com a construção da identidade, dos valores e da cultura das/os alunas/os (CEARÁ, 2019b) com a desejada e necessária aprendizagem na idade certa, elemento que proporciona o sucesso escolar. Vale ressaltar que, na articulação curricular entre as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o maior desafio se associa à progressão e ao fluxo escolar (CEARÁ, 2019a), considerados os dois mais importantes balizadores positivos do sucesso na aprendizagem da/o educanda/o.

Desse modo, delineando os fazeres do que foi dito acima, as principais orientações curriculares norteadoras do DCRC são postas em prática através da mediação entre o sujeito que ensina, a/o professora/professor, e o que apreende e constrói conhecimento, a/o aluna/o. Sempre dentro de um contexto movido pela diversidade de tempo, espaços, individualidades e singularidades, com respeito à igualdade e valorizando os saberes de cada uma/um. Além disso, os princípios éticos, estéticos, culturais e políticos se movem rumo a uma educação democrática e inclusiva, tendo a/o aluna/o no centro do planejamento escolar, como sujeito de direito e protagonista da sua própria aprendizagem.

Diante dos múltiplos papéis desempenhados pela/o professora/professor, dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como da necessidade de investimento em formação e na aprendizagem ao longo da vida, sob aspectos técnicos, pedagógicos, teóricos, práticos, políticos dentre outros, é importante cada vez mais inserir as novas tecnologias na prática docente, buscando, também, discutir e refletir sobre a/o aluna/o contemporâneo/a, assim como sobre as formas de inclusão e de práticas sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) para as/os docentes e para as/os discentes.



Sobre esse aspecto, as formações continuadas com os novos recursos virtuais e tecnológicos configuram-se como importantes meios para atingir os objetivos da aprendizagem significativa e do sucesso escolar. As reformulações propostas por um documento referencial curricular devem, portanto, ser acompanhadas de uma transformação nas salas de aula e nas relações nelas estabelecidas.

Diante disso, o DCRC norteia as diretrizes e também oferece às escolas a necessária autonomia para construir as mudanças essenciais à organização curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, tais diálogos e reflexões buscam reconhecer a produção de outros conhecimentos fora de um padrão monocultural e etnocêntrico, valorizar outras identidades e vislumbrar o mundo como um complexo multicultural, tal qual ele se apresenta.

## **2. Sujeitos do Ensino Médio**

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é resultado dos debates e da reorganização curricular promovidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, alguns aspectos devem ser considerados ao curso da construção de todo e qualquer currículo que se origine neste documento, sejam em escolas públicas ou particulares do estado do Ceará. Um desses aspectos corresponde às/aos cidadãs/ãos a quem se destina a finalidade do currículo.

Posto isso, o DCRC deve conduzir uma organização curricular que vise ao respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio, com foco na formação integral e humana, desenvolvendo-os a nível pessoal, social e laboral. É necessário, dessa forma, reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc.

Por isso, ao longo deste capítulo, serão abordadas as diferentes concepções dos sujeitos potencialmente presentes no Ensino Médio cearense, através de uma visão contemporânea, buscando a promoção, nos espaços escolares, da identificação, da aceitação e da integração dos

estudantes, tornando a escola um ambiente seguro para se expor e se propor enquanto "sujeitos inconclusos"<sup>2</sup>, proporcionando a possibilidade de "ser mais", na perspectiva de Freire (2019).

Logo, cabe às/aos atrizes/atores envolvidas/os na construção do currículo escolar a reflexão, a produção e a criação de caminhos para um Ensino Médio que contemple os objetivos de uma educação qualitativa, igualitária e equitativa, principalmente voltada a uma aprendizagem significativa para seus sujeitos.

## 2.1 As/os Jovens e as Juventudes

Conforme o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13), são consideradas/os jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Dado o exposto, é importante lembrar que, neste recorte etário, ainda se encontram jovens com idade entre 15 e 18 anos também assistidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). Portanto, compreende-se que a maior parte dos sujeitos atendidos pelo Ensino Médio encontra-se nesse perfil etário e que qualquer estudo e planejamento para construção curricular desta etapa do ensino necessita de uma melhor compreensão acerca do público juvenil.

Entende-se a juventude como um período de transição biopsicossocial situado entre a infância e a fase adulta, em que, ao longo de seu desenvolvimento, os indivíduos se encontram em aspiração à plena existência, como também no desejo por uma vida simultaneamente autônoma e comunitária. Neste momento, principalmente no recorte etário correspondente à adolescência (entre 15 e 18 anos – ECA/90), o indivíduo se encontra em uma catarse emocional, recheada de esperanças e desesperanças, de transgressões, de dúvidas, de angústias e de sonhos. Por isso, é característica a esse período a necessidade de adaptação e acomodação psicológica e social.

---

<sup>2</sup> Paulo Freire afirma que os seres humanos são dotados de um constante ampliar de si, ou seja, ao curso da vida, a cada momento, estamos aptos a apreender ou a construir, a inventar, a modificar pensamentos, ações de modo a estarmos em permanente estágio de ampliação, podendo "ser mais", melhor dizendo, ampliando o seu ser a um plano mais amplo de conhecimentos e possibilidades.

Ao trabalhar com a juventude, deve-se compreender as diversas facetas e os elementos que atuam diretamente sobre o desenvolvimento biopsicossocial destes indivíduos, o que provoca perfis bem diversos e democráticos, exigindo a aceitação da pluralidade que o termo nos confere: juventudes.

Nessa perspectiva, cabe à escola oferecer oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências que possibilitem o exercício de uma cidadania plena, a propriedade no domínio digital, assim como, a preparação para o moderno mundo do trabalho, abordando habilidades, atitudes e valores que contribuam para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana. Portanto, é imprescindível que se reconheça o jovem como pessoa, como sujeito social e como cidadã/ão, criando espaços para que ela/ele possa compreender a si mesma/o (e à/ao outra/o), descobrir-se e expressar o seu próprio potencial.

## 2.2 As/os Adultas/os e as/os Idosas/os

As escolas atendem a demandas de alunas/os de faixas etárias distintas, sendo, portanto, de fundamental importância que voltemos nossa atenção, também, para o público adulto e idoso, uma vez que muitos, por inúmeros fatores, não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos básicos na idade adequada.

Em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como com o Estatuto do Idoso (EI), são considerados adultos todos os indivíduos com idade entre dezoito e cinquenta e nove anos, enquanto que todos aqueles com idade igual ou superior aos sessenta anos são considerados idosos. Conforme Rutter (1996), "é um equívoco acreditar que as aprendizagens sejam exclusivas às crianças e aos adolescentes." Sendo assim, todos os adultos e todos as/os idosas/os estão aptos a aprender, a mudar e a evoluir.

É preponderante, portanto, que busquemos compreender as especificidades que carregam as/os alunas/os dessas faixas etárias, percebendo que muitos deles estão distantes da prática escolar, desabituaados aos ritos escolares, envolvidos de uma história de vida própria e com objetivos específicos para sua formação. Precisamos, então, pensar em estratégias e práticas educacionais mais fidedignas ao contexto delas/deles.

Diante dessas constatações, é de responsabilidade da comunidade escolar o acolhimento dessas/es estudantes por meio de uma prática educacional humana. Compreendemos que os estímulos nessas faixas etárias precisam estar conectados à vida real, respeitando o ritmo com que se aprende, aproximando os aspectos estudados às necessidades cotidianas delas/es, garantindo sua permanência na escola e, conseqüentemente, a conclusão do Ensino Médio.

Em síntese, as escolas cearenses têm o papel de acolher os diversos públicos de forma plena, considerando as necessidades e os objetivos que emanam de suas/seus estudantes. Significa, assim, que devem proporcionar uma visão pedagógica que se adeque ao contexto da educação de adultas/os e de idosas/os, garantindo, além da socialização e da (re)inclusão dessas pessoas no universo escolar e na sociedade, o direito à aprendizagem plena das competências e das habilidades determinadas pela BNCC, assim como uma adequação metodológica conforme as faixas etárias distintas.

### 2.3 As Mulheres

Mesmo diante do histórico de conquistas das mulheres, principalmente a partir do fortalecimento do Movimento Feminista na década de 1970 e com a própria criação do conceito de gênero, pensado não como algo natural, mas construído historicamente e socialmente, cabe pensar que ainda são imensos os desafios atuais impostos ao mundo feminino, no qual a mulher tem que assumir inúmeros papéis sociais, muitas vezes de forma desigual.

As transformações sociais, ocorridas desde o século passado, provocaram mudanças no modo de agir de homens e de mulheres, o que alterou a forma como ambos se comportam na sociedade, quer no âmbito familiar, quer no profissional. Essas mudanças se relacionam diretamente com o conceito de gênero, a partir do qual as diferenças biológicas não definem os papéis sociais, sendo estes construídos culturalmente. Essa compreensão afirma que há uma diversidade de modos de ser mulher, fato observado também no contexto escolar.

Contudo, essas mudanças na forma das mulheres estarem no mundo não anularam todos os discursos que buscam dar a elas funções específicas, como secretária, zeladora, merendeira dentre outras; muitas delas com menor importância social e mais laboriosas que as delegadas aos homens. Apesar das conquistas dos movimentos sociais e feministas, ainda prevalece uma desigualdade que hierarquiza os

gêneros, dando aos homens, muitas vezes, lugares privilegiados em relação às mulheres. Essas construções sociais se estendem ao ambiente escolar, configurando-se como um desafio ao acesso, à permanência, à conclusão dos estudos e à inserção de muitas mulheres no mercado de trabalho.

Consideramos importante, também, refletir e discutir sobre a necessidade de combater, a partir da educação e dentro da escola, o conceito de patriarcado, pois mulheres, desde meninas, passam por uma complexidade de situações através de uma relação de gênero que envolve “um sistema de dominação que se faz presente nas diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado, apresentando-se em todos os espaços da sociedade” (ALMEIDA, 2017, p.56).

#### 2.4 As Negras e os Negros

Em decorrência de processos históricos que fomentaram, sobretudo, a escravidão dos povos africanos, articulados com discursos que visavam justificar a violência, a crueldade e a injustiça contra eles, várias nações foram constituídas tendo o racismo como elemento estrutural. A sociedade brasileira também (re)produz racismo e, mesmo diante de muitas lutas dos povos negros, percebemos que ele está presente no espaço escolar.

É nesse cenário que indicamos que a mudança passa, sobretudo, pela criação de políticas públicas específicas, bem como, pela educação. É, então, a partir das lutas desses movimentos que leis foram criadas para fomentar o respeito à diversidade racial e garantir a esses sujeitos o acesso e a permanência nos processos educacionais. Referimo-nos aqui às leis que dão origem à política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica. Entretanto, para além de temáticas no currículo, essas leis tratam mais profundamente do acesso, da permanência e do sucesso das/os alunas/os negras e negros na escola, e isso passa pela valorização de suas existências e de sua história.

Assim, o estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãs/ãos

na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultural.

Desse modo, as/os alunas/os precisam ter acesso ao conhecimento produzido pelos povos negros (africanos, brasileiros e cearenses) a fim de que tenham condições reais de compreender sua história para enfrentar o racismo.

## 2.5 Povos Indígenas

De acordo com o Estatuto do Índio, é considerado indígena "todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional". (BRASIL, 1973). Associada a essa percepção, o Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2019, construído a partir da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), declara que povos indígenas são aqueles que descendem “de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas”. Em outras palavras, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) sinaliza para uma construção da identidade étnica indígena com base na autodeclaração do indivíduo e o reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem.

Nesse sentido, diversas/os alunas/os indígenas passaram a pertencer a comunidades integradas, assim chamadas aquelas que, conforme o estatuto, foram incorporadas à sociedade não indígena. Tais comunidades ainda lutam pelo reconhecimento de seus direitos civis e humanos, conservando os usos, os costumes e as tradições característicos da sua cultura.

Essas/es estudantes devem ser respeitadas/os e valorizadas/os como cidadãs/ãos conscientes de sua identidade cultural. São jovens que, considerando sua cultura, devem ser preparadas/os, não apenas para enfrentarem os desafios e vivenciarem as demandas do século XXI, mas, principalmente, para conquistar seus lugares na universidade, na política, nos negócios, na ciência etc., a fim de fortalecer sua comunidade, seu território, seu povo, suas identidades e suas culturas.

Diante disso, as ações executadas no Ceará para o desenvolvimento da educação desses povos devem se alicerçar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena e no Plano de Ação do Território Etnoeducacional Potirõ, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e demais instituições envolvidas com a modalidade, respeitando sua territorialidade. A essas/es estudantes é assegurado o direito de aprender sobre e na sua cultura, fortalecer suas práticas e tradições, ter uma formação pautada em um ensino diferenciado, aqui compreendido como a oportunidade de cultivar e manter as experiências e os modos de vida indígenas nos processos educativos formais.

No entanto, devemos oportunizar, também, a essas/es estudantes o conhecimento sobre outras culturas e outras práticas que permita às/aos indígenas a capacidade de navegar no mundo não indígena e exercer sua cidadania na luta por direitos e no exercício de seus deveres. Além disso, é preciso investir na formação das/os cidadãs/ãos não indígenas, que respeitem e valorizem os indígenas, que reconheçam suas contribuições na construção da cultura e da identidade brasileira, que sejam parceiros na luta e na garantia dos direitos conquistados por esses povos. A escola não pode se aceitar como instituição que valida o racismo ou preconceito contra essas/es alunas/os, tampouco pode limitar as capacidades de aprendizagem e, assim, prejudicar seu desenvolvimento intelectual e sociocultural.

Dessa forma, para atender às necessidades educacionais e socioculturais das/as/os alunas/os indígenas, devemos continuar assegurando o direito a uma educação diferenciada e de qualidade, que possa proporcionar o respeito e a preservação de sua cultura, ao mesmo tempo que a/o prepare para o mercado de trabalho, para os estudos posteriores e para o exercício da cidadania, nas sociedades indígenas e não indígenas.

## 2.6 As/Os Ciganas/os e populações itinerantes

A sociedade brasileira apresenta, em sua formação, uma variedade de povos oriundos das mais diversas regiões do mundo. Desse modo, dada a relevante contribuição que esses grupos étnicos apresentaram para a diversificação da população cearense e amparados pela Constituição Federal/88, que lhes dá plenos direitos, vê-se a importância de contemplar as/os ciganas/os e as outras etnias que, com sua cultura e história, participam do processo civilizatório nacional.

Ciganas/os é uma denominação genérica usada para nomear grupamentos étnicos que apresentam algumas especificidades que, há muito tempo, foram utilizadas como justificativa para serem postos à parte, sem garantias dos direitos plenos. Dentre os aspectos que as/os identificam, podemos apresentar a característica peculiar da itinerância, que contribui para a existência de grupos nômades e seminômades espalhados pelo território nacional. Ainda que a itinerância não seja mais um fator característico predominante de sua cultura, podendo haver grupos de origem cigana assentados em um território fixo, outros aspectos marcantes de sua cultura precisam ser considerados, e a escola precisa estar aberta e preparada para o acolhimento, na busca por fazer valer a eles o direito fundamental à educação.

O tratamento educacional diferenciado às/aos alunas/os ciganas/os, bem como a outros sujeitos em situação de itinerância, como circenses e parquistas, dentre outros, é discutido na resolução CNE/CEB nº 03, de 16 de maio de 2012, que institui as diretrizes para o atendimento de educação escolar às populações em situação de itinerância. Esse marco legal possibilitou à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão elaborar, em 2014, a normativa *Ciganos*, documento orientador para os sistemas de ensino que, além de outros aspectos, assegura matrícula, liberdade cultural e de crença e o respeito à sua cultura e religião.

Essas resoluções ainda precisam ser amplamente analisadas e discutidas, pois, dentre os principais problemas enfrentados pelos povos ciganos, circenses e parquistas no país, o alto índice de analfabetismo tem sido motivo de preocupação e alvo de ações importantes de apoio à inclusão social dessas comunidades. Nesse sentido, a comunidade escolar precisa dialogar com os povos e etnias que atende, de modo a oportunizar o acesso à educação plena e à inclusão social, garantindo a livre manifestação de seus aspectos identitários e culturais.

## 2.7 Migrantes, Refugiadas/os, Apátridas e solicitantes de refúgio

Assim como os demais sujeitos destacados anteriormente, as/os estudantes migrantes, refugiadas/os, apátridas e solicitantes de refúgio devem ter a oportunidade de acesso à educação, garantindo o direito à manifestação de seus aspectos culturais e identitários, independentemente de sua cor, credo ou etnia.

Diante das diferenças culturais evidenciadas no contexto de migração, há o desafio de aprender a língua portuguesa (brasileira) e de se comunicar nesse idioma, além da dificuldade para se adaptar aos valores e aos traços culturais de outra nação e de enfrentar, muitas vezes, o



preconceito, a xenofobia, o racismo ou, até mesmo, o apagamento cultural, o que torna ainda mais difícil sua adaptação ao novo contexto escolar.

Portanto, é papel da escola organizar procedimentos para acolhimento desses sujeitos de maneira que combata e previna a discriminação, o *bullying*, o racismo e a xenofobia. Para isso, conforme o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 é necessário a

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Dessa forma, a escola deve ser um espaço que permita às/aos estudantes, entre outros aspectos, “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467). Sendo assim, a diversidade étnica e cultural da população cearense deve ser ressaltada como parte da matriz de referência do DCRC, uma vez que entender e valorizar os aspectos culturais e identitários dos diversos povos e grupos étnico-raciais existentes na sociedade contribui para que as/os estudantes adquiram uma formação integral e estejam preparados para conviver em sociedade com ética, respeito e justiça social.

## 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)

A educação cumpre uma função estratégica quando se almeja a valorização da diversidade – princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências – principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Para uma melhor compreensão acerca desses sujeitos, é importante definir em qual perspectiva entendemos a diversidade sexual, que coaduna com o reconhecimento de diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos (JESUS *et*

al, 2008), ou seja, percebemo-na como um “conjunto de manifestações da sexualidade expresso pelo sujeito a partir de seus enlaces sentimentais e eróticos” (LOIOLA, 2009, p. 32). De posse dessa percepção, adotaremos a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Interssexuais e Assexuais) para nos referir a essas e outras mais manifestações da sexualidade.

Expostas essas colocações iniciais, é válido destacar a importância de nossos espaços educacionais levantarem a discussão acerca desses sujeitos. Sobre esse aspecto, vemos que o ambiente escolar pode ser um dos principais espaços onde discriminações e agressões sexistas e lgbtfóbicas acontecem e que, conseqüentemente, atingem o desempenho escolar das/os estudantes. Na "Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional brasileiro 2016", realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) com 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, é ressaltado que as/os LGBTQIA+ têm duas vezes mais probabilidade de faltar à escola por sofrerem níveis mais elevados de agressão relacionada à sua orientação sexual (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofrem menos agressão) ou expressão de gênero (51,9% comparados com 25,5%). Em outra pesquisa, "Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?" (2015), 20% das/os estudantes pesquisados afirmaram rejeitar colegas de classe transexuais, travestis e homossexuais.

Os indicadores citados, portanto, evidenciam a escola como espaço de violência, discriminação e preconceito, sobretudo contra meninas e jovens LGBTQIA+. É nesse contexto que as políticas públicas educacionais para gênero e sexualidade na escola precisam ser problematizadas, desenvolvidas e trabalhadas na práxis pedagógica de gestores e professores (SOUZA, 2019), numa perspectiva de direitos humanos, de modo explícito, combatendo as representações negativas socialmente impostas a determinados sujeitos e às suas identidades, comprometendo-se, assim, com uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana (FURLANI, 2011).

Em suma, discutir Gênero e Sexualidade na Escola se faz necessário, afinal é dever da escola estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escolar (SOUZA, 2019).

## 2.9 As Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU (2006), as pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Devemos enfatizar que as/os estudantes podem apresentar uma ou mais deficiências associadas. Além disso, é importante salientarmos que as necessidades apresentadas nem sempre serão as mesmas e que, ainda que existam semelhanças, devemos respeitar as individualidades de cada uma/um.

Essas/es estudantes apresentam necessidades específicas, decorrentes das limitações ocasionadas pela deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Algumas delas estão relacionadas aos aspectos funcionais: processamento da informação em sala de aula, habilidades cognitivas, posturais e/ou acadêmicas, adequações de materiais e de condições físico-espaciais, de currículo, de tratamento didático dos conteúdos e dos sistemas ou serviços de apoio. Em vista disso, é imprescindível, para a aprendizagem, o uso de recursos específicos para esses indivíduos, incluindo os meios de tecnologia acessíveis que os auxiliarão nesse processo.

Dessa maneira, é relevante salientarmos que a/o professora/professor, em primeiro lugar, deve conhecer bem a/o estudante a fim de planejar estratégias a partir de objetivos baseados em seus potenciais, ou seja, naquilo que ela/ele é capaz de realizar. Para Vygotsky (1997), todas/os podem aprender e se desenvolver e as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado. A neurociência concorda com os estudos de Vygotsky, de que a capacidade intelectual é dinâmica, podendo, portanto, evoluir, e que isso só pode acontecer a partir das relações intra e interpessoais que se dão mutuamente.

Assim, é importante a identificação dessas/es estudantes para que seja oportunizada a construção do processo de aprendizagem com vistas ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Esse processo deverá respeitar o planejamento de ações, de estratégias de ensino, de métodos de pesquisa e de recursos necessários para o atendimento adequado dessas/es estudantes, oferecendo oportunidades educacionais que

considerem as suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, para que promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e científico, cultivando seus interesses e habilidades.

Todas/os as/os estudantes, independentemente de suas particularidades, têm os mesmos direitos de autodeterminação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade. As especificidades apresentadas por elas/eles não podem ser empecilhos para sua atuação autônoma na escola e, principalmente, na sociedade em que estão inseridas/os. Por isso, devemos garantir que os serviços e recursos destinados a esse público sejam efetivos no ambiente educacional, para que propiciem sua participação e sua aprendizagem.

No Ceará, cada vez mais essas/es estudantes vêm assumindo seu espaço dentro da escola. O estado apresentou crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, tido como a primeira barreira para a viabilização de uma inclusão no ambiente escolar. É importante que a concepção de inclusão passe pelo acesso e também pela permanência dessas pessoas na escola, de forma que atenda às necessidades e tenha qualidade.

Por meio de um ambiente plural, desafiador e rico em experiências, as/os estudantes, com ou sem deficiência, ampliam as possibilidades educacionais ao serem estimulados a pensar e a conviver em situações de aprendizagens diferenciadas, e assim construir conhecimentos e novas formas de aprender a (inter) agir e comunicar-se.

## 2.10 Pessoas Privadas de Liberdade

As pessoas em situação de privação de liberdade, em sua maioria, fazem parte da população dos empobrecidos e são resultantes de modelos econômicos excludentes e produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas. Em muitas perspectivas, a pessoa privada de liberdade é alocada fora: para o mercado, é indesejada por não produzir; na percepção moral, adotou uma prática marginal à lei, tornando-se objeto de repressão.

Ao adentrar na prisão, esse público traz uma concepção de si formada ao longo de sua vivência no mundo. Nesse momento, ele é despedido de seu referencial, pois, ao entrar no cárcere, é submetido a vários parâmetros ditados pelas regras institucionais. Assim, a urgência e a

necessidade de se adequar ao ambiente prisional o sujeitam a um processo de “prisionalização”, isto é, um processo de assimilação, em maior ou menor grau, do modo de pensar, dos costumes e dos hábitos da cultura geral do estabelecimento penal.

Se a prisão extrai do ser humano a própria compreensão de sua humanidade, a educação escolar precisa ter o compromisso de favorecer a mudança da condição de preso para a de educando. A possibilidade de elevação das/os estudantes presas/os à categoria de cidadãs/aos ativas/os, críticas/os e reflexivas/os precisa ser entendida como reflexo de uma proposta educacional que ofereça dignidade, confiança e possibilidades reais para que elas/eles possam concorrer, em condições de igualdade, com os sujeitos da sociedade livre. A educação na prisão, nesse sentido, precisa ser a reconciliação com o prazer de aprender, precisa ser um fio condutor da liberdade. Assim, na condição da privação de liberdade, é importante refletir sobre um modelo educacional voltado para as necessidades dessas/es estudantes, que os considere em sua totalidade: intelectual e emocional.

Ao se pensar na educação de pessoas privadas de liberdade, não podemos deixar de considerar que o ser humano é sempre inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de poder fazer, refazer, criar e recriar (FREIRE, 2019). A educação nas prisões recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente e ressignifica as perspectivas de futuro.

Por fim, as palavras de Nelson Mandela (2003, tradução nossa), símbolo da luta contra o Apartheid na África do Sul, devem ser lembradas: “A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”. Essas palavras sinalizam que se deve lutar pela defesa convicta de uma educação de qualidade para todos: na cidade, no campo, na escola, na universidade ou no presídio. A educação, nesse sentido, pode ser uma forma de libertar as pessoas.

### **3. Ensino Médio e suas modalidades**

O direito à escolarização em igualdade de condições norteia a construção de um Ensino Médio composto de várias modalidades de ensino, as quais visam atender aos diversos sujeitos, promovendo acesso a uma formação humana, social, científica e profissional. Nessa perspectiva, descreveremos, a seguir, tais modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação para Pessoas Privadas de Liberdade

(EPPL), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

### 3.1 Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de ensino que se orienta pela concepção de educação ao longo da vida e garante àquelas/es, que possuem mais de 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e mais de 18 anos para o Ensino Médio, o direito à escolarização básica em igualdade de condições, por meio da formação humana, social e científica. Entendido como direito juridicamente protegido, a EJA “considerará as situações, os perfis das/os alunas/os, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000, p. 2).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, aprovou as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, que devem ser “obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação”. Dez anos depois é aprovada a resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. Essas duas resoluções orientam a organização da EJA pelos estados e municípios, bem como são base para as políticas públicas educacionais referentes à modalidade, a exemplo da meta 10 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014) e da meta 10 do Plano Estadual de Educação do Ceará - PEE (2016).

No Estado do Ceará, a resolução nº 438/2012 do CEE dispõe sobre a EJA. Essa resolução apresenta, amparando-se na Legislação Federal, na LDB e na resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, toda a forma como a EJA pode ser organizada no Estado. Dentre as questões que ela trata, estão a natureza e os objetivos da aprendizagem, os formatos e as formas de organização e funcionamento dos cursos, a carga horária,

a idade mínima, as competências a serem desenvolvidas, as formas de exames, a organização curricular, os materiais didáticos, a avaliação, a certificação, entre outros.

Se a erradicação do analfabetismo é um objetivo da EJA, não se pode esquecer que é direito de todos ter acesso aos direitos de aprendizagem, sendo a EJA o meio para sua efetivação àqueles que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Como diz Carlos Roberto Jamil Cury, no parecer que fez para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: “O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9). Esse exercício auxilia no enfrentamento a estereótipos em torno da EJA, que dificultam o acesso equânime de seus educandos às diversas atividades da vida social, como o mercado de trabalho.

Inicialmente foi apresentado que a equidade, a diferenciação e a proporcionalidade devem estar presentes na elaboração de projetos pedagógicos próprios da EJA. As funções da EJA (BRASIL, 2000) potencializam esses princípios, proporcionam a oferta da modalidade, observando seus particulares, e justificam diversas das questões aqui pontuadas. A função reparadora diz respeito ao resultado da discriminação aos estudantes que precisaram interromper seus estudos e que, por esse motivo, sofrem material e simbolicamente em decorrência da negação do direito fundamental da educação. Reparar é, desse modo, possibilitar aos estudantes condições de igualdade e liberdade para conviver em uma realidade social, cada vez mais, competitiva e que exige novas competências decorrentes das transformações econômicas do mundo contemporâneo. Para isso, é preciso observar os sujeitos da EJA, quanto à classe social, à cor, ao gênero, à idade, à urbanidade, à ruralidade, etc. A função equalizadora diz respeito, diretamente, à formação que possibilita oportunidades diversas. À EJA não cabe só alfabetizar, mas formar os educandos em linguagens diversas, que proporcionem equidade de oportunidades, possibilitando:

reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2020, p. 9)

Junto à função reparadora e equalizadora, a EJA tem o papel de qualificar. A função qualificadora, assim, refere-se à ideia de que o sujeito deve, por toda a vida, estar em formação. Não é com o fim da etapa média que se encerra a vida formativa. A permanente formação é, assim, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”. Essa função exige, para as diversas instâncias de saber, ações que potencializem e efetivem essa qualificação, como os referentes ao conteúdo dos currículos. A formação profissional, desse modo, torna-se uma necessidade que os cursos da EJA devem suprir.

A partir dessas considerações, entende-se que os estudantes da EJA devam ser formados em sua integralidade a partir de estudos e vivências dos saberes presentes na Base Nacional Comum Curricular e outros, como a educação profissional, valorizando as potencialidades de cada educando e formando cidadãos éticos, socialmente responsáveis e preparados para o mundo do trabalho. Compreende-se que muitos problemas presentes na EJA são também de outras modalidades de ensino, mas que possuem especificidades que devem ser observadas do momento em que se inicia sua idealização ao momento de aplicação, de realização de curso em que ofertam a EJA. Essas especificidades se referem ao estudante, mas também a própria modalidade, pois, não somente por cursos, mas também por exames, a EJA pode se realizar, entre outros, com a carga horária total. Longe de uma visão estereotipada e deturpada de jovens e adultos que precisaram adiar seus estudos, reconhece-se que os estudantes da EJA necessitam de estrutura escolar que fomente o estudo dos saberes basilares, desenvolvam competências e habilidades a que têm direitos e sejam formados integralmente nas diversas escolas e redes presentes no Estado do Ceará.

#### a) EJA Presencial – Fundamental e Médio

A EJA presencial é ofertada na maioria dos municípios cearenses pelas diversas redes, sendo destinada a jovens e adultos que se encontram fora da escola e desejam retomar seus estudos, podendo ser ofertada em todos os turnos. A predominância de oferta é no período noturno, horário em que muitos estudantes, em decorrência do trabalho diurno, estão disponíveis.

É também ofertada para públicos específicos, através de parceria da SEDUC/CE com outros órgãos, como a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), para atender pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais; o Tribunal de Justiça (TJ) e as Varas de Execuções Penais - (Vepas), para pessoas em semiliberdade com trabalho externo, e parceria com a Superintendência do Sistema



Estadual de Atendimento Socioeducativo – Seas, para atender a adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade nos Centros Socioeducativos.

A oferta prioritária do Ensino Fundamental é de responsabilidade dos municípios, e do Ensino Médio dos Estados, sendo facultativo a elas ofertar as outras etapas de Ensino não obrigatórias, como a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que oferta, em algumas de suas unidades, o Ensino Fundamental, que deve ter 1.600 (mil e seiscentas) horas, e o Ensino Médio com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

#### b) EJA Médio com Qualificação Profissional

A qualificação profissional integrada à EJA, presente de forma tímida no artigo 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), está explícita na meta 10 do PNE, que obriga os estados e municípios a “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Sendo possibilidade para as diversas redes de ensino, a SEDUC/CE implementou, em 2016, a EJA+Qualificação Profissional, que propõe alternativas curriculares e metodológicas adaptadas, em tempos pedagógicos e espaços de aprendizagem, aos interesses, necessidades e saberes dos sujeitos da EJA, agregando ao seu currículo disciplinas para a qualificação profissional, com o propósito de contribuir no processo de constituição da autonomia de pessoas jovens e adultas e com a inserção qualificada desses sujeitos no mundo do trabalho.

O curso tem duração de dois anos letivos e inclui as quatro áreas do conhecimento, além de disciplinas de qualificação profissional, certificando o educando de acordo com a oferta da escola. Como na EJA presencial sem qualificação profissional, 1.200 (mil e duzentas) horas são destinadas à formação geral, sendo adicionadas às horas referentes a qualificação profissional, que gira em torno de 470, somando em média 1600 horas-aulas, totalmente presencial.

c) EJA Semipresencial – Fundamental e Médio

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2010, a EJA pode ser ofertada por meio da Educação a Distância (EaD), respeitando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas no Ensino Médio, como no formato presencial. Entretanto, o estado do Ceará, através da resolução nº 438/2012 do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos, normatizou os formatos semipresenciais, que devem ser “restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em que a relação ensino e aprendizagem se efetiva em diferentes espaços pedagógicos, mediados pela educação a distância, com a avaliação em processo e com a utilização das tecnologias da comunicação e informação”.

A SEDUC/CE oferta a EJA no formato semipresencial através dos já consolidados Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Estes estabelecimentos de ensino ofertam, através de metodologia modular, a escolarização em nível de ensino fundamental – anos finais – e de ensino médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria e desejam retornar à escola para dar continuidade a seus estudos. Para cursar o Ensino Fundamental – anos finais (6<sup>a</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) – é necessário o mínimo, 15 anos de idade, além de já ser alfabetizado e ter proficiência em língua portuguesa e matemática correspondente ao Ensino Fundamental nos anos iniciais (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano). No que se refere ao Ensino Médio, é necessário ter no mínimo 18 anos e já ter concluído o Ensino Fundamental. Caso o aluno não possua comprovação da escolaridade anterior, o CEJA realizará uma avaliação diagnóstica a fim de verificar a proficiência e efetuar a matrícula do estudante no nível adequado.

### 3.2 Educação para Pessoas Privadas de Liberdade

A EPPL é uma política pública que assegura o direito à escolarização aos adolescentes, jovens e adultos que estão cumprindo medidas judiciais restritivas à liberdade nos Centros Socioeducativos (CS's) e Unidades Prisionais (UP's). Esta ação do Estado objetiva a elevação da escolaridade desses sujeitos, assegurando-lhes direito de acesso à escola e à aprendizagem. Assim, oportunizando-lhes a retomada de suas relações com o ambiente escolar, permitindo interações e maior sociabilidade com outros educandos através de rotinas pedagógicas – incluindo atividades artísticas, culturais, desportivas e de qualificação profissional –, além de contribuir para sua formação cidadã e necessária ressocialização.

A fim de garantir o desenvolvimento de suas diversas ações, a política da EPPL estrutura-se nos seguintes eixos:

**a) Efetivação da oferta de escolarização:** manutenção e expansão de matrículas nos CS's e UP's, em conformidade com as demandas apresentadas pelas setoriais parceiras;

**b) Acompanhamento do processo de escolarização:** monitoramento dos dados, articulações e estratégias de gestão, na perspectiva da melhoria dos resultados de aprendizagem;

**c) Qualificação e fortalecimento da oferta:** consolidação de diretrizes curriculares e operacionais, processos formativos, estruturação de material de apoio didático e elaboração de propostas pedagógicas específicas, com foco nos resultados da aprendizagem.

A proposta pedagógica da EPPL assume, portanto, o compromisso de viabilizar e incentivar o acesso e garantir a permanência do educando no ambiente escolar disponibilizado pelas unidades. Toda a sua adequação curricular, metodologia da problematização, valorização de conhecimentos prévios e da identidade do educando são pressupostos para a vinculação da pessoa que se encontra sob a privação de sua liberdade ao ato educativo, oportunizando a continuidade dos seus estudos e a construção de sua cidadania.

#### 3.2.1 Escolarização nos Centros Socioeducativos

No Ceará, a oferta de escolarização nos CS's teve início na década de 90, através de um convênio estabelecido entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Ação Social. Atualmente, essa oferta é formalizada por meio de um Termo de Cooperação Técnica entre a SEDUC,

a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE.

Para viabilizar a efetividade dos CS's como espaços de escolarização, a Seduc estabeleceu diretrizes curriculares e operacionais que buscam contribuir para a melhoria do atendimento escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, considerando os seguintes princípios:

A prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências; e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem (...) (Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, DOU 16 de maio de 2016, Seção 1, p. 6).

As referidas diretrizes germinaram das especificidades do público atendido nos CS's e fundamentam-se nos dispositivos legais estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em especial nos artigos 53, 57 e 58, que tratam do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; bem como na Lei nº 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Este dispositivo legal regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes e jovens que praticam ato infracional, com destaque para o artigo 82, que garante a sua inserção na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de ensino.

### 3.2.2 Escolarização nas Unidades Prisionais

A oferta de escolarização nas Unidades Prisionais (UP) do Ceará teve início na década de 80, e sua formalização ocorreu nos anos 90, com o 1º Convênio entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Secretaria da Justiça (SEJUS). Atualmente esta oferta é formalizada por um Termo de Cooperação Técnica entre as referidas secretarias.

A escolarização nas UP's faz parte da oferta de escolarização destinada a jovens e adultos, sendo direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade, normatizada por meio das Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões – Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de

2010. Vale ressaltar que esta Resolução foi elaborada a partir das discussões travadas durante as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, com a preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular aos marginalizados e excluídos nestas condições específicas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação.

Ainda como marcos legais e normativos, citam-se: a LDB, arts. 37 e 38; o Decreto federal da Presidência da República nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional; a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/84; a Lei Federal nº 12.433/11, que trata da remição da pena pelo trabalho e estudo, bem como a Lei Estadual nº 15.718/2014 e a Portaria nº 029/2015, que tratam da remição da pena pela leitura.

Sendo assim a oferta de alfabetização para jovens e adultos privados de liberdade, internos nos Centros Socioeducativos da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (Seas) e nas Unidades Prisionais (Ups) da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), também se dá através da modalidade EJA.

### 3.3 Educação Profissional e Tecnológica

A Secretaria da Educação assumiu, em 2008, o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. Esse modelo de educação profissional e tecnológica foi concebido como uma importante estratégia de proporcionar, aos nossos jovens, o efetivo acesso a uma aprendizagem significativa, a valorização da cultura e do trabalho, assim como uma compreensão global dos processos produtivos e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, garantindo, assim, a aquisição de habilidades e competências relevantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A resolução Nº 413/2006 do CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – CEC regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no estado do Ceará. Essa modalidade, integrada às diferentes formas de educação, tem por objetivo proporcionar qualificação, habilitação e especialização de jovens e adultos com as competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, sociais e artístico-culturais. Ademais, é classificada por áreas profissionais relacionadas à vocação de cada região do nosso estado.

Essa categoria, conforme a resolução do CEE Nº 413/2006, é norteadada em sete princípios fundamentais:

I – articulação com o Ensino Médio de forma integrada, concomitante ou subsequente;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade;

IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V – especificidade dos perfis profissionais;

VI – atualização permanente dos cursos e currículos;

VII – autonomia da escola na elaboração de seu projeto pedagógico.

Desse modo, compreendemos que a EPT busca ampliar as oportunidades de qualificação profissional associadas à educação básica formal, tendo como alguns de seus objetivos gerar seres humanos autônomos, responsáveis e imbuídos de um empreendedorismo pessoal e profissional para além do mundo do trabalho, implicando um desenvolvimento sustentável de sua comunidade.

### 3.4 Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que tem suas fundamentações na Resolução CNE/CEB nº 8, 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa categoria. Essa modalidade tem como objetivo garantir o direito à educação diferenciada às/aos quilombolas de modo a valorizar e enaltecer sua cultura, seus conhecimentos ancestrais e a vida plena em seus territórios. Em seu início, as DCN, para esse formato de educação, apresentam que o ensino nessas escolas deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

a) da memória coletiva;

b) das línguas remanescentes;

c) dos marcos civilizatórios;

d) das práticas culturais;

- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

No art. 41 desta Resolução, dispõe-se que a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. A partir do que dispõe a referida resolução, a Seduc publicará um documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas quilombolas, que propõe a orientação das ações, projetos e práticas pedagógicas das escolas quilombolas a partir da Pedagogia de Quilombo. Um referencial norteado por eixos fundamentais que orientam, ao ver dos quilombos cearenses, as lutas e fazeres educativos: Memória, Oralidade, Comunidade, Territorialidade, Ancestralidade, Tecnologias, Mulher Quilombola e Saúde da População Quilombola. A partir dessas diretrizes/orientações e princípios formativos e do presente DCRC, as escolas quilombolas poderão construir suas propostas pedagógicas diferenciadas.

Para se fazer educação escolar respeitando a diversidade é preciso ter uma escola adequada às demandas da territorialidade, como no caso das unidades localizadas em território (comunidade) quilombola. Importantes no processo de construção da identidade do povo que habita o quilombo, os currículos dessas escolas se caracterizam pelo reconhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira, o que deve também orientar suas práticas pedagógicas e curriculares. Assim, todo o processo de seleção de objetos de conhecimento e preparação das atividades devem partir da realidade dessas comunidades e de seus sujeitos.

### 3.5 Educação do Campo

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais

variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008 - art.1º).

A concepção de Educação e Escolas do Campo fundamenta-se e ampara-se nas legislações vigentes sobre a matéria – na Constituição Federal art. 208, na LDB e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, contidas nas Resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; CEE/CE nº 426/2008, de 27 de agosto de 2008; CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012 e no Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Essas normativas caracterizam a Educação do Campo como um processo social que se dá em todos os lugares da vida coletiva (movimentos sociais, família, comunidade, trabalho), que respeita os conhecimentos e as práticas dos sujeitos do campo e que propõe construir uma educação a partir desses sujeitos e das trajetórias de lutas de suas organizações, vinculada aos seus interesses sociais, políticos e culturais.

Assim, o currículo de uma escola do campo deverá ser capaz de assegurar a crianças, aos jovens e aos adultos o direito de aprender a partir do contexto socioeconômico e cultural em que essa escola está inserida, de suas lutas pela terra, pelo trabalho e pela qualidade de vida, articulando os conhecimentos/conteúdos com as questões vivenciadas no cotidiano, buscando a formação dos sujeitos nas diversas dimensões, além de garantir-lhes uma escola com mais equidade, inclusiva e próxima das localidades onde essa população reside, objetivo que corrobora com a seguinte afirmação acerca da Educação no Campo:

Construir uma Educação do Campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências da vida. Na reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos/os e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. RAMOS (2005, p.39)

Quanto mais próxima da realidade dos sujeitos que nela vivem e trabalham e quanto maior for a sua vinculação com o conhecimento socialmente produzido, com suas culturas, suas necessidades humanas e sociais, melhor será essa escola e o cumprimento de sua função social. Trata-se, por conseguinte, de uma escola que assume compromisso com uma formação integral para os educandos, que produz um sentimento de identidade, de pertencimento, de respeito à sua diversidade e, ao mesmo tempo, que dá condições de permanência dos sujeitos no campo.



Concebe-se, portanto, a escola do campo como lugar de formação dos sujeitos camponeses em sua diversidade – etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental –, superando a representação de escola e de sujeitos que padroniza a todos e não contempla as diferenças. Para tanto, é necessário superar a lógica da competição, do individualismo e do autoritarismo, por meio de um permanente processo de diálogo e formação dos sujeitos coletivos, de valores solidários, da cooperação e de uma nova ética humanizadora.

As ações educativas dessa modalidade, a partir de um currículo voltado para os interesses, as necessidades e a realidade do campo, devem ser pautadas nos seguintes princípios:

**i) Organização coletiva:** educação das pessoas por meio da inserção em uma coletividade: participação de todos os segmentos da escola, professores, educandos e toda a comunidade escolar como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, de organicidade e de auto-organização das/dos alunas/os;

**ii) Atuação crítica e participativa das/os alunas/os:** apropriação do conhecimento popular e científico; produção de novos conhecimentos para a transformação da realidade, do trabalho e da vida no campo;

**iii) Formação humana integral:** compreende as diversas dimensões do ser humano e tem como referência as matrizes pedagógicas: trabalho (princípio educativo, produção do conhecimento, transformação do espaço e da realidade vivenciada); organização coletiva (processos educativos inseridos na coletividade com objetivos definidos e responsabilidades mútuas); cultura (a escola aprende com a vida, com a memória popular, com a religiosidade e com a arte; história (o papel do ser humano na história e, conseqüentemente, de compreensão do processo histórico) e abriga uma complexidade de dimensões interligadas (física, afetiva, intelectual, moral e cultural).

<sup>224</sup> Para a (re)construção de propostas pedagógicas que fortaleçam a ação educativa no campo, é importante considerar a realização dos processos de ensino e de aprendizagem, incorporando, no currículo, práticas significativas para o desenvolvimento dos educandos e dos educadores, com novas formas de organização de tempos e espaços pedagógicos e de diferentes modos de integração de conteúdos.

### 3.6 Escola Família Agrícola (EFA)

A EFA é uma escola do campo, diferenciada, cuja construção social é fruto da mobilização dos camponeses que buscam por uma formação contextualizada e integral para os jovens residentes no campo, qualificando-os a elaborar e a implantar projetos de base agroecológica nos quintais produtivos e nas comunidades rurais.

A EFA é, preferencialmente, destinada a filhos de trabalhadores rurais ou de pequenos produtores familiares com práticas na agricultura e/ou pecuária. Para tanto, é importante que a/o jovem e a família conheçam, compreendam e aceitem a especificidade desse tipo de Escola, sua organização e metodologia de ensino (Pedagogia da Alternância) e assumam o compromisso da parceria no processo de formação da/o aluna/o.

Essa escola oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio e adota a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino, possibilitando às/aos alunas/os uma flexibilidade nos tempos pedagógicos: **tempo escola**, que prevê a permanência do educando durante uma semana na Escola, em regime de internato; e **o tempo comunidade**, em que o educando se desloca para a comunidade em que reside, aplicando na prática o que aprendeu na Escola.

A organização do ensino no regime de alternância possui três momentos integrados no processo de aprendizagem:

**i) No meio socioprofissional** – observação – descrição da realidade – convivência familiar e comunitária – experiência do trabalho – saber empírico;

**ii) Na escola** – colocação em comum da reflexão de cada alternante, formalização – conceitualização – problematização – análise – aprofundamento e sistematização do conhecimento popular com os conhecimentos escolares – saber teórico;

**iii) No meio socioprofissional, retornando à família e ao trabalho, o jovem fecha o ciclo do processo metodológico** – realização de experiências e aplicações dos estudos, confrontamento dos saberes teóricos e práticos, criação de novas interrogações e novas pesquisas – saber prático.

Ademais, uma EFA estrutura-se a partir dos seguintes pilares:

**a) Pedagogia da Alternância (PA)** – uma metodologia pedagógica específica, a Alternância Integrativa, que reveza momento no

ambiente escolar (Tempo Escola) e momento ambiente familiar comunitário (Tempo Comunidade);

**b) Associativismo** – princípio fundamental da participação e do envolvimento das/dos beneficiárias/os - educandas/os, famílias, gestores, docentes, servidores e demais funcionárias/os - como protagonistas do poder educativo. Uma EFA pressupõe a participação efetiva das famílias interessadas, que estão representadas na/pela Associação;

**c) Formação Integral** – promove a educação e a formação integral, ao considerar todas as dimensões da pessoa; valoriza e desenvolve as capacidades de cada jovem de forma individual e coletiva, estimulando a iniciativa, a criatividade, o trabalho em grupo e o senso de responsabilidade e de solidariedade; assim como contribui para o desenvolvimento do Projeto de Vida/Profissional junto à família e ao meio em que vive;

**d) Desenvolvimento Local Sustentável** – formação dos jovens, de suas famílias e dos demais atores envolvidos, tendo como objetivo principal o fortalecimento da agricultura familiar, com enfoque agroecológico e a inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural.

### 3.7 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e direciona ações ao atendimento em consonância com as necessidades e as especificidades das/dos alunas/os no processo educacional.

Na busca pela efetivação de uma política pública de acesso universal à educação, em 1988, a Constituição Federal trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de gênero, de cor, de idade e de quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). E, no art. 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa ao exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).

A LDB recomenda, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar às/aos alunas/os, público-alvo da Educação Especial: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização singulares para atender às necessidades e à terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível cognitivo satisfatório à conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; assim como a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Com base na LDB, o CNE aprovou as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e determina no art. 8º que as escolas regulares devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, o seguinte:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunas/os que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, a Educação Especial requer uma dinâmica curricular que promova a participação de suas/seus alunas/os nas atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela e que elas/eles aprendam sobre os mesmos conhecimentos ensinados aos demais. Desse modo, compreendemos que:

É de fundamental importância salientar que o currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos as/os alunas/os aprenderem com sucesso, incluídos todos (REGO, 2016).

Todo planejamento educacional deve atender a uma série de necessidades e especificidades que primam por um atendimento de qualidade. Isso não quer dizer que o único responsável por um currículo inclusivo é o professor em sala de aula, uma vez que:

Um Currículo fundamentado na perspectiva da inclusão precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro (principalmente na escola), pois passa pela formação inicial e continuada de professores, pela organização do trabalho pedagógico, pelo desvelamento e superação de práticas culturais e pedagógicas que perpetuam preconceitos e reforçam discriminações (REGO, 2016).

Com o intuito de garantir o direito à educação e ao apoio especializado no âmbito escolar, é assegurado o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar e/ou suplementar ao aluno, com a finalidade de promover sua autonomia e independência dentro e fora da escola. Este serviço é ofertado, de acordo com o art. 9º, § 2º da Resolução CEE nº 456/2016:

[...] prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniados com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação. (CEARÁ, 2016)

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas devendo haver uma articulação entre os profissionais do AEE e os professores, para que ocorra a mútua colaboração. Essa inter-relação é fundamental, favorece a acessibilidade ao currículo e a um ensino que proporcione a aprendizagem e a participação de todos.

Nesse contexto, a avaliação é um processo de análise do ensino e da aprendizagem que ocorre em vários momentos, cabendo à escola desenvolver diferentes estratégias para que este processo aconteça de acordo com as potencialidades e com os conhecimentos adquiridos pelas/os alunas/os. Não esquecendo que a função da avaliação é a de subsidiar a aprendizagem, de forma a garantir a equidade e a superação da categorização, valorizando cada etapa de crescimento/evolução da aprendizagem de cada aluno, visto que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que algumas/uns alunas/os podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008).

A aceitação, o reconhecimento, a conscientização, o respeito às diferenças e a garantia da equidade de oportunidades norteiam as políticas públicas pautadas na concretização de ações que propiciem a individualidade, a ética, o direito à cidadania e, principalmente, a participação ativa das/dos alunas/os, público-alvo da Educação Especial na sociedade. A igualdade de oportunidades está relacionada com a

ação da escola como espaço privilegiado de conhecimento voltado para a diversidade e para a cidadania, em uma perspectiva de educação para os direitos humanos e, nesse sentido, o direito fundamental à educação de qualidade (CURY, 2002; CARVALHO, 2006).

### 3.8 Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica que garante aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Essa modalidade de ensino busca respeitar os etnoconhecimentos e assim construir uma trilha pedagógica que valorize os entendimentos da cultura indígena relacionados às ciências, à matemática e às suas aplicações em vivências do cotidiano desses povos.

As políticas para atendimento à educação escolar indígena estão respaldadas na Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e no Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potirõ, conforme Decreto nº 6.861, de 27/05/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, em alguns estados do nordeste, e define sua organização em territórios etnoeducacionais, pactuados em 2012. Esses instrumentos legais objetivam o desenvolvimento e a institucionalização dessa modalidade de ensino no Estado, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas e a operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades atendidas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estabelecem que os currículos indígenas precisam estar em consonância com as especificidades da modalidade de ensino. Tendo assim quatro princípios fundamentais, os quais são:

- I- dos tempos e dos diferentes espaços das escolas indígenas;
- II- das relações sociais tecidas no cotidiano escolar;
- III- das interações do ambiente educacional com a sociedade;

IV- das relações de poder presentes no processo pedagógico e nas formas de construção dos conhecimentos associados às suas identidades sociopolíticas e culturais.

Como afirma Nascimento e Urquiza (2010, p. 125), os saberes indígenas, específicos de cada povo, devem se materializar no currículo da escola, assim:

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

A construção dos currículos das escolas indígenas do Ceará é pautada no fortalecimento da identidade, da cultura e da valorização da história dos povos indígenas do Estado, na articulação dos conhecimentos historicamente construídos aos conhecimentos próprios desses povos, de forma integrada, em que ambos os conhecimentos sejam postos com a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4. Organização curricular**

O Ensino Médio, de acordo com a LDB, é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens das/dos alunas/os, respondendo às suas demandas e às suas aspirações presentes e futuras.

Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é preciso levar em consideração o prisma de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos, que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É nesse viés que o Ensino Médio deve trabalhar, pois está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as

desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011).

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, como um todo, representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curricular para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.

#### 4.1 Escolas de Tempo Parcial/Militares

Essa organização curricular tem proporcionado, ao longo dos anos, uma ampla formação para a cidadania, empenhada em garantir aos nossos aprendentes aprendizagens significativas, priorizando processos educativos capazes de formar sujeitos participativos, cooperativos e preparados para diversas intervenções sociais, culturais políticas e laborais.

A Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará conduz o comando das instituições de ensino voltado aos pilares da Ordem, da Disciplina, do Respeito e da Tradição em seus mecanismos educacionais. Nesse sentido, as escolas militares do nosso estado se tornaram referência de qualidade e refletem a seriedade e o compromisso com a educação, sob a égide dos valores militares.

Além dos objetivos educacionais previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas militares têm como objetivo preparar os discentes como formadores de opiniões ousados, empreendedores, participativos, respeitosos dos direitos humanos, solidários e construtores de uma sociedade justa, humana e fraterna, inspirada nos princípios morais e éticos que presidem as relações sociais nas nações livres e civilizadas.

No que diz respeito à forma de ingresso nos atuais Colégios Militares, é realizado um processo seletivo publicado em edital pela própria instituição. Após a fase de inscrições, acontece a aplicação de uma prova, cuja avaliação contempla os conteúdos de Português e



Matemática. As vagas nos colégios são preenchidas por candidatos Dependentes de servidores estaduais das forças de segurança pública (Polícia Militar, Polícia Civil, Corpo de Bombeiros Militar e Perícia Forense) e por candidatos Não Dependentes (Público Geral).

#### 4.2 Escola de Tempo Integral

A Secretaria da Educação do Ceará tem empreendido esforços para um ensino de qualidade nas suas escolas, procurando sempre promover a equidade, através da realização de projetos que contribuam para o desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões. Dessa maneira, a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que intencionam uma educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos, que consigam proporcionar aos alunos/os uma formação integral que respeite seus potenciais e seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a EEMTI tem como principais objetivos:

- a) Fomentar a participação da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica das/dos alunas/os;
- b) Promover uma transformação social e educativa, a partir das interações e da participação da comunidade na aprendizagem das/dos alunas/os;
- c) Fortalecer o processo de aprendizagem das/dos alunas/os por meio das interações sociais;
- d) Melhorar a convivência, respeitando-se as individualidades e as diferenças inerentes ao ser humano.

Na proposta curricular da EEMTI, cada aluno tem cinco tempos letivos por semana, que visam à diversificação do currículo e à oportunização da construção de um itinerário formativo, de acordo com seus interesses e seu projeto de vida, no decorrer do Ensino Médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. A construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se em quatro dimensões pedagógicas:

- a) Pesquisa como princípio pedagógico;
- b) Trabalho como princípio educativo;
- c) Desmassificação do ensino;

d) Itinerários formativos diversificados.

Nas escolas em tempo integral implementadas no Estado do Ceará, busca-se ampliar o processo educativo, tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas, experiências etc.) com a participação efetiva da comunidade escolar, bem como permitir, aos sujeitos envolvidos na implementação da proposta de tempo integral nas escolares cearenses, a vivência de experiências metodológicas diferenciadas concomitantemente.

#### 4.3 Ensino Médio Noturno

O Ensino Médio noturno, modalidade que veio atender às demandas populares, passou por vários desafios e etapas desde os debates em torno da redemocratização da educação, ocorridos na década de 1990, nos quais se destacam as suas dificuldades em relação aos altos índices de abandono e evasão escolar, a implantação de mudanças mais significativas na estrutura e na metodologia de ensino, além da possibilidade de uma inclusão efetiva dos estudantes desta modalidade.

Na CF/88, o artigo 208, reformulado pelas emendas constitucionais nº 14/96, nº 53/2006 e nº 59/2009, regulamenta os deveres do Estado para com a educação básica, garantindo a oferta do ensino noturno regular, que deverá ser “adequado às condições do educando”, pensado para o estudante trabalhador, que deve ter garantidos o direito à escolarização e a oportunidade em condições de equidade.

Na LDB, o Título III, sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar, regulamenta o ensino noturno e impõe ao Estado o dever sobre a educação escolar pública, assegurando “a oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, salvaguardando ainda o direito à flexibilidade sobre o tempo legal de quatro horas mínimas de trabalho efetivo e permanência em sala de aula.

Alguns projetos, no âmbito estadual, mostraram como a inclusão de estudantes trabalhadores pode ser efetivada. Como exemplo, tem-se o projeto “Ensino Noturno: um desafio a ser enfrentado e vencido”, que surge após debates e análises realizados sobre os anos de 2003 a 2006, que buscaram a melhoria da qualidade do ensino noturno. Entre 2009 e 2010, a Seduc-Ce, através da Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico (CEAPE) e da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC), em conjunto com uma representação de diretores das

escolas e técnicos da secretaria, continuaram os debates e trabalhos na busca e construção dessa qualidade, contribuindo para o desenvolvimento de um projeto pedagógico para a modalidade, que resultou na “ Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará”, publicada em 2011.

A proposta de 2011 apresentava mudanças importantes na organização e visão sobre o currículo escolar das instituições educativas, buscando, principalmente, “combater a evasão escolar e valorizar o tempo de contato dos alunos com as disciplinas de estudo e com os próprios professores” (SEDUC, 2011). Dentre as ações, destacam-se a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), pelo qual a escola exerce um acompanhamento dos estudantes em seus aspectos pessoais, sociais, culturais, linguísticos, cognitivos, de diversidade étnica e de integração social; a formação para o trabalho, ressaltada pela LDB em mais de um ponto; a importância da articulação entre a escola e o mundo do trabalho.

Seguindo um projeto de reorganização curricular, na busca do desenvolvimento da qualidade para o ensino noturno, a partir de 2019 , a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica e Ensino Médio, criou a Célula de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno (CEJEN), que trabalha uma proposta que teve início no ano de 2020, na qual buscaram-se implementar ações de metodologias pedagógicas diferenciadas dentro deste novo programa, além de oferecer formação continuada para os docentes das escolas que aderiram ao projeto. Tal programa envolve a qualificação profissional dos alunos EMN, e intitula-se Ensino Médio Noturno + Qualificação Profissional, o qual propõe o desenvolvimento de competências e habilidades “específicas que permitam a inserção e preparação do educando para o mundo do trabalho” (SEDUC, 2020). Esse modelo apresenta uma matriz curricular com as informações do número de aulas de cada série, carga horária por componente e carga horária total, entre outras informações, de acordo com o planejamento escolar e a organização pedagógica.

## **5. As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade cearense**

A atual LDB estabelece novas perspectivas para o Ensino Médio brasileiro, integrando-as à Educação Básica, quando estabelece:

Art. 21 A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Assim, o Ensino Médio se configura como uma etapa educacional que deve ser assegurada a todo cidadão, como fase conclusiva da Educação Básica, consolidando e aprofundando os conhecimentos do Ensino Fundamental, assim como possibilitando a continuidade de estudos, a preparação básica para o trabalho, a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa humana, dotando-o de instrumentos que permitam a autogestão do seu contínuo crescimento intelectual, "tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos" (art. 35 LDB).

Em suma, é possível considerar que o Ensino Médio é a etapa final de uma educação de formação geral, alinhada com a modernidade, na qual podem ser desenvolvidas competências básicas que orientem o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento, participante do mundo do trabalho e protagonista em seu desenvolvimento pessoal na busca para se tornar cidadão.

No Ceará, o Ensino Médio, visando atender às expectativas da comunidade e fundamentado na LDB, define como missão: construir novas e mais complexas competências e habilidades que possibilitem aos jovens a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, inerentes aos processos produtivos; o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da iniciativa para tomar decisões e sua inserção social e política, de forma autônoma e crítica.

Essa nova razão de ser pressupõe a necessidade urgente de elaboração de uma proposta curricular que contribua, de forma efetiva, para a melhoria da qualidade do Ensino Médio na rede pública cearense. Assim, o estado do Ceará, nos últimos anos, tem empreendido esforços significativos para oferecer um ensino de qualidade em suas escolas, cujo propósito está fundado na Reforma Curricular do Ensino Médio, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as DCNEM, traçadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CNE), em 1998, para esse nível de ensino.

Ao propor uma nova organização curricular para o Ensino Médio, em seus principais elementos, as DCNEM orientam a construção do currículo, através de uma base nacional comum, na qual a organização desse documento deve priorizar o desenvolvimento de competências e

habilidades básicas, que, segundo as diretrizes, além de servirem de parâmetro para avaliação da educação básica, devem também promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mundo do trabalho.

É importante considerar que a proposta curricular da LDB, retirada da Resolução CEB/CNE nº 15/98, com a instituição das DCNEM, ressalta uma nova concepção curricular, com enfoque no planejamento e no desenvolvimento do currículo de forma orgânica. Com vistas a superar, assim, multiplicidade de disciplinas sem direcionamento ou aplicabilidade, conteúdos descontextualizados, ensino fundamentado numa perspectiva de organicidade curricular e práticas pedagógicas que não oportunizam equidade nos processos de aprendizagem.

O redimensionamento do Ensino Médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em Áreas do conhecimento, no que se referem a potencializar os subsunçores dos educandos, considerando seus respectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral.

## **6. Princípios norteadores**

As concepções de sujeito e de modalidade de ensino, apresentadas nas seções anteriores, devem ser fundamentadas em princípios que, mais do que conhecidos e difundidos, sejam vivenciados no cotidiano das/os estudantes. Com esse intuito, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**, complementando os princípios e fundamentos já preconizados na legislação brasileira. No artigo 5º dessa resolução, são apresentados princípios específicos que, articulados com os gerais previstos no artigo 206 da Constituição Federal/88 e no artigo 3º da LDB, serão apresentados, a seguir, os quais devem ser basilares para a construção do currículo de cada escola cearense.

### **I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**

A BNCC tem o compromisso de trazer ao Ensino Médio uma educação integral, entendida como desenvolvimento humano global, de modo a formar pessoas autônomas e capazes de utilizarem os conhecimentos apreendidos na escola. Propõe um avanço no sentido da efetividade dessas ações, pois não é algo inovador, visto que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, já registrava princípios de educação integral, ressaltando em seu artigo 1º que o fim da educação é o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Assim, a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de agir nas situações com as quais se depara. Como afirma a BNCC, o indivíduo deve “[...]saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável[...]” (BNCC, 2017, p.14).

Corroborando com essa perspectiva, Gadotti (2009) postula que a educação integral pode ser compreendida como a plena necessidade de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo o trabalho de competências e habilidades gerais e específicas, tanto na dimensão cognitiva quanto socioemocional (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015).

## **II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante**

Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modifica a LDB, no artigo 3º, parágrafo 7º, será necessário que os currículos considerem “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida (PV) e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Sendo assim, é imprescindível que as escolas, ao elaborarem seus currículos, estejam atentas a essa lei.

Em consonância com a referida lei, dentre as dez competências gerais da BNCC, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, é contemplado o projeto de vida na competência de número seis:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Portanto, o PV da/o estudante deverá ter conexão com o seu percurso formativo. Para garantir que as/os jovens sejam protagonistas de sua trajetória e possam definir seu próprio PV, é necessário que as escolas apoiem suas/seus estudantes nas escolhas, auxiliem-na na ampliação de perspectivas, destacando-se como parceira na montagem de seus itinerários formativos com o propósito de garantir a efetividade desse projeto. Por esse motivo, é fundamental que essa competência, considerada como premissa básica para o desenvolvimento integral das/os estudantes, seja amplamente valorizada e efetivada nas escolas, pois envolve os âmbitos acadêmico, profissional, social, ambiental e pessoal.

### **III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos**

O impacto das novas tecnologias na educação é bastante relevante para o alcance de uma educação de qualidade. As novas exigências que acompanham a inserção dessas tecnologias exigem um novo comportamento das/os professoras/es, que passam a mediar e facilitar a apropriação de saberes, estimulando a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo.

Para tanto, através da pesquisa é possível pensar em estratégias metodológicas que fazem com que as aprendizagens ocorram de forma mais inovadora e criativa, tornando-a mais efetiva. A problematização, a formulação de hipóteses, a investigação e a análise dos dados obtidos subsidiam a construção e a ressignificação de conhecimentos, os quais têm a/o estudante/pesquisadora/or como principal agente de sua própria aprendizagem. Assim, para efetivar a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento científico, é importante o desenvolvimento do letramento científico como princípio pedagógico, colocando a/o educanda/o como protagonista desse processo.

Dessa forma, pode-se considerar que o conhecimento é o resultado de um processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele cognitivamente modificado. Conforme afirma Freire (2009, p. 33), “o conhecimento emerge através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si.”

#### **IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal**

De acordo com a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos e ligados aos Estados Democráticos de Direito por meio dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, objetivando garantir a igualdade, a equidade e a dignidade humana. Os princípios que compreendem os Direitos Humanos são diversidade, singularidade, pluralidade, solidariedade, fraternidade, dignidade, coletividade, igualdade, equidade, liberdade e autonomia. Eles devem estar presentes no planejamento pedagógico, visando sua implementação e manutenção de maneira universal.

O respeito aos Direitos Humanos deve ser desenvolvido de forma transversal, ao longo da Educação Básica. Portanto, é importante garantir que eles estejam presentes no currículo no que se refere à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs, sendo a escola um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais.

#### **V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e do trabalho e das culturas**

No que concerne à diversidade dos contextos em que os sujeitos do Ensino Médio estão inseridos, é preciso destacar que os sistemas de ensino e as escolas, para atenderem a uma melhor adequação às necessidades das/os alunas/os e do meio social, devem desenvolver, mediante a implementação de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional. Isso possibilita uma diversificação das experiências de vida das/os alunas/os, das/os professores e das/dos demais participantes da comunidade escolar, proporcionando múltiplas formas de diálogo e estimulando a afetividade, a curiosidade e o espírito inventivo.

É nesse contexto que a escola de Ensino Médio pode representar o espaço de formação para que uma/um jovem aprenda de modo diferente, ou seja, aproximando-se da realidade de outras formas que possam, de fato, construir novos saberes para a cultura de seu tempo, pois, segundo o Parecer CEB nº 1598, 15 de abril de 1998, “é necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela”.



Nessa perspectiva, sugerimos que a escola procure educar para a sensibilidade, organizando o espaço e o tempo para o acolhimento da diversidade das pessoas que compõem o espaço escolar. Portanto, tanto a identidade quanto a diversidade devem ser construídas e alcançadas pela escola na formulação de sua proposta pedagógica, viabilizando possibilidades pedagógicas de organização em respeito às diferentes condições socioculturais.

## **VI - Sustentabilidade ambiental**

Diante da situação socioambiental, é necessário repensar o papel da educação no desenvolvimento global, uma vez que ela influencia na mudança de atitudes e de valores individuais e coletivos que regem o bem-estar das pessoas e o futuro do nosso planeta. Nessa perspectiva, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e as aspirações do século XXI e promover competências e habilidades que permitam um crescimento econômico sustentável. Isso amplia a necessidade das/os educandas/os de compreenderem a complexa multicausalidade da crise socioeconômica e ambiental e de contribuírem para a prevenção de efeitos nocivos no enfrentamento das mudanças globais.

Para construção de uma sociedade sustentável, os processos educativos precisam estar integrados aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) descritos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. Esses ODS são decorrentes de preocupações universais e descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade. Para alcançá-los, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade e precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para a construção de um presente e de um futuro sustentável e socialmente justo, sendo a educação, portanto, crucial para superar a dissociação sociedade/natureza.

A partir desse contexto, fala-se em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a qual capacita os educandos a tomar decisões e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e a construção de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

Corroborando com essa ideia, é importante destacar que o estado do Ceará tem sua Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nº 14.892 de 31 de março de 2011, que traz no artigo 1º a Educação Ambiental como um “processo contínuo de formação, visando ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre relações históricas, entre a sociedade e a natureza, capaz de promover a transformação de hábitos e valores necessários à sustentabilidade ambiental”.

Nesse sentido, a proposta curricular das escolas do Ensino Médio deve permitir às/aos alunas/os a realização de atividades diversificadas e interdisciplinares, que promovam o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de proporcionar mudanças desejadas que contribuam para o fomento de uma cultura de promoção de novos hábitos e para o desenvolvimento de um ambiente sustentável, no qual o sujeito se veja como integrante do meio natural e entenda a natureza como parte estruturante da criação e manutenção da vida responsável da preservação do equilíbrio do meio onde está inserida/o e no entendimento de que a defesa da qualidade ambiental é um valor inseparável do exercício da cidadania.

#### **VII - Diversificação da oferta de forma a possibilitar as 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**

A partir das Competências Gerais da BNCC, o Ensino Médio passa a ser estruturado de forma a possibilitar uma reorganização curricular. Sendo assim, a/o estudante terá direito a cursar uma parte da carga horária ancorada na Base, comum a todas/os as/os estudantes, e outra com carga horária flexível a ser ofertada de modo que ela/ele escolha a/as área/s com a/as qual/quais se identifica.

Pretende-se com essas mudanças oferecer à/ao aluna/o, principalmente por meio dos Itinerários Formativos, aprendizagens mais significativas e efetivas no que diz respeito às demandas cotidianas. Com isso, a parte flexível do currículo pode ser ofertada à/ao estudante por Área do Conhecimento e/ou de maneira integrada, fortalecendo a articulação entre os conhecimentos dessas áreas a partir de eixos estruturantes e suas habilidades, os quais serão aprofundados posteriormente.

Logo, as trajetórias oferecidas, em diálogo com as múltiplas áreas de conhecimento e abordando aspectos históricos, econômicos, sociais, científicos, ambientais, culturais, locais e profissionais, visam promover uma experiência de autonomia na/o estudante,

considerando-se os princípios da educação integral para que esta/este não apenas planeje seu projeto de vida, mas também o execute.

### **VIII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo**

A BNCC visa garantir o desenvolvimento de competências e habilidades pelas/os estudantes para atuarem nas mais diversas situações diárias de modo a articular os conhecimentos a sua atuação na sociedade. É importante que a proposta curricular contribua para uma formação integral da/o aluna/o, priorizando seu protagonismo e autonomia no processo de ensino e de aprendizagem.

Levar em consideração os conhecimentos das/os alunas/os ao longo de sua formação é valorizar seu percurso formativo, permitindo que as novas aprendizagens se ancorem em conhecimentos previamente construídos. Nessa perspectiva, ao articular-se prática social, conhecimento e protagonismo discente, distanciando-se de uma educação pautada em transmissão de conteúdos, torna-se possível uma formação cidadã, pela qual a/o estudante esteja assegurando saberes que fortaleçam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Ademais, esse diálogo entre educação e prática social suscita outro componente importante na formação integral da/o aluna/o, a saber, o desenvolvimento de atitudes de preservação e de valorização do patrimônio cultural. Assim, ao refletir sobre fatores sociais e culturais, a/o aluna/o também é levada/o a ponderar sobre sua própria identidade e seu papel na sociedade.

### **IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem**

Os conhecimentos teóricos adquiridos em todo percurso formativo deverão estar vinculados à prática, assim a/o estudante estará apto a encontrar a resposta mais adequada para as diversas situações enfrentadas. As práticas são possibilidades de se executar os conhecimentos aprendidos na teoria, além disso, pode-se destacar ainda que todo o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica deverá servir não apenas durante a vida escolar, mas principalmente ser utilizado em outros contextos.

Os documentos que embasam o Ensino Médio enfatizam não só a relação entre a teoria e a prática, como também a indissociabilidade entre os dois aspectos, conforme podemos perceber no artigo 35 da LDB e na BNCC. A resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural, assim como, dos fundamentos científico-tecnológicos, devem ser alcançadas através da associação entre teoria e prática.

É válido ressaltar que todos as/os envolvidas/os nesse processo deverão estar cientes de sua responsabilidade em implementar ações que promovam essa conexão, apresentando a/ao estudante as mais diversas possibilidades diante dessa realidade, salientando a interdependência entre elas.

Diante desses princípios pontuados, compreende-se que o projeto educativo tem um compromisso entre as/os estudantes, suas famílias e cada instituição educacional do Ceará onde será realizado. Desse modo, os princípios listados neste documento são complementares às informações apresentadas no DCRC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no qual foram discutidos os princípios norteadores (éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares) relacionados ao protagonismo infantojuvenil, promotores da equidade e da inclusão, basilares da educação integral com foco no desenvolvimento de competências e responsáveis pela articulação escola/família/comunidade.

## **PARTE II - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA**

A Formação Geral Básica (FGB), de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), compõe o núcleo das competências e das habilidades comuns a todos os estudantes, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando uma carga horária máxima de 1800 horas. Dessa maneira, as matrizes elaboradas para a FGB foram organizadas por Área do Conhecimento, mas com a identificação dos objetos de conhecimentos gerais e específicos de cada componente curricular que integra a área.

### **7. A transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio**

As competências desenvolvidas no Ensino Fundamental devem ser consolidadas e aprofundadas no Ensino Médio. Em consonância com a BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) propõe superar a fragmentação disciplinar do conhecimento de modo a promover uma educação em sintonia com as necessidades contemporâneas das juventudes, organizando uma escola que cultive a autonomia

na/o estudante, privilegiando seu protagonismo e a construção do seu Projeto de Vida (PV), ampliando a participação de diferentes práticas sociais.

A Área de Linguagens, tanto no Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, é constituída por quatro componentes curriculares, a saber, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Apesar de esses componentes apresentarem cada um suas especificidades, eles possuem afinidades entre si que dizem respeito, sobretudo, ao desenvolvimento das diferentes linguagens (corporais, sonoras, digitais, verbais e visuais).

Dessa maneira, no Ensino Fundamental, a partir do envolvimento da/o própria/o estudante em seu processo formativo, busca-se promover uma aprendizagem completa e produtiva. Ademais, nessa etapa de ensino, evidencia-se a relação corpo e mente subjacente ao desenvolvimento das diversas linguagens numa concepção holística, ou seja, na perspectiva “de pensar e formar o ser humano em sua plenitude enquanto um humano, um cientista, um profissional” (CEARÁ, 2019, p. 182).

No componente de Arte, o Ensino Médio busca ampliar os conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar às/aos estudantes novas formas de ser, de se posicionar e de interagir em sociedade, aumentando o repertório linguístico e cultural desses sujeitos, nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). A Educação Física no Ensino Médio, por sua vez, ganha maior proximidade com as outras áreas, pois surgem outros objetos de conhecimento relacionados ao Corpo e Saúde, além de transcender a divisão por unidades temáticas. As práticas corporais continuam em destaque, agora em consonância com a maturidade biológica e intelectual das/dos estudantes, de modo que a criticidade, junto aos aspectos que compõem essas práticas, tornam-se mais evidentes.

No componente de Língua Portuguesa, a BNCC aprofunda os campos de atuação no Ensino Médio, acrescentando o Campo da Vida Pessoal, amplia o repertório de gêneros textuais, dá um foco maior às habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas, discute fenômenos complexos que repercutem os usos da língua, como a pós-verdade e as *fake news*. Além disso, ela incrementa as práticas da cultura digital e das culturas juvenis, curadoria da informação e a inclusão de obras da tradição literária brasileira, assim como produções mais complexas da literatura contemporânea, indígena, africana e latino-americana. A Língua Inglesa no Ensino Fundamental tem como objetivo

proporcionar às/aos estudantes a base dos conhecimentos para o desenvolvimento das Competências e Habilidades específicas desse idioma. Já no Ensino Médio, a/o estudante tem a oportunidade de ampliá-las por meio do estudo linguístico/textual e da prática oral e escrita, abrangendo e fomentando o desenvolvimento integrado das Competências e Habilidades da área de Linguagens. A/O aluna/o tem a oportunidade de estudar e praticar a Língua inglesa em contextos de uso que podem contemplar diversos gêneros textuais, inclusive os multimidiáticos e multissemióticos.

A Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias tem compromisso com uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu e a quem ela se destina, associando-a ao uso dos recursos naturais e das tecnologias. Uma formação com essa dimensão visa capacitar as crianças, os jovens e os adultos para reconhecer e interpretar fenômenos, problemas e situações práticas.

Nos anos iniciais de escolaridade, visa contribuir com a alfabetização, ao mesmo tempo em que proporciona a elaboração de novos conhecimentos. É importante que as crianças tragam para a escola suas vivências e seus saberes, que devem ser tratados de acordo com o que cabe a essa etapa.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, ampliam-se os interesses pela vida social, há uma maior autonomia intelectual. Isso permite o tratamento de sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente, no sentido da construção de uma visão própria do mundo.

No Ensino Médio, com a maior maturidade de jovens e adultos, os conceitos de cada componente curricular – Biologia, Física e Química – podem ser aprofundados em suas especificidades temáticas e em seus modelos abstratos, ampliando a leitura do mundo físico e social, o enfrentamento de situações relacionadas às Ciências da Natureza, o desenvolvimento do pensamento crítico e tomadas de decisões mais conscientes e consistentes.

Essas decisões se consubstanciam na capacidade de desenvolver discernimento e agir segundo uma ética que tenha como campo valorativo virtudes que promovam o bem comum. Desta arte a Ciências Humanas e Sociais Aplicada quanto campo de investigação da

realidade social, traz a condição de ampliar e consolidar esse senso ético, a partir de aprendizagens dos diversos campos de saberes, e em relação com o tempo, o espaço, o abstrato e as relações.

A área de Ciências Humanas na etapa do ensino fundamental contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações, trabalhando o reconhecimento do eu e o sentimento de pertencimento partindo do seu núcleo familiar até o mundo.

A área de Ciências Humanas compreende que ao ingressar no ensino médio a juventude apresenta uma capacidade cognitiva maior, possibilitando aos nossos jovens a ampliação de seus horizontes conceituais, culturais, territoriais permitindo que esses possam tomar decisões mais assertivas para sua vida, pensando também na coletividade.

Consolidando e aprofundando as competências de identificação, comparação, interpretação de ideias, eventos, fenômenos, pensamentos e processos, filosóficos, geográficos, históricos, sociológicos, econômicos, políticos e culturais a área de Ciências Humanas nesta etapa de ensino, busca desenvolver as habilidades de sistematização do raciocínio, argumentação e proposição de soluções para os desafios que se apresentam, utilizando a razão e a fundamentação científica em consonância com os princípios da ética, justiça e cidadania.

A Área de Matemática e suas tecnologias, convida os alunos a consolidar conhecimentos e habilidades estruturais da Matemática, essenciais à formação integral para o pleno exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de garantir o conhecimento, profundo e reflexivo, de conceitos e procedimentos fundamentais da Matemática, cujos elementos básicos são retomados do Ensino Fundamental, mas em contextos próprios do Ensino Médio. Novos significados e perspectivas são trabalhados ativamente pelos alunos em conexão com seu cotidiano imediato, ampliando o letramento matemático, a interpretação e intervenção na realidade.

Durante o ensino médio o aluno será apoiado pelo professor mediador no resgate, consolidação e ressignificação de conceitos, procedimentos, técnicas e aplicações de elementos básicos da Matemática, cuja apresentação inicial, ainda no Ensino Fundamental, pode, para o aluno, estar associada a um mindset fixo de incapacidade e até aversão em relação a conhecimentos e habilidades que serão decisivas para a cidadania. Trata-se, portanto, de promover esta reaproximação, acentuando a confiança, mostrando que dificuldades podem ser reconhecidas, frustrações e erros não são embaraçosos, mas oportunos. A prática pedagógica associada a este componente deve acolher o trabalho com

dificuldades básicas: os alunos devem estar à vontade para expressar que desconhecem ou não têm destreza com procedimentos relativos a etapas anteriores do processo de aprendizagem.

## **8. Áreas do conhecimento da Formação Geral Básica**

### 8.1 Linguagens e suas tecnologias

*Eu acho que o objetivo das escolas e universidades é contribuir para o bem-estar do povo. Por isso, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo.*  
(ALVES, 2012, p. 107)

A Área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por quatro componentes curriculares, a saber: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Além disso, é importante mencionar que, de acordo com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), é assegurado o ensino das línguas maternas às comunidades indígenas e a valorização dos aspectos étnicos, linguísticos e culturais dos povos formadores da nossa identidade.

Enquanto no Ensino Fundamental os objetivos dessa área estão voltados para a ampliação das práticas nas mais diversas linguagens, sejam elas verbais (orais e escritas), não-verbais e multissemióticas/multimodais, bem como para a ampliação e a diversificação dos repertórios e dos campos de atuação, nas análises das diversas manifestações as quais constituem as culturas, das locais às universais, por meio de seus componentes curriculares e objetos de conhecimento; no Ensino Médio, por sua vez, tem-se a responsabilidade de consolidar e ampliar competências e habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens (artísticas, corporais e linguísticas), que são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Dessa forma, a área de Linguagens, no Ensino Médio, deve buscar a consolidação e a ampliação dos direitos de aprendizagens previstos na BNCC do Ensino Fundamental e no DCRC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 481).



No Ensino Médio, as juventudes ampliam os conhecimentos sobre si, intensificam suas capacidades intelectuais e expressivas, bem como aprofundam seus vínculos sociais, afetivos e projetam seu futuro (BRASIL, 2018, p. 481). Nesse sentido, este documento referencial curricular apresenta uma tabela com Competências e Habilidades para a Área de Linguagens e suas Tecnologias, as quais devem ser alcançadas através dos objetos de conhecimento propostos por cada componente curricular, cuja abordagem deve ocorrer, preferencialmente, a partir de práticas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.

A tabela foi construída de forma integrada, entre os diversos componentes curriculares da área. Em cada Competência, são apresentadas as Habilidades e, em cada Habilidade, são propostos os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos), visto que esse documento está estruturado com vistas a nortear os trabalhos didático-pedagógicos nas escolas cearenses para o Novo Ensino Médio.

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar, no que diz respeito à organização dos objetos de conhecimento na tabela, a relação que os componentes da área apresentam com os campos de atuação social, uma vez que, segundo a BNCC, ao priorizar essa relação, estamos proporcionando a prática integrada das diferentes linguagens, contribuindo para o enriquecimento cultural próprio das/os alunas/os, para suas práticas cidadãs, para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. Assim, como os campos de atuação determinam as habilidades específicas do componente Língua Portuguesa e como esse componente é parte da área, podemos observar o diálogo existente entre as habilidades gerais de Linguagens e as habilidades específicas de Língua Portuguesa, colaborando para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens e orientando que as escolas do Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendem tomar e sustentar decisões, a fazer escolhas e a assumir posições conscientes e reflexivas (BRASIL, 2018).

Essa mudança de perspectiva de construção do currículo se deve à necessidade de abandonar o atual modelo educacional – disciplinar – que, segundo Paulo Freire (2016), é semelhante a um sistema bancário, cuja função dos professores é a de transferir os conteúdos de suas respectivas disciplinas para os “depósitos” – as/os alunas/os – que, à luz dessa visão, são sujeitos passivos devido ao fato de apenas receberem tais conteúdos e os armazenarem. Dessa forma, para Freire (2016), tal modelo educacional torna os processos educativos em mecanismos mortos.

Esse modelo educacional uníssono, no qual a/o professora/professor narra os conteúdos e as/os alunas/os se apresentam como sujeitos passivos, pacientes, ouvintes e inativos, tornou-se um modelo improdutivo, uma vez que é pautado na memorização e na reprodução do conhecimento, não na sua produção ou descoberta, mas no recebimento dos conhecimentos prontos (FREIRE, 2016, p. 103).

Assim, esse modelo disciplinar, até então utilizado, que se propõe fragmentado em conteúdos que não se relacionam entre si, fracionado em disciplinas que não dialogam, impossibilita as/os alunas/os de realizarem as devidas conexões existentes entre os conteúdos e entre as áreas, logo precisa ser modificado, pois, como observa Alves (2012, p. 89), “a inteligência se alimenta de desafios”, por meio do espanto. Além disso, esse autor nos lembra de que “os gregos sabiam que é no espanto que o pensamento começa. O espanto é quando um objeto se coloca diante de nós como um enigma a ser decifrado: ‘Decifra-me ou te devoro!’” (ALVES, 2012, p.77).

Desse modo, em seu lugar, devem ser postas práticas educacionais criativas, empreendedoras, significativas, que possibilitem descobertas e abertura ao novo, rompendo com a concepção de que o conhecimento é uma doação, repassada do sábio ao inculto. Compreendemos, portanto, que os conhecimentos, no plural, devem ser construídos em comunhão, de forma integrada e compartilhada, por meio de processos de descoberta, de criação e de transformação.

Sobre essa visão, Hans-Joachim Koellreutter, citado por Brito (2001, p. 23), nos apresenta uma premissa que, de acordo com aquele, deve ser a primeira e a maior de todo e qualquer sujeito que se propõe educador: a de “aprender a aprender dos alunos o que ensinar”. Tal máxima, aprender a aprender, é reafirmada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 14) e traduz a necessidade de mudança da forma de ensinar.

No que concerne a avaliação, para tornar efetivas as aprendizagens essenciais e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma satisfatória, o ideal é que as práticas avaliativas na Área de Linguagens e suas Tecnologias sejam construídas e aplicadas, levando em consideração os contextos e as condições de aprendizagem de forma a melhorar o desenvolvimento de Competências e Habilidades das/os alunas/os, das/os professoras/es e, conseqüentemente, da escola (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a avaliação escolar deve dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país.

Sobre esse aspecto, Gadotti (1990) declara que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação, sendo a parte mais importante de todo o processo de ensino/aprendizagem. A forma

como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza às/aos alunas/os o que a/o professora/professor e a escola valorizam, o estágio de aprendizagem em que estes se encontram, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias que permitam o avanço do processo de aprendizagem. Benvenuti (2002), por sua vez, afirma que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento e fazendo com que a/o aluna/o compreenda o mundo em que vive com o propósito de usufruir dele, mas, sobretudo, para que esteja preparada/o para transformá-lo.

Diante disso, se o Ensino Médio está voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades, o ideal é que sejam pensadas formas de avaliação que utilizem distintos modelos, ferramentas e instrumentos a fim de compreender da melhor maneira os conhecimentos que as/os alunas/os já aprenderam e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

### 8.1.1 Arte

*A arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.* - Leonardo da Vinci

Na etapa escolar do Ensino Médio, os saberes e as manifestações artísticas integram a área de Linguagens e suas Tecnologias e, de acordo com a legislação vigente em nosso país, ao momento que se propõe esse documento curricular, as linguagens da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Visuais são obrigatórias no componente curricular Arte, de acordo com a LDB, e, a Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.

Assim, o componente Arte, em toda sua amplitude, enquanto campo de conhecimento com características próprias, na etapa do Ensino Médio do DCRC, foi elaborado com o objetivo de proporcionar espaços para o diálogo com os diversos saberes dos campos artísticos, bem como das outras áreas, advindos das mais diversificadas culturas, sejam elas, locais, regionais, nacionais ou globais, afinal

somos, todos nós, fruto de um entrelaçar de compartilhadas de momentos vivos onde o cenário geográfico e o lugar onde nascemos, a família que nos abriga, o mundo cultural que nos cerca, a formação que recebemos, as escolhas e as conquistas que conseguimos alcançar, o corpo que adotamos como nosso, induz-nos à construção dos muitos eus que somos (SILVINO, 2011, p. 11).

Dessa maneira, o ensino das artes nas escolas cearenses tem como função central possibilitar o conhecimento, a experimentação, a análise, a criação e a fruição nas diversas linguagens artísticas, com base em experiências estéticas nas mais variadas correntes de pensamentos artísticos, auxiliando, conseqüentemente, na formação de alunas/os sensíveis, críticas/os, criativas/os, afetivas/os, políticas/os e artísticas/os.

A partir da função do ensino da Arte, as aulas dessa linguagem no Ensino Médio permitem à/ao aluna/o dar prosseguimento ao seu aprendizado de fazer/criar produtos artísticos, em suas diversas linguagens, aperfeiçoando seus modos de apresentar ideias, de expressar emoções e de ampliar suas capacidades imaginativas e seus conceitos estéticos. Desse modo, as artes contribuem para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva das/os alunas/os, ao realizar as relações entre os pensamentos, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade, pois é por meio da pesquisa e do fazer artístico que as percepções e as compreensões de mundo e sobre mundo são ampliadas, de maneira crítica, sensível e poética (BRASIL, 2018, p. 488).

Com efeito, no Ensino Médio, o ensino da Arte visa à formação integral das/os alunas/os, auxiliando no desenvolvimento global das capacidades humanas. As práticas artístico-pedagógicas devem sempre estar pautadas e baseadas no “espírito criador”, na criatividade e na experiência, no sentido empregado por Jorge Larrosa Bondía (2002).

Para esse autor, a experiência não é informação. Portanto, um arcabouço de informações não proporciona os saberes da experiência, pois, para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Dessa maneira, deve ser colocada a descoberta do conhecimento como princípio vital, aumentando a capacidade de criação e de expressão das/os alunas/os por meio do fazer artístico em função da produção de elementos estéticos, de conhecimento e de saberes, tornando-os sujeitos da experiência, ou seja, sujeitos “ex-postos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os “seminários”, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder da invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista (KOELLREUTTER, 1997, p. 31. Citado por BRITO, 2001, p.29 - 30).

Contudo, no Ensino Médio, o ensino das artes não pode ser condensado apenas em atividades de produção e de reprodução artísticas, mas também na realização de práticas de pesquisa, que possibilitam a ampliação de repertório e conhecimentos que colaboram para novas criações, fortalecendo as conexões e as interconexões nas diversas linguagens artísticas, no diálogo de seu cotidiano com as diversas obras do patrimônio artístico da humanidade.

Um ambiente propício para o engajamento dos alunos/os em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter como referência, as manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 482).

Em meio ao estudo artístico, pautado no fazer e no conhecer artístico, é desejado que as/os alunas/os trilhem caminhos diversos, por meio dos inúmeros saberes-fazeres das mais variadas culturas, valorizando os conhecimentos artísticos e culturais das diversas regiões cearenses, ressaltando a importância da nossa própria cultura na construção dos sujeitos críticos, criativos e sensíveis. De acordo com a BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 483), o trabalho com as artes deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes em sua comunidade.

Assim, neste currículo construído para o ensino das artes, é de suma importância considerarmos o capital cultural (BOURDIEU, 2011) que a/o aluna/o traz consigo e, desta feita, dar o devido reconhecimento e a devida valorização ao repertório de cada aluna/o e às suas produções artísticas, sendo esse pluralismo um rico e vasto acervo para a compreensão e a apreensão do multiculturalismo.

O componente curricular Arte, conforme já apresentado, possui quatro linguagens obrigatórias, sendo cada uma dessas linguagens dotada de códigos, práticas e conhecimentos específicos, apesar de haver pontos de interseção entre elas. Dessa forma, é importante que as escolas cearenses criem espaços próprios e adequados ao ensino das artes, favorecendo tanto o desenvolvimento das práticas artísticas, quanto o engrandecimento das concepções teóricas.

No Ensino Médio, as/os alunas/os precisam receber estímulos, por meio de imagens, na busca de apreender os discursos visuais, uma vez que, as **Artes Visuais** têm nos elementos visuais (ponto, linha, forma, cor, luz, espaço, movimento etc.) suas principais ferramentas de construção artística. Para o trabalho com essa linguagem, propomos a exploração de texturas, tonalidades, variações entre luz e sombra, entre bidimensionalidade e tridimensionalidade etc., por meio de desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, ou qualquer outra forma expressiva em artes visuais, assim como o conhecimento de obras de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais.

A **Música**, por sua vez, é a arte de expressar-se por meio de sons, silêncios e ruídos. É uma arte imaterial, expressão cultural e produto de construções sociais e históricas. No Ensino Médio, a formação musical deverá estar focada em desenvolver a musicalidade nas/os alunas/os, não devendo ser central a aprendizagem de técnicas de execução instrumental ou vocal, tampouco das teorias da música e solfejo. Ao contrário, a formação musical, na etapa escolar, deve-se voltar, sobretudo, para o desenvolvimento da *audiação* musical (GORDON, 1997), de uma escuta ativa e consciente.

Recomendamos, assim, a exploração do corpo, dos diversos materiais disponíveis em sala de aula, dos instrumentos disponíveis na escola, bem como da voz para a criação de uma rica experiência estética de criação musical por meio da manipulação de sons, silêncios e ruídos, gerando materiais sonoros diversos, passeando pelas diversas paisagens sonoras que compõem o ambiente escolar.

Na linguagem do **Teatro** devem ser explorados seus diversos elementos criativos, como a voz (entonação, formas de fala, palavras de valor, projeção, dicção, variação vocal), o corpo (percepção de si, do outro e do espaço, formas de movimentação e deslocamento, corporeidades, variação corporal), o espaço (níveis, planos, direções, sentidos), dentre outros. Além disso, é imprescindível considerar os aspectos visuais e sonoros de cada cena (cenário, iluminação, figurino, maquiagem e sonoplastia).

Indicamos que o ensino do teatro ocorra de forma ativa, considerando a potencialidade da compreensão através da prática e do processo criativo, por meio da experimentação, dos jogos teatrais/dramáticos, dos textos dramáticos, da improvisação, do drama e das estéticas e poéticas teatrais, das locais às mundiais, de forma coletiva e colaborativa propondo uma participação engajada das/os alunas/os em prol da construção criativa.

Quanto à **Dança**, Isabel Marques (2011, p.34) ressalta que os "corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos". Dessa forma, trata-se de uma expressão que utiliza o corpo, os movimentos e os gestos para comunicar, para expressar ideias, sensações, sentimentos, para contar histórias e para emocionar. Ela pode ser vista como manifestação individual ou coletiva. Assim, por meio da dança, o movimento do corpo ganha intenção expressiva, estabelece relações consigo e com o outro, com o espaço e com os objetos, com o tempo e com a música. Dançarinos, bailarinos e coreógrafos criam e se expressam por meio da dança, linguagem que tem o corpo como fonte e instrumento de pesquisa e criação.

Sob esse viés, propomos que a dança, no Ensino Médio, possibilite o desenvolvimento de experiências corporais por meio dos movimentos, favorecendo a liberdade, a criatividade e a percepção do corpo, do senso de cooperação e solidariedade, do respeito às diferenças culturais, da coordenação motora e da consciência do próprio corpo e do corpo do outro, assim como do aprendizado rítmico.

Dessa maneira, o componente curricular Arte, foi construído e organizado com o objetivo de proporcionar às/aos alunas/os conhecimentos e práticas artísticas nas mais variadas linguagens, promovendo o respeito às diferenças étnicas e culturais por meio do diálogo, pois as artes possibilitam a desconstrução de pré-conceitos estabelecidos e a ressignificação deles em matrizes culturais do outro, proporcionando a ampliação do capital cultural da/o aluna/o.

Ao propor um espaço apropriado à pesquisa, à ressignificação, à criação, ao fazer, ao improvisar e ao apreciar as diversas práticas artísticas, as/os alunas/os serão convidadas/os a uma nova leitura da sua realidade, da compreensão e do respeito à realidade do outra/o, auxiliando no seu desenvolvimento integral e pleno.

## 8.1.2 Educação Física

*[...] o conhecimento adquire significação quando é incorporado, quando se dissolve no corpo. Somente desta forma o conhecimento altera a qualidade de ser do homem. – Medina*

O ser humano, ao movimentar-se, expressa uma intencionalidade bem mais ampla do que uma mera reprodução de gestos motores, envolvendo os estágios do desenvolvimento no indivíduo (SANTÍN, 1987). Nesse sentido, o movimento humano é, sobretudo, uma forma de expressar sentimentos, sensações, emoções e a produção cultural da humanidade.

Ao relacionar o movimento ao corpo e contribuindo com a educação integral, o componente curricular Educação Física amplia o repertório de manifestações corporais, estimulando espaços de reflexão e diálogo e fazendo com que a/o aluna/o se posicione criticamente, reconhecendo contextos de singularidades e diversidades na humanidade (CANDAUI, 2008).

As/Os alunas/os passam parte significativa de seu cotidiano na escola, onde fazem amigas/os e compartilham experiências e valores em seu ambiente de aprendizagem. Autoconhecer-se e ser reconhecido pelo seu grupo de convivência são questões que as/os inquietam, unindo-se à transição da infância para a adolescência/juventude, uma etapa marcada por muitas dúvidas e descobertas. Assim, a busca pela identidade se faz importante nesse momento da vida reverberando indiretamente para a reflexão sobre o seu papel na sociedade. A tendência, então, é perceber-se sob diversos estereótipos, elaborados a partir de uma imagem disseminada pela sociedade (PELEGRINI, 2004). Essa imagem, que em grande parte é corporal, precisa ser experimentada, reconfigurada e ampliada, no desejo de permitir que as juventudes se aceitem e acolham posturas mais sociáveis e saudáveis.

É nesse sentido que a Educação Física, no Ensino Médio, caracteriza-se pelo envolvimento das **práticas corporais** construídas pelas experiências pessoais e socioculturais. Considerando os conhecimentos advindos do Ensino Fundamental, esse componente curricular se propõe a adquirir e/ou aprimorar habilidades que envolvam mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (NEIRA, 2018). O Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) recomenda a realização de pelo menos três aulas semanais de Educação



Física que possibilitem experiências positivas e abordagens inovadoras para as/os estudantes. Isso pode se fazer presente no componente curricular Educação Física na Formação Geral Básica (FGB) e/ou como unidade curricular nos Itinerários Formativos (IF).

Em meio a esse contexto, as/os alunas/os precisam conhecer e vivenciar práticas corporais e serem estimuladas/os a pensar sobre os valores inerentes a essas práticas e seus aspectos socioculturais, refletindo acerca de seus significados, suas origens históricas e nas relações de poder das quais são fruto, bem como outros aspectos relevantes. Compreendemos, portanto, as práticas corporais como produtos de linguagem, definindo temáticas e desenvolvendo atividades de ensino e de aprendizagem que adquirem conotação política, uma vez que, a depender da prática pedagógica adotada, será possível possibilitar às/aos alunas/os a problematização das representações presentes nas práticas corporais não hegemônicas (NEIRA, 2018).

No presente documento, a relação estabelecida entre os objetos de conhecimento e as Competências e Habilidades próprias desta área busca abranger a inter-relação e a complementaridade com os outros componentes curriculares (Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Esses objetos são apresentados de forma singular nas **práticas corporais**, que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 211) são manifestações das possibilidades de expressão dos sujeitos compostas por elementos fundamentais comuns: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde”.

No Ensino Médio, propomos a reflexão, discussão e aprofundamento das práticas corporais representadas pelas **Brincadeiras e jogos**, como atividades lúdicas sem um conjunto estável de regras; pelos **Esportes**, como manifestações mais formais com regras pré-estabelecidas; pelas **Ginásticas**, que exploram o exercício do corpo nas suas diversas manifestações; pelas **Danças**, através dos movimentos rítmicos e organizados; pelas **Lutas**, que enfatizam as disputas corporais; pelas **Práticas corporais de aventura**, centradas nas situações de imprevisibilidade. Em complementaridade, incluímos a perspectiva do **Corpo e saúde**, temática que deve percorrer o estudo das práticas corporais enfatizando os aspectos nutricionais, fisiológicos, de condicionamento físico, da biomecânica e outros elementos relacionados à prática de exercícios físicos.

A Educação Física perpassa não somente pelo conhecimento das práticas corporais, mas também pela experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, conforme dimensões do conhecimento já especificadas na BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). É importante promover uma Educação Física inclusiva, em que todos possam participar, sendo contextualizada pela pluralidade e pela diversidade cultural, de modo a resgatar e a respeitar as manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2016 e alinhada aos temas contemporâneos transversais preconizados pela BNCC.

Além disso, a BNCC enfatiza o compromisso com a educação integral voltada para o acolhimento, para o reconhecimento e para o desenvolvimento pleno das/os alunas/os nas suas singularidades e diversidades, que anseia uma integração dos segmentos da sociedade com as demandas e as necessidades da Educação Básica. Isso significa que é preciso oportunizar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, para a diversidade, para as necessidades das pessoas com deficiência, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais.

### 8.1.3 Língua Inglesa

*A language is not just words. It's a culture, a tradition, a unification of a community, a whole history that creates what a community is. It's all embodied in a language. (Noam Chomsky)*

As distâncias entre os povos do mundo estão cada vez menores graças à globalização e à modernização dos meios de comunicação. Isso faz com que as nações ao redor do globo se tornem mais interdependentes, devido ao intercâmbio entre culturas. Dessa forma, o entendimento intercultural acontece entre indivíduos com habilidades para se comunicarem em idiomas distintos, possibilitando conexões, laços diplomáticos, trocas e acordos comerciais e interações cotidianas.

No Brasil contemporâneo, o conhecimento de outro idioma diferente da Língua Portuguesa tem sido considerado fator de grande importância na formação do indivíduo. As leis e os documentos oficiais brasileiros têm refletido essa preocupação já há muitos anos, e o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna é obrigatório nas escolas desde a LDB (BRASIL, 1996). Esse documento estabelece ainda que o estudo da Língua Inglesa é obrigatório, uma vez que ela “continua a ser compreendida como língua de caráter global – por sua

multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de *lingua franca*”. (BRASIL, 2018, p. 484). Por *lingua franca*<sup>3</sup> entende-se "uma língua que é usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes umas das outras para facilitar a comunicação entre elas” (UNESCO, 1953, p. 46).

Conforme destacado, a BNCC assume a Língua Inglesa na qualidade de *lingua franca*, sendo essa mudança de conceito essencial para o ensino, pois este passa a não se restringir às variantes da língua de países e culturas cujo idioma nativo/oficial seja o inglês, ampliando-se de forma que as pessoas possam ter acesso ao mundo globalizado por meio dela, independentemente de onde estejam. As implicações dessa mudança vão desde a visão social e multifacetada dos modos de falar até as escolhas temáticas que podem ser abordadas nas aulas. A visão inter e multicultural implica na percepção de que não existe uma variação correta de um idioma, pois questiona as possibilidades de realização da língua em diversas variações, sejam elas históricas (diacrônicas), geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) ou estilísticas (diafásicas), compreendendo que cada contexto traz naturalmente uma nuance mais ou menos adequada de expressão, com a importância de ressaltar que as variações linguísticas existem para estabelecer uma comunicação adequada ao contexto pedido, [complemento].

Considerando essa perspectiva de *lingua franca*, a visão de ensino de Língua Inglesa, trazida na BNCC, é a de multiletramentos da/o aluna/o, o que propõe uma ênfase no caráter formativo e numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica. Dessa maneira, a Língua Inglesa passa a ser vista como um bem cultural mundial que pode ser assimilado de diversas maneiras, com usos distintos e por enunciadores multilíngues que podem expressar suas culturas multifacetadas.

No documento curricular proposto, pensamos no ensino dos objetos de conhecimento de Língua Inglesa como base para o desenvolvimento de habilidades específicas que, por sua vez, ajudam a ampliar as habilidades gerais para atingir as sete competências da área de Linguagens e suas Tecnologias. Dessa forma, os objetos desse componente curricular não devem ser vistos como segmentos a serem estudados com base em tópicos estruturais, mas a partir de uma abordagem indutiva, que levará a/o aluno/a a compreender o funcionamento morfossintático, fonológico, léxico-semântico, discursivo e pragmático da língua, através da exposição e da prática de diversos gêneros textuais (escritos, orais e multissemióticos) em torno das temáticas propostas pelas Competências.

---

<sup>3</sup> Devido ao termo ser universal, utiliza-se a expressão latina, portanto, sem acentuação.

Stephen Krashen (1982) propõe que o professor foque na aquisição do idioma a partir da exposição à língua e que a/o aluna/o possa participar de interações comunicativas naturais. O autor conclui que o ensino eficaz de línguas não depende de receitas didáticas em pacote, de práticas repetitivas, mas sim daquele que explora as situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e às necessidades de cada grupo e de cada aluna/o. Enfatiza ainda o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas e dissocia as atividades de ensino e de aprendizagem do plano técnico-didático, colocando-os num plano pessoal-psicológico. Assim, ao observar as Competências e as Habilidades propostas neste documento, a/o professora/professor deve direcionar os objetos de conhecimento para que as/os alunas/os desenvolvam as destrezas linguísticas necessárias à comunicação (ouvir, falar, ler e escrever).

A partir dessa visão multifacetada, as habilidades comunicativas de Língua Inglesa necessitam da mobilização linguístico-discursiva dos elementos aprendidos na etapa final do Ensino Fundamental, pois a/o professora/professor do Ensino Médio aprofundará e ampliará os conhecimentos adquiridos pela/o aluna/o, por meio da evidenciação mais real da língua, via textos diversos e multimodais, procurando sempre o trabalho com materiais autênticos para, dessa forma, aproximar a sala de aula das práticas reais de uso da referida língua.

Sob esse aspecto, o DCRC propõe uma construção conjunta do conhecimento, acarretando, assim, na quebra dos limites estritos da disciplina e transcendendo visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Dessa forma, o DCRC busca favorecer a interdisciplinaridade, tanto na área de Linguagens e suas Tecnologias, quanto em relação às outras áreas do conhecimento, por meio de temas e questões socialmente relevantes.

Em resumo, este componente trabalha pela compreensão do movimento de democratização da língua. Como qualquer processo humano, ele envolve embates culturais, singularidades, contradições e disputas de poder. Nesse trame de culturas, espaços, interesses e subjetividades, bem como seus usos, tornam-se cada vez mais mistos, mais híbridos. Para compreendê-los e vivenciá-los, é preciso olhar além da interação verbal, buscando revelar em que contextos foram produzidos, analisar os diferentes modos de significar entrelaçados na interação e reconhecer as intenções dos envolvidos na interação.

Os objetos de conhecimento estão divididos nas práticas de linguagem: **compreensão e produção de textos** verbais (escritos e orais), não verbais e multissemióticos, em que serão abordados tópicos para leitura e produção de textos em Língua Inglesa, que

estejam relacionados às Competências e Habilidades, e **análise linguística/semiótica**, em que entram os elementos essenciais da mobilização gramatical/vocabular dessa língua presentes nos textos lidos e produzidos.

Essa perspectiva de ensino e de aprendizagem baseia-se nos multiletramentos, reconhecendo que as práticas humanas mediadas pela Língua Inglesa são complexas. Por isso, é interessante que as ações didáticas propostas promovam a inserção das/os estudantes em práticas sociais que considerem essa complexidade. Essas práticas podem ser presenciais (como entrevistas, bate-papos e apresentações) e virtuais (como buscas em sites de pesquisa ou reuniões em plataformas *on-line*). Seja qual for a escolha, é importante permitir que compartilhem conhecimentos e visões de mundo e acionem habilidades que já possuem. A organização didática deve propor movimentos de experimentação, análise e reflexão que leve as/os alunas/os a ampliar seus repertórios de uso. Desse modo, ampliam suas habilidades e podem acioná-las para engajar-se em novas práticas.

#### 8.1.4 Língua Portuguesa

No Ensino Médio, esperamos que as/os alunas/os tenham condições de participar, de modo mais significativo e engajado, das mais diversas e variadas práticas sociais que envolvem a linguagem. Isso se dá pelo conhecimento obtido acerca dos vários gêneros textuais com os quais tiveram contato no percurso de sua trajetória de vida e formação.

Dito isso, compreende-se que, conforme sustenta a BNCC, compete ao Ensino Médio aprofundar a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, de modo a intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos para alargar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e a recepção dos discursos (BRASIL, 2018).

Nessa compreensão, postula-se que a língua é a identidade linguística de um povo, totalmente atrelada a uma cultura própria e, por assim ser, sofre as coerções naturais a este artefato cultural, sobre o qual incidem variações que estão relacionadas ao tempo e aos mais variados contextos de uso. Outrossim, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo, sendo que seu domínio tem estreita relação com a possibilidade de participação plena na sociedade e em seus vários setores, pois ela é o principal meio de comunicação humana, através do qual expomos nossos sentimentos, ideias, posicionamentos etc., além de permitir a troca de informações, apresentar reivindicações e desempenhar os processos de troca de argumentos, entendendo que nas interações linguísticas, muitas vezes, está implicada uma persuasão mútua.

Nesse tocante, compete às escolas, enquanto instituições formalizadas e comprometidas com o desenvolvimento social, munir suas/seus alunas/os dos conhecimentos linguísticos necessários para que possam adquirir autonomia, e tal processo se torna mais complexo nos anos finais da escolarização básica, que se dá no Ensino Médio.

No que concerne à linguagem, de modo mais amplo, ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo, vista se manifestar concretamente na interação social entre os pares e, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), ocorre em função de uma finalidade específica. Trata-se, assim, de um processo de interlocução que se concretiza nas diversas práticas sociais, em diversos grupos dessa sociedade e em variados momentos históricos. Tem-se, no escopo da

linguagem, a **língua verbal humana** como sua manifestação mais complexa e fundante, mas não sendo ela, portanto, a única forma de expressão da linguagem, uma vez que esta se apresenta por meio de múltiplas semioses.

Nesse entendimento mais amplo quanto às linguagens, expande-se a discussão em torno da cultura digital, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos múltiplos letramentos. Tais termos evocam novas formas de interação social praticadas pelos humanos a partir das novas tecnologias e de sua imediata influência no cotidiano das pessoas, que, por sua vez, alteram seu modo de pensar, de (inter)agir no mundo. Nessa apreensão mais ampla, entendemos que uma análise linguística não pode se restringir aos aspectos formais da língua, mas que essa análise deva extrapolar esses limites, considerando, pois, os modos e os aspectos multissemióticos da linguagem humana e as relações contextuais emergentes do evento em que a expressão linguística ocorre.

Elencadas tais questões, a compreensão sobre a **Língua Portuguesa** e todos os aspectos que a envolvem se organizam em eixos de interação, que dizem respeito às práticas de linguagem que estão estreitamente relacionadas à língua nas atividades sociais. Assim, sob essa égide, compreendemos o estudo da língua em uma grande esfera, organizada, considerando os estudos literários, fortemente amparados por uma perspectiva de ensino que implica o **letramento literário** (COSSON, 2006) e o estudo direcionado **aos fenômenos linguísticos**, cujas práticas se diluem em: **leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica**.

Para efeito de organização, reagrupamos tais práticas em três eixos fundantes, nos quais formalizamos os objetos de conhecimento relacionados às habilidades específicas do componente curricular Língua Portuguesa, o que será detalhado adiante. Desse modo, amparados nas proposições teóricas apresentadas pela BNCC, compreendemos que ela rompe com a ideia de agrupamento de gênero a partir de sequências textuais predominantes, por exemplo, passando a organizar o estudo da língua sob a ótica dos **campos de atuação social**, que não desconsideram o estudo dos gêneros como fundante do trabalho com a língua, pelo contrário, intensificam-no sob o ponto de vista das práticas sociais, das esferas discursivas, dos múltiplos letramentos e das multissemioses.

Cumpramos reiterar que, conforme a tradição de Bakhtin (1992), os gêneros textuais são modos de organização dos textos, ou seja, são as formas assumidas por esses textos, que, por sua vez, materializam discursos produzidos em diferentes situações sociocomunicativas. Nesse

sentido, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizando-se por apresentar conteúdo temático, composição e estilo, sendo, portanto, determinados sócio-historicamente.

#### 8.1.4.1 Sobre os campos de atuação social e as práticas de linguagem

A Língua Portuguesa se destaca, pelo que se pode verificar na BNCC, por dois aspectos básicos. Primeiramente, ela é central na semiótica em que nos inserimos, a partir da qual partem, ainda, outros sistemas semióticos, dentro do próprio universo da linguagem. Depois, apresenta-se como um componente curricular obrigatório, o qual se organiza a partir dos campos de atuação social, em todos os anos do Ensino Médio.

Esses campos são esferas da vida humana nas quais os diversos textos e discursos circulam e são produzidos, isto é, são domínios sociodiscursivos onde se situam e se realizam nossas práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica). Além de contextualizar essas práticas, os campos configuram uma categoria organizadora do componente, exercendo também uma função didática, não só por orientar “a seleção de gêneros, práticas, atividades, procedimentos” e “saberes sobre a língua e outras linguagens” (semioses) em cada um deles, considerando os tempos e os espaços pedagógicos, mas também por contribuir para o entendimento de que os textos e os discursos atuam dinamicamente na vida escolar e social (BRASIL, 2018, p. 85).

Nesses termos, o componente curricular Língua Portuguesa se organiza a partir de **cinco** campos de atuação social, a citar: campo da vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo jornalístico-midiático; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário. Cada um dos quais apresenta Habilidades Específicas que podem relacionar uma ou mais Competências dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nessa compreensão, não são as competências que determinam os objetos de conhecimento, mas a relação entre os campos de atuação e as habilidades que lhes são próprias, conforme apresenta a BNCC. Sobre os objetos de conhecimento apresentados, é importante que estes sejam encarados como uma maneira de orientar a abordagem e o trabalho com as habilidades específicas do componente, que não deve se restringir a eles.



Sob esse viés, cumpre destacarmos a necessidade de apresentar a Língua Portuguesa organizada a partir da articulação existente entre suas habilidades específicas e as habilidades gerais da área, sob a égide dos campos de atuação social, considerando os eixos das práticas de linguagem, a fim de orientar uma abordagem integrada dos componentes da área e de suas práticas.

Encaramos a visibilidade que a BNCC atribui à **oralidade** ao destacá-la na arquitetura curricular como um eixo específico de prática de linguagem, talvez como uma forma de minimizar a discrepância que sempre existiu entre a escrita e a oralidade, em que esta, em relação àquela, esteve por muito tempo relegada a um segundo plano ou, em muitos casos, a plano nenhum. Entendemos que a oralidade perpassa nossas práticas de compreensão e produção textual, bem como nossas reflexões sobre a língua e outras semioses, além de ser uma prática de linguagem essencial para o exercício da cidadania. Por essa razão, ela deve estar presente no currículo de forma equânime.

Compreendidas no interior de cada habilidade, reorganizamos as práticas de linguagem em três eixos, a saber: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística/semiótica. Dentro de cada prática, elencamos os objetos de conhecimento que estão relacionados às habilidades específicas e aos seus respectivos campos de atuação social. Assim, no eixo **compreensão de textos**, intensificamos a necessidade de desenvolvimento das competências leitoras de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, com base nos princípios de uma aula interativa de leitura, apontada por Cicurel (2011) e reelaborada por Leurquin (2014), que aponta para um processo de desenvolvimento de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de promover ou incitar transformação social no meio em que se insere. Para atingir tal objetivo, é necessário que o processo de compreensão vá além da materialidade do texto e que, por assim ser, envolva as emoções, as experiências e o fator dialógico que faz unir todos os demais fatores envolvidos nesse processo. Isso se dá devido ao fato de a leitura ser uma atividade complexa e plural que se desenvolve em vários âmbitos – neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico (JOUVE, 2002).

Dessa forma, cumpre nos afastarmos de uma concepção de leitura mecanicista e nos aproximarmos de uma concepção sociopsicolinguística, conforme aponta Braggio (2002), visto que esta concepção nos leva a uma compreensão interacionista, que permite ao leitor um papel transformador, mediado e trazido a partir dela, fazendo-o consciente e agente responsável pelo estar no mundo, provocando nele mudanças necessárias para o coletivo.

No eixo **produção de textos** verbais (orais e escritos) e multissemióticos, reforçamos a importância de considerar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, propósito e função do gênero em questão, além dos aspectos espaciais e temporais de produção e circulação do texto. No mais, consideramos em suas proposições, os seus aspectos tipológicos, conforme apontam Schneuwly e Dolz (2004), no que concerne às esferas sociodiscursivas e às capacidades de linguagem predominantes (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever etc.). Entretanto, como afirmam os autores, é preciso ir além dos aspectos tipológicos, considerando que um modelo didático de estudo de gênero define os princípios, os mecanismos e as formulações que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos.

No eixo **análise linguística/semiótica**, consideramos os objetos de conhecimento a partir dos aspectos relacionados às estratégias de textualização, bem como aqueles relacionados aos aspectos de ordem enunciativa, compreendendo o aspecto enunciativo-discursivo que permeia a língua e a linguagem de modo geral. Neste ponto, consideramos os aspectos que estão relacionados à fonética e fonologia, à morfologia, à sintaxe, ao texto e ao discurso, bem como os aspectos relevantes no que concerne à variação da língua, aos recursos linguísticos de construção do texto, de coesão textual, aos modos de composição textual-discursiva, à organização semântica do texto e à sua organização e progressão temática. Nesta prática de linguagem, considera-se de igual modo aspectos ligados às multissemioses.

Cumpramos destacar a importância do reconhecimento da **Língua Portuguesa Brasileira**, de seus aspectos de construção identitária, bem como da sua organização gramatical, considerando os elementos de ordem normativa, atrelados aos estudos da gramática tradicional, sem que se esqueça do aspecto social, variacional e ideológico de certas formas linguísticas, em seus mais diversificados contextos de uso.

#### 8.1.4.2 Sobre o trabalho com a Literatura

No que diz respeito à abordagem da Literatura no Ensino Médio, seguindo as orientações apresentadas pela BNCC, o objetivo é contribuir para que as práticas de ensino centradas no texto literário colaborem para a ampliação do repertório cognitivo, cultural e socioemocional das/os alunas/os, de modo a desenvolver sua criticidade e a atualização dos sentidos das obras estudadas para, em seguida, compartilhá-las, utilizando os mais diversos meios de divulgação (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, ao trabalhar os textos literários em sala de aula, faz-se necessária uma abordagem que mobilize conhecimentos acerca do seu contexto de produção, circulação e recepção, que fomente um entrecruzamento de obras, leitores e autores e que promova uma conscientização acerca do papel da arte como forma de crítica social e política (BRASIL, 2018) a fim de que, dessa maneira, a/o aluna/o se aproprie das Competências e das Habilidades mínimas necessárias para compreender, produzir e se deleitar com esses textos.

Nesse sentido, realizar um trabalho pautado no **letramento literário** das/os alunas/os do Ensino Médio constitui uma sugestão de abordagem a ser realizada nessa etapa escolar, pois, na construção de sentidos para os textos, essa prática visa tratar o texto literário numa perspectiva que considera elementos que extrapolam seu conteúdo, trazendo a/o aluna/o, com seus conhecimentos, para o centro do processo de ensino.

Tratando do conceito de letramento, concordamos com o pensamento de Street (2003), que considera sua abrangência nas práticas sociais de leitura e escrita, nos processos de interação e nas relações de poder oriundas da utilização desses fenômenos linguísticos em contextos diversos. Consideramos, pois, letrada a pessoa que consegue, a partir de um propósito definido e do interlocutor que se deseja alcançar, expressar seus pensamentos, sentimentos ou opiniões, utilizando o gênero mais adequado, assim como o indivíduo que consegue construir sentidos para textos de determinado gênero, através da associação entre o conteúdo do texto e o contexto em que se deu sua produção e circulação.

Ademais, tendo em vista que trabalhamos na perspectiva do letramento literário das/os alunas/os do Ensino Médio, seguimos os apontamentos de Cosson (2009, p. 67), que o conceitua como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Em outras palavras: compreende a capacidade de analisar criticamente e de produzir o texto literário, considerando o repertório estético e estilístico mobilizado para construir sentidos.

Esse tipo de letramento, segundo Souza e Cosson (2011) requer que a/o leitora/leitor se mantenha atualizada/o, a fim de que tenha condições de compreender o universo literário presente no texto a ser estudado, analisado, produzido ou, simplesmente, apreciado. Assim, para que a compreensão e produção aconteça de maneira efetiva, faz-se necessário que a prática escolar permita a/o aluna/o identificar quem fala, quando fala, o que fala, como fala, para que fala e para quem fala (SOUZA; COSSON, 2011).

Ainda de acordo com os autores, o letramento literário constitui um tipo diferente de letramento, uma vez que a literatura ocupa lugar único em relação à linguagem, através da utilização da linguagem conotativa que proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da arte da palavra. Uma vez que estabelece o contato do leitor com as mais diferentes formas de dizer, ela precisa da escola para se concretizar, visto que demanda um processo educativo (SOUZA; COSSON, 2011) e que a simples leitura/escuta de textos literários, sem uma reflexão, não é garantia de aprimoramento do letramento literário das/dos alunas/os.

Tendo em vista o caráter reflexivo que a literatura apresenta, para que a prática de ensino de leitura e produção de textos literários aconteça de forma adequada, é preciso que o contexto social, as atitudes e os valores apresentados nos textos correspondam ao ideal de leitor/autor que se deseja formar. Desse modo, a seleção prévia dos textos que se pretende trabalhar, levando-se em consideração o contexto no qual estão inseridos as/os alunas/os e o nível de letramento que pretendemos que elas/eles alcancem, apresenta-se como uma importante estratégia de ensino de leitura e produção de textos literários, pois, dessa maneira, o intuito de promover o aprimoramento de suas habilidades nesse campo tem mais garantia de ser atingido.

A BNCC chama atenção para o fato de que, “por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs [História em Quadrinhos], têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (BRASIL, 2018, p. 491). Nesse sentido, a apreensão dos aspectos históricos e estéticos dos textos literários não deve ser a prioridade, se o objetivo principal for desenvolver e/ou aprimorar o letramento literário das/dos alunas/os, pois, a promoção da leitura e produção de textos literários deve contemplar diversas expectativas de aprendizagem e a fruição desse tipo de texto.

Essa perspectiva de ensino se faz necessária dada a urgência em promover a formação de leitoras/es críticas/os, capazes de se apropriar do texto literário que estão desfrutando e de indicá-lo para outras/os alunas/os, criando o hábito de ler por deleite e abandonando a ideia de se apropriar dos textos literários apenas para a obtenção de informações que servirão de base para a realização de atividades avaliativas.

Além do contato com textos literários presentes em suportes físicos como os livros, outro objetivo importante do trabalho com a literatura no Ensino Médio é promover o contato com exemplares presentes em ambientes digitais, dada a importância em conhecer de que maneira a língua se realiza em diferentes formatos e contextos e de fazer com que as/os alunas/os percebam que a construção de sentidos para

os textos, sejam eles de que esfera for – literária ou não – depende, também, do estilo de suas/seus autoras/es e dos recursos linguísticos por elas/eles utilizados em sua composição, conforme nos apresenta a BNCC (2018).

Sendo assim, alinhado às orientações apresentadas pela BNCC e à noção de letramento literário proposto por Cosson (2006; 2009; 2011), o DCRC do Ensino Médio propõe uma mudança na perspectiva de ensino da leitura e da produção dos textos literários em sala de aula, cuja abordagem deve contemplar não apenas a apreensão de informações por parte das/os alunas/os, mas também desenvolver o hábito da leitura por fruição, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do senso crítico das/os alunas/os ao se analisar um texto literário.

Por fim, salientamos que a prática escolar deve, também, considerar diferentes ferramentas, ambientes e formatos de divulgação dos textos literários (ou não), assim como a diversidade de gêneros em que a literatura (clássica, contemporânea, erudita, popular, marginalizada e de prestígio) se realizam, de modo a valorizar as diferentes manifestações históricas e culturais da sociedade e inserir, com equidade, todas/os as/os alunas/os nos processos de ensino e de aprendizagem, para que se tornem participantes ativas/os, críticas/os e capazes de construir significados para os textos analisados e produzidos.

## 8.1.5 Matriz de Linguagens e suas Tecnologias

### Competência 1

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Audiovisual;</li> <li>- Fundamentos conceituais das linguagens artísticas;</li> <li>- Correntes, gêneros e estilos artísticos.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem e modificações das práticas corporais em função do contexto histórico, cultural, social e político.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biografias, histórias de vida, história de lugares, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos em Língua Inglesa sobre a história da escola, dos colegas e professores .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido das palavras no texto e contexto;</li> <li>- Vocabulário do campo de atuação da vida pessoal (família, trabalho, etc).</li> </ul>
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	<b>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</b>		

	- Compreensão e análise de textos, considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, com ênfase em seus recursos coesivos.	- Produção de textos, empregando, adequadamente, os recursos coesivos que contribuem para a coesão textual.	- Noções de texto e fatores de textualidade; - Coesão e coerência textual; - Estudo do uso de conectivos e das relações lógico-discursivas por eles desencadeadas.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	- As influências e contribuições das ideologias, da diversidade cultural dos povos e etnias, dos diversos aspectos sociais e culturais em obras artísticas: análise dos discursos, ideias, questões e problematizações das obras artísticas no passado e na sociedade contemporânea.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Conceitos sobre o corpo e suas implicações nas relações sociais a partir da mídia; - Influências e contribuições da diversidade cultural dos povos e etnias para as práticas corporais; - Questões de gênero presentes na sociedade que se manifestam nas práticas corporais, influenciando a forma de acessar e experimentar as mesmas.		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	-Ideologias presentes em gêneros escritos e orais como notícias, artigos de opinião, anúncios publicitários, cartas do leitor ou comentários;	-Produção de infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros, sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	- Conceito de língua franca;
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	<b>(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.</b>		
	- Compreensão de textos que apresentem relações intertextuais e interdiscursivas (paródias, estilizações, recontos, resumos, resenhas, traduções etc.), observando seus aspectos socioculturais e estruturais, identificando os fenômenos da intertextualidade e interdiscursividade.	- Produção de textos pertencentes a gêneros de natureza intertextual (remix, meme, paródia etc.) ou inserção da intertextualidade e interdiscursividade nas produções textuais de gêneros diversos.	- Noções sobre discurso e interdiscurso; - Noções sobre intertextualidade; - Análise dos recursos linguísticos e multissemióticos que evidenciam e/ou constroem a intertextualidade e interdiscursividade nos textos.
	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
<b>(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.</b>			

<p>- Compreensão de textos que apresentem relação intertextual e interdiscursiva por meio de paráfrases e citações, observando, além dos aspectos estruturais e socioculturais, as marcas linguísticas que explicitam, sustentam, qualificam posicionamentos e referendam explicações e relatos.</p>	<p>- Produção de textos pertencentes a gêneros diversos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas para explicitar, sustentar, qualificar posicionamentos e referendar explicações e relatos.</p>	<p>- Análise de marcas linguísticas que auxiliam na identificação e na construção de citações e paráfrases; - Estudo de recursos linguísticos e multissemióticos que ajudam a explicitar, sustentar, qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos.</p>
<p><b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b></p>		
<p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p>		
<p>- Compreensão de textos de gêneros diversos, considerando seus aspectos estruturais e socioculturais, observando também seus efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma palavra, expressão, pontuação e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros.</p>	<p>- Produção de textos de gêneros diversos, atribuindo efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, para ampliar as possibilidades enunciativas nos textos produzidos.</p>	<p>- Noção de conotação e denotação; - Estudo de fenômenos semânticos (antônimos, sinônimo, polissemia, ambiguidade etc.); - Análise do uso expressivo do grau (aumentativo e diminutivo); - Estudo do emprego estilístico da pontuação;</p>
<p><b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b></p>		
<p>(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p>		
<p>- Compreensão de textos de gêneros diversos, considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, observando o posicionamento do enunciador frente àquilo que é dito.</p>	<p>- Produção de textos de gêneros diversos, empregando adequadamente marcas linguísticas que expressam seu posicionamento enquanto enunciador frente àquilo que é dito.</p>	<p>- Estudo das modalidades epistêmica, deontica e apreciativa para expressar a posição do enunciador; - Análise de operadores da modalização discursiva que expressam o posicionamento do enunciador (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios ou orações adverbiais, entonação etc.); - Estudo de estratégias de impessoalização (terceira pessoa e voz passiva).</p>
<p><b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b></p>		
<p>(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.</p>		
<p>- Leitura crítica de textos da esfera política (histórico e o discurso de candidatos, propagandas políticas,</p>	<p>- Participação em debates e discussões, posicionando-se criticamente, para tomada de decisões conscientes e fundamentadas acerca de</p>	<p>- Análise de recursos linguísticos e multissemióticos utilizados por candidatos e políticos em propagandas políticas, programas e propostas de governo etc. para</p>



	políticas públicas, programas e propostas de governo), considerando seus aspectos socioculturais, estruturais e ideológicos.	propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo.	persuadir e evidenciar seus posicionamentos políticos, partidários e ideológicos.
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>			
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.			
	- Leitura crítica de textos que manifestam formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típicas das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação ( <i>rap</i> , <i>hip-hop</i> , grafite, samba-enredo, videoclipe, faixas e cartazes de manifestações/protostos etc.	- Criação, organização e participação em eventos comunicativos (saraus e intervenções artístico-literárias, passeatas, mutirão de grafiteagem, rodas de <i>rap</i> dentre outros) na escola e/ou na comunidade, com o intuito de socializar posicionamentos, reflexões e ações relacionadas a problemáticas observadas na escola e/ou na comunidade, atentando, ainda, para os aspectos socioculturais e estruturais dos gêneros produzidos.	- Análise de vocabulário, expressões e gírias marginalizadas (não prestigiadas), sobretudo, das culturas juvenis empregadas em manifestações artísticas, produções culturais e intervenções urbanas que expõem uma problemática ou promovem uma reflexão/ação.
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>			
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.			
	- Leitura e comparação de textos e documentos legais e normativos que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens, considerando seus aspectos estruturais e socioculturais, refletindo sobre possíveis motivações e finalidades.	- Utilização de informações, trechos ou dados oriundos de textos e documentos legais e normativos em fóruns, debates, colóquios, reuniões deliberativas, assembleias estudantis, conselho escolar, conselho de classe, dentre outros. - Produção colaborativa de propostas de textos e documentos legais e normativos (minutas, leis, regulamentos, estatuto etc.) relacionados a problemas observados, envolvendo a definição de direitos e deveres, com vistas ao enfrentamento, ao combate, à diminuição ou à resolução desses problemas.	- Análise do uso do verbo no Modo Imperativo em textos injuntivos, sobretudo, em textos e documentos legais e normativos que envolvam a definição de direitos e deveres.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.</b>		

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
ARTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos conceituais das linguagens artísticas;</li> <li>- Signos, códigos, acordos e convenções da linguagem artística: especificações dos elementos poéticos-comunicativos das linguagens artísticas;</li> <li>- O processo de criação artístico e seus procedimentos: Ideia, incubação, Projeto, Execução (criação, montagem, ensaio/repetição, e caso opte-se por, exibição/mostra), Avaliação.</li> </ul>		
EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos conceituais da linguagem corporal;</li> <li>- Construção do movimento como forma de linguagem, comunicação e expressão da emoção;</li> <li>- Formas de manifestação da linguagem corporal no cotidiano.</li> </ul>		
LÍNGUAS	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS) E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS) E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
LÍNGUA INGLESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos de jornais, revistas, websites, blogs, redes sociais, trechos de vídeos (filmes, episódios de séries de TV, entre outros), privilegiando a imersão em material autêntico da língua estrangeira dos mais diversos países e culturas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos multissemióticos em diferentes plataformas para que o aluno/o utilize as diversas manifestações da linguagem aliadas ao contexto de estudo de inglês como língua franca;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de linguagem verbal e não verbal;</li> </ul>
LÍNGUA PORTUGUESA	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	<p>(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos de gêneros diversos, considerando as questões socioculturais e estruturais, com ênfase nos aspectos da sintaxe do Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos de gêneros diversos, empregando adequadamente à situação comunicativa aspectos da sintaxe do Português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo da estrutura sintagmática, da ordem dos constituintes e dos efeitos que causam sua inversão;</li> <li>- Análise das categorias sintáticas;</li> <li>- Estudo dos processos de coordenação e subordinação (e dos efeitos de seus usos);</li> <li>- Estudo da sintaxe de concordância e de regência.</li> </ul>
	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
<p>(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de textos orais de gêneros diversos, observando seus aspectos socioculturais e estruturais, com ênfase nos prosódicos e sonoros nas relações destes com o verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos orais de gêneros diversos, empregando adequadamente elementos prosódicos e sonoros, a fim de atribuir diferentes efeitos de sentidos nos textos produzidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinção dos modos de expressão verbal: fala x escrita;</li> <li>- Noções gerais sobre prosódia;</li> <li>- Estudo e análise de recursos prosódicos e sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.), refletindo sobre seus efeitos de sentido e de apreciação.</li> </ul>	

	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.		
	- Compreensão de textos multissemióticos de gêneros diversos, observando seus aspectos socioculturais e estruturais, com ênfase nos elementos imagéticos, sequenciais, performáticos e sonoros nas relações que estes estabelecem com o aspecto verbal.	- Produção de textos de gêneros diversos, considerando, além dos aspectos socioculturais e estruturais, a inserção adequada de elementos imagéticos, sequenciais, performáticos e sonoros para gerar efeitos de sentidos e de apreciação nos textos produzidos.	- Análise de elementos multissemióticos (imagéticos, sequenciais, performáticos e sonoros) e de sua relação com o verbal para a construção de sentidos, a saber: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadramento, ângulo, vetor, cor, brilho, contraste;</li> <li>• Disposição, transição, movimentos de câmera, remix;</li> <li>• Movimentos corporais, gestos, ocupação do espaço cênico;</li> <li>• Entonação, trilha sonora, sampleamento etc.</li> </ul>
	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
	(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos e superficiais.		
	- Leitura crítica de textos de divulgação científica de diferentes áreas do conhecimento, observando sua organização tópica, hierarquização das informações, enfoques tendenciosos e superficiais, descartando fontes não confiáveis.	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP34.	- Análise dos mecanismos linguísticos e multissemióticos que evidenciam a organização tópica e hierarquização de informações em textos de divulgação científica; - Análise de recursos linguísticos e multissemióticos que ajudam a distinguir fontes confiáveis e não confiáveis de informações em textos informativos; - Análise de aspectos linguísticos e multissemióticos que possibilitem identificar enfoques tendenciosos e superficiais em textos informativos.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais como objeto de pesquisas e divulgação em diversos meios;</li> <li>- O uso das diferentes linguagens como ferramenta social no combate às desigualdades.</li> </ul>		

LÍNGUAS	EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS		
	COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS) E MULTISSEMIÓTICOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS) E MULTISSEMIÓTICOS	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
LÍNGUA INGLESA	- Gêneros textuais cujo estilo faz uso de línguas estrangeiras: anúncios, legenda de mídias sociais, reportagens, entre outros.	- Criação de tirinhas, charges, cartuns, caricaturas, etc, sobre temas do cotidiano.	- Expressões em língua inglesa usadas no cotidiano, ou seja, em campos semânticos como moda, alimentação, bem-estar físico, tecnologia, entre outros; - Intertextualidade.
LÍNGUA PORTUGUESA	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL		
	(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.		
	- Leitura crítica de textos pertencentes a diversos gêneros, com o objetivo de selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais.	- Produção de texto pertencentes a diferentes gêneros, utilizando informações, dados e argumentos selecionados em fontes confiáveis, impressas e digitais, de forma referenciada, para aprofundar e sustentar posições defendidas no texto sobre determinados temas/assuntos.	- Estudo dos operadores argumentativos (mecanismos linguísticos responsáveis pela construção da argumentação).
	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL		
	(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.		
	- Compreensão de textos de gêneros diversos, considerando sua adequação às condições de produção e circulação, no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretendeu passar a respeito do enunciador, ao leitor, ao veículo, à mídia, ao contexto imediato e sócio-histórico em que o texto circula.	- Sistematização do processo de produção textual (planejamento, produção, revisão, edição, reescrita, avaliação), considerando as condições de produção e circulação do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo, à mídia, ao contexto imediato e sócio-histórico.	- Diferença entre uso adequado e inadequado da língua; - Estudo de aspectos notacionais: ortografia padrão, pontuação, acentuação gráfica e crase.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL			
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).			

	- Compreensão e análise de textos orais, observando seus aspectos socioculturais e estruturais, com ênfase nos elementos relacionados à fala e à cinestesia.	- Produção de textos orais não só considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, mas também empregando adequadamente os elementos relacionados à fala e à cinestesia.	- Estudo de aspectos fonético-fonológicos do Português (fonema, vogal, consoante, encontro vocálico, consonantal e dígrafo) em função da variação linguística; - Estudo dos aspectos cinestésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia), de suas relações com o aspecto verbal oral e dos seus efeitos de sentido.
<b>CAMPO DA VIDA PESSOAL</b>			
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.			
	- Compreensão e análise de <i>playlists</i> , revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., considerando os aspectos estruturais e socioculturais desses gêneros.	- Criação e organização colaborativa de <i>playlists</i> , revistas culturais, fanzines, e-zines (ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games etc.) e socialização das produções em diferentes meios e espaços, manifestando afinidades, apreciações, gostos e preferências.	- Análise de recursos linguísticos utilizados para expressar opiniões, gostos e preferências (advérbios, adjetivos etc.); - Estudo do grau comparativo dos adjetivos para expressar opiniões, gostos e preferências.
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>			
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for o caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.			
	- Escuta e/ou audiência de textos que apresentem propostas, defesas de opiniões e negociação de tomada de posicionamento sobre assuntos controversos de forma fundamentada, respeitosa e ética.	- Participação em reuniões escolares, agremiações, coletivos, movimentos, debates, assembleias, fóruns etc, posicionando-se criticamente acerca de assuntos controversos, de forma fundamentada, respeitosa e ética.	- Noção de turno de fala; - Análise de estratégias linguísticas de negociação e valorização do discurso do outro (solicitar esclarecimento ou detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la); - Estratégias linguísticas de polidez e preservação da face (modalização, atenuação, eufemismo etc.);
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	- Produções audiovisuais, cinema em longas e curtas metragens;		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diversas formas de Arte Urbana, nas diversas linguagens: Grafite, RAP, Hip-Hop, Break, dentre outras;</li> <li>- Intersemiótica Artística: conhecimento, prática e análise de obras artísticas inspiradas/produzidas a partir de outras obras artísticas e de outras linguagens.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A influência das mídias no consumo das práticas corporais.</li> <li>- Contextualização e ressignificação de manifestações das práticas corporais preteridas ao longo do tempo.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apreciação de textos veiculados em diferentes mídias;</li> <li>-Conceito de remediação em gêneros escritos e orais, como exemplo: TED Talks, Webinars, Podcasts, audiolivros, Graphic Novels (Romances Gráficos), Filmes Interativos, Jogos interativos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planejamento e produção de textos multimidiáticos ou transmidiáticos.</li> <li>-Recursos de produção de sentido viabilizados por diferentes mídias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interdiscursividade;</li> <li>-Retextualização (tradução) e remediação de textos (literários e não literários).</li> </ul>
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
	<b>(EM13LP55CE) Compreender, analisar e comparar textos resultantes de processos de retextualização e correlatos (adaptação, transposição, tradução, transmídia, remediação etc.), considerando diferentes suportes, mídias e modalidades/semioses.</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de textos que resultantes de processos de retextualização e correlatos, considerando aspectos socioculturais estruturais, diferentes suportes, mídias e semioses;</li> <li>- Leitura comparativa entre o texto original e a(s) versão(ões) (re)elaboradas/retextualizadas, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre esses textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos com base no processo de retextualização e correlatos, considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, incluindo diferentes suportes, mídias e modalidades/semioses;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noções de retextualização e correlatos;</li> <li>- Análise dos elementos linguísticos e multissemióticos característicos da retextualização e processos correlatos que evidenciam a reelaboração do texto original.</li> </ul>

## Competência 2

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As linguagens artísticas e estéticas como instrumento de participação política, social, cultural e cidadã do homem;</li> <li>- Processos criativos artísticos a partir do contexto local, considerando histórias, memórias e sua interlocução com o social, cultural, histórico e geográfico.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem corporal como meio de valorização dos fenômenos histórico, cultural, social e político;</li> <li>- Padrão estético corporal sob a ótica da diversidade social.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	-Textos orais e escritos que abordam os aspectos históricos, sociais e culturais do contexto social dos alunos/os de cada região. (cordel, poema, biografias, canções, etc);	-Recursos expressivos (linguísticos, gestuais, artísticos e multissemióticos) para produzir discursos e atos de linguagem.	-Escolhas discursivas (lexical, nível de formalidade, postura e gestualidade) e seus efeitos de sentidos, considerando contextos de produção, circulação e recepção.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.		
	- Compreensão de textos de gêneros diversos, discutindo suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação, de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica.	- Produção de textos de gêneros diversos, atentando para seu contexto sócio-histórico de circulação de forma a adequar sua produção a diferentes situações comunicativas.	- Noções de gênero textual; - Estudo das sequências textuais;
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</b>		

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
ARTE	- As correntes/escolas artísticas e seus discursos críticos, sensíveis e criativos nas diversas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisual.		
EDUCAÇÃO FÍSICA	- Processos de produção de significados e ideologias nas diferentes práticas corporais associadas a movimentos sociais.		
LÍNGUAS	PRÁTICAS DE LINGUAGENS		
	COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
LÍNGUA INGLESA	Compreensão de textos orais e escritos sobre interesses, relações de poder e perspectivas de mundo.	Produção de Textos orais e escritos sobre interesses, relações de poder e perspectivas de mundo..	Estruturas linguísticas adequadas à leitura e produção de textos orais e escritos
LÍNGUA PORTUGUESA	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
	(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica diante dos textos jornalísticos.		
	- Compreensão de textos da esfera jornalística, refletindo sobre os interesses que movem essa esfera, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria. - Leitura crítica de textos jornalísticos, que circulam em diferentes mídias e suportes, com o intuito de checar informações e validar sua pertinência e veracidade.	- Produção de textos da esfera jornalística, considerando o contexto sociocultural e aspectos estruturais, de modo a associar o texto produzido às novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> .	- Análise de aspectos linguísticos e multissemióticos que contribuem para evidenciar a validade, a pertinência e a veracidade de informações em textos jornalísticos.
	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
	(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais - institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. -, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.		
- Leitura crítica de editoriais - institucionais, privados, públicos,	- Produção de editoriais com base em uma situação orientada, em que se manifeste a defesa de uma	- Análise dos elementos linguísticos e multissemióticos que evidenciam opiniões, posicionamentos e ideologias presentes	



	financiados, sobre diferentes opiniões, posicionamentos e ideologias neles presentes, de modo a reconhecer o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	opinião, posicionamento ou ideologia previamente estabelecida (pela situação orientada).	em diferentes projetos editoriais - institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc.
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>			
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas e curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.			
	-Pesquisa de diferentes coberturas da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, por meio do uso de ferramentas e recursos de curadoria e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação.	- Discussão, por meio de debate, fórum etc., sobre os diferentes enfoques e perspectivas da mídia diante da cobertura de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, de forma a aprofundar o entendimento sobre esses fatos e questões. - Produção de textos que resultem do processo de curadoria e discussão acerca das diferentes coberturas da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global (resumo, relatório, exposição etc.);	- Análise de aspectos linguísticos e multissemióticos que evidenciam diferentes enfoques e perspectivas presentes na cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global.
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>			
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.			
	- Leitura crítica de textos e/ou obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, considerando o contexto de produção e o modo como dialogam com o presente.	- Produção de textos que refletem a compreensão e a análise de textos e/ou obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, a exemplo de resumo, ficha de leitura, resenha crítica, debate, adaptações (teatro, dança, audiovisual, HQ etc.), dentre outros.	- Análise de aspectos linguísticos referentes à estrutura da composição, ao estilo e aos aspectos discursivos presentes em textos e/ou obras literárias. - Funções e figuras de linguagem; - Estudo do paralelismo (sintático, semântico etc.);
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		

<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os discursos produzidos pela Body Art;</li> <li>- Prática de construção e análise de processos criativos e obras artísticas, a partir dos discursos poéticos implícitos e explícitos;</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As práticas corporais como processos de legitimidade e empoderamento social.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	-Compreensão de textos orais e escritos sobre os aspectos da legitimidade (obras e adaptações da literatura); e sobre legitimação de atos de linguagem entre sujeitos não nativos e de usos que desviem de padrões normatizados.	-Produção de discursos e atos de linguagens entre sujeitos não nativos e de usos que desviem de padrões normatizados.	-Fatores históricos, econômicos, técnicos e sociais no processo de normatização da língua inglesa.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
	(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.		
	- Leitura de textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e observando os graus de parcialidade/imparcialidade, a fim de manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos.	- Produção de textos noticiosos nos quais se refletem o grau de parcialidade/imparcialidade resultante da consciência de suas escolhas como produtor.	- Análise de aspectos linguísticos e multissemióticos que evidenciam os diferentes graus de parcialidade ou imparcialidade e o recorte feito de fatos/dados em textos noticiosos; - Análise dos os efeitos de sentido provocados pelas escolhas (lexicais, organizacionais, tipográficas etc.) realizadas pelo enunciador do texto.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As artes de protesto e as rupturas artísticas, Teatro do Oprimido, Teatro de Brecht e os movimentos sociais;</li> <li>- Processos de Criação artística relacionados aos protestos e anseios pessoais, locais e comunitários.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equidade nas práticas corporais de lazer e competitivas.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS),</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>

		<b>NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	- Aspectos éticos, estéticos e políticos em textos que abordam ações afirmativas, valores de equidade ou iniquidade, Direitos Humanos, ao redor do mundo e no contexto social dos alunas/os de cada região.	- Produção de textos com posicionamentos éticos e estéticos;	- Recursos expressivos (ex. operadores argumentativos e modalizadores) que denotam a abertura para a escuta e compreensão de diferentes pontos de vista e/ou para a construção de consensos.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO DA VIDA PESSOAL</b>		
	(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.		
	- Compreensão de textos de diversos gêneros que tratam sobre gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, principalmente, das culturas juvenis, identificando afinidades e interesses comuns.	- Organizar grupos, clubes, oficinas e afins como meio para compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, principalmente, das culturas juvenis, respeitando e valorizando as diferenças.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.

### Competência 3

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</b>
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<b>ARTE</b>	- Produção de obras artísticas individuais e colaborativas com foco na construção discursiva e seus elementos artísticos constituintes; - Adaptação de obras artísticas: paródias, releituras, reconstruções, adaptações e adequações.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Práticas corporais específicas ou adaptadas para pessoas com deficiência, transtorno espectro autista e altas habilidades/superdotação; - Práticas corporais em diferentes contextos: sociais, culturais, territoriais, educacionais etc
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>

	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Compreensão de textos orais e escritos que fomentem e promovam a colaboração, cooperação e solidariedade na escola.	Produção de Textos orais e escritos que fomentem e promovam a colaboração, cooperação e solidariedade na escola.	Os elementos coesivos no processo de produção, que imprimem unidade ao texto;
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
	(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamento de pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.		
	Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP31, incluindo a observação dos aspectos estruturais e socioculturais dos gêneros em questão.	- Produção de textos, de forma colaborativa ou não, que divulguem os conhecimentos e os resultados encontrados em pesquisas previamente realizadas, considerando os aspectos socioculturais e estruturais dos gêneros produzidos.	Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP31
	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).		
	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP21.	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP21.	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP21.
	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.		
- Compreensão de diferentes tipos de obras autorais e/ou derivadas com o objetivo de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	-Produção de obras autorais e/ou produções derivadas, em diferentes gêneros e mídias, considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, empregando adequadamente recursos textuais e expressivos para gerar efeitos de sentido.	- Análise dos recursos textuais e expressivos presentes em obras autorais e/ou produções derivadas do repertório artístico.	
<b>CAMPO DA VIDA PESSOAL</b>			

	(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.		
	- Leitura e discussão de textos multimodais diversos e de ferramentas digitais voltados à apresentação de pessoas em diferentes situações e com diferentes objetivos.	- Produção de textos multimodais diversos e de ferramentas digitais, a fim de apresentar-se (falar de si mesmo) de diferentes formas, considerando diferentes situações e objetivos comunicativos.	- Análise de aspectos linguísticos e multissemióticos utilizados para apresentar ou falar de si mesmo e do outro: adjetivos, pronomes pessoais, pronomes de tratamento, aposto etc.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores olímpicos nas práticas corporais no cotidiano;</li> <li>- Práticas corporais como empoderamento social.</li> </ul>		
	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Textos orais e escritos que promovam o posicionamento crítico relativo aos Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.	A produção de argumentos críticos, considerando os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.	Argumentação e modalização: Expressões em inglês para debater, opinar e argumentar e discutir questões sobre os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável
	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.		
	- Leitura e discussão de textos argumentativos diversos, com o objetivo de identificar posicionamentos	- Produção de textos argumentativos diversos com o intuito de posicionar-se criticamente diante de questões previamente discutidas, empregando os	- Estudo e análise de mecanismos linguísticos que embasam movimentos argumentativos (sustentação,

	assumidos nos textos e os argumentos utilizados para sustentá-los, avaliando sua força e eficácia.	mecanismos linguísticos necessários para a defesa do posicionamento assumido.	refutação/contra-argumentação e negociação) nos textos lidos e discutidos.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar as artes a seus discursos produzidos;</li> <li>- A arte que debate: processo de conhecimento, criação, contemplação e fruição de obras artísticas como potencializador e estimulador de debates com temáticas contemporâneas;</li> <li>- Os diversos tipos de Gêneros Artísticos (Gêneros Musicais, Gêneros Teatrais, Gêneros Coreográficos, Escolas/Estéticas Visuais) como formas de expressão de si e da sociedade;</li> <li>- Arte e Meio Ambiente;</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais e questões de gênero, étnico-raciais, crenças espirituais, classes sociais e avanços científicos;</li> <li>- Uso de substâncias ilícitas e recursos tecnológicos para melhoria no desempenho;</li> <li>- Iniciação esportiva precoce;</li> <li>- Prática de exercício físico como política pública.</li> </ul>		
	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Textos orais e escritos sobre questões polêmicas de relevância social (diferentes opiniões e argumentos relativos a questões controversas)	A produção de argumentos críticos, considerando os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.	Argumentação e modalização: Expressões em inglês para debater, opinar e argumentar e discutir questões controversas
	<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis ( <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.		

	- Leitura de textos multimidiáticos, de apresentação e apreciação de produções culturais e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, com o intuito de discutir sobre temas e acontecimentos de interesse local e global.	-Produção e socialização de textos multimidiáticos, de apresentação e apreciação de produções culturais e outros gêneros próprios de expressão das culturas juvenis, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> etc.	- Estudo e análise dos elementos linguísticos e multissemióticos presentes em textos multimidiáticos, de apresentação e apreciação de produções culturais e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar materiais alternativos e sustentáveis para a produção de obras artísticas;</li> <li>- Artistas e Grupos Artísticos que desenvolvem trabalhos sustentáveis;</li> <li>- Expressão vocal: Projeção, Dicção, Entonação, Palavras de valor, Variação de ritmo, altura, velocidade, intensidade, continuidade e etc;</li> <li>- Expressão Corporal: Consciência corporal de si, do outro, do espaço, Deslocamento e variação de Ritmo, Velocidade, Intensidade, Continuidade, níveis e planos etc.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais no lazer e na educação;</li> <li>- Autonomia no uso e na (re)elaboração de propostas de práticas corporais a partir da consciência socioambiental e do consumo responsável</li> </ul>		
	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Textos em língua inglesa em diversos gêneros multissemióticos de intervenção na vida pública, com temáticas de relevância e interesse estudantil, com consideração de valores da sustentabilidade e do consumo responsável. (Por exemplo, campanhas, carta de solicitação, de reclamação, carta aberta, slam)	Processos de experimentação, criação e produção textual através dos aspectos linguísticos apropriados para propor intervenções sócio-ambientais.	Os elementos coesivos no processo de produção que imprimem unidade ao texto argumentativo;
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>		

	(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.		
	- Compreensão e discussão de textos que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos em geral.	- Produção de textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, que apresentem soluções para problemas da coletividade por meio da organização e/ou participação em discussões, campanhas e debates, de modo a fomentar os princípios democráticos, o consumo consciente e a consciência socioambiental.	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Corporal: experimentações acerca de gesto e movimento e comunicação corporal;</li> <li>- Linguagem Vocal: experimentações acerca da voz e da palavra e comunicação vocal;</li> <li>- Composição Corporal: construção de movimentos e matrizes corporais;</li> <li>- Composição Vocal: construção de vocalidades/formas de fala e matrizes vocais.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonismo estudantil em práticas corporais de forma crítica, criativa, solidária e ética.</li> </ul>		
	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Textos e atos de linguagem como formas de atuação e inovação em desafios contemporâneos.	O planejamento da produção do texto escrito: geração de ideias, planejamento (o que escrever, para quê, por quê e como), esboço do texto (primeira versão), revisão e editoração (versão final).	Estruturas mais complexas da Língua Inglesa e mecanismos de coesão.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO DA VIDA PESSOAL</b>		
	(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.		



- Leitura e/ou audiência de textos sobre temáticas que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	- Criação e/ou atualização, de forma colaborativa, de registros dinâmicos de profissões e ocupações do interesse da turma como forma de apresentar trajetórias pessoais e profissionais vislumbradas.	- Estudo e análise dos elementos linguísticos e multissemióticos nos registros dinâmicos e nos textos sobre temáticas de profissões e ocupações.
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos da pesquisa.		
- Leitura de modelos de instrumentos de coleta de dados e de informações e de tratamento e análise de dados.	- Elaboração de instrumentos de coleta de dados e informações, aplicando as estratégias de tratamento e análise de conteúdo adequadas aos objetivos de uma pesquisa previamente definida;	- Análise dos elementos linguísticos e multissemióticos presentes em instrumentos de coleta de dados e informações, considerando os diferentes tipos e objetivos de pesquisa.

#### Competência 4

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A arte e a sociedade e como uma influência na construção da outra;</li> <li>- A Arte Regional e a Cultura Popular e como cada linguagem opera em diferentes regiões do mundo, do Brasil e do estado Ceará;</li> <li>- Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	<b>Estratégias de leitura e compreensão de textos escritos:</b> <b>Exemplos:</b> “Prediction”, “skimming” (leitura rápida e superficial) e “scanning” (localização das informações); Ideia principal e finalidade do	<b>Estratégias de produção de textos escritos.</b> <b>Exemplos:</b> Pré-escrita (pesquisa sobre gênero, assunto, conhecimento prévio); Planejamento (brainstorm; outline, note taking); Escrita (drafts);	Vocabulários da língua inglesa analisados em contextos de usos das diversas áreas do conhecimento;  Aspectos linguísticos da língua inglesa a partir da ocorrência nos textos (escritos, orais, multissemióticos)

	<p>texto; Palavras cognatas e falsas cognatas, palavras repetidas, palavras-chave, marcas tipográficas; Características de diversos gêneros textuais; Informações verbais e não verbais no processo de leitura; Marcas de intertextualidade em textos de diversos gêneros.</p> <p><b>Estratégias de compreensão de textos orais.</b>  <b>Exemplos:</b>  Compreensão da ideia principal do texto e dos detalhes específicos.;  Antes da escuta: estudo de vocabulário, do tipo de texto, da tarefa e do tema.;  Durante a escuta: tomada de notas de ideias e palavras-chaves;  Após a escuta: revisar anotações, realizar atividades, escutar novamente, pesquisar vocabulário desconhecido.</p>	<p>Revisão (self-editing, peer editing, rewriting, monitoring);  Avaliação e feedback;  Uso de textos similares como referência.</p> <p><b>Estratégias de produção de textos orais.</b>  <b>Exemplos:</b>  Esclarecimento do que se quer dizer e o foi dito (entendimento geral, significado de uma palavra, pedindo repetição);  Monitoramento do entendimento do interlocutor;  Observação de rotinas conversacionais;  Respeito às normas de polidez;  Uso de comunicação não verbal;  Expansão e conexão de ideias;  Automonitoramento da fala.</p>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.		
	<p>- Leitura de textos que apresentem desvios da norma padrão, com o intuito de refletir sobre as diferentes formas de expressar-se na Língua Portuguesa.</p>	<p>Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.</p>	<p>- Análise comparativa acerca do tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de usos contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais.</p>
	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceito linguísticos.			
<p>- Compreensão de textos de gêneros diversos cuja temática possibilite uma reflexão acerca do fenômeno da variação</p>	<p>-Produção de textos de gêneros diversos que apresentem o fenômeno da variação linguística com o intuito de produzir diferentes efeitos de sentido.</p>	<p>- Noções sobre variações linguísticas;  - Estudo e análise dos níveis e tipos de variação linguística;  - Conceito de preconceito linguístico.</p>	

	linguística, identificando seus diferentes níveis e dimensões.		
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Especificidades e características da comunicação em situações de práticas corporais diversificadas.		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	-Preconceito linguístico; -A diversidade de usos da língua a pertencas geográficas, culturais e sociais de grupos de falantes e adequar o uso da linguagem à situação comunicativa	-Adequação da utilização de recursos verbais e não verbais aos contextos de uso;	-Reconhecimento de possíveis variantes linguísticas e o relacionamento delas a processos da variação linguística: histórica (diacrônica), regional (diatópica), social (diastrática) e de situação comunicativa (diafásica); -Níveis de formalidade; -Aspectos fonológicos da língua inglesa.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Influência cultural da língua inglesa em situações comunicativas nas práticas corporais.		
	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		

LÍNGUAS	COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
LÍNGUA INGLESA	<p>-Condições de produção, circulação e recepção de textos e outros atos de linguagem que utilizem o inglês;</p> <p>-Entonação, expressividade e gestualidade.</p> <p>- Leitura e compreensão de textos que envolvam situações comunicativas reais.</p>	<p>-Performances, em situações comunicativas diversas, nos diferentes campos de atuação, com foco na atuação pelo uso do inglês;</p> <p>-Sugestões de situações comunicativas:</p> <p><i>-Apresentações pessoais formais e informais; informações pessoais;</i></p> <p><i>-Descrição de pessoas: física, personalidade e comportamentos;</i></p> <p><i>-Descrição de lugares, cidades, transportes, elementos naturais, clima, etc;</i></p> <p><i>-Perguntas e respostas sobre informações turísticas;</i></p> <p><i>-Expressões para situações de compras;</i></p> <p><i>-Descrição de diferentes tipos objetos;</i></p> <p><i>-Situações sobre saúde e bem-estar;</i></p> <p><i>Descrição de eventos passados e mudanças na vida e na história;</i></p> <p><i>-Descrição de planos para o futuro;</i></p> <p><i>Expressões de empatia, conselhos, opiniões, arrependimentos, expectativas, deduções;</i></p> <p><i>-Descrição de rotinas, atividades de lazer e férias;</i></p> <p><i>-Expressões artísticas e culturais; diversos aspectos sociais;</i></p> <p><i>- Debates sobre temas polêmicos e de interesse social</i></p>	<p><b>Estruturas linguísticas apropriadas à situação comunicativa.</b></p> <p>- Estrutura padrão das frases em inglês: <i>afirmativas, negativas e interrogativas.</i></p> <p>- Grupo nominal: <i>nomes; artigos (definidos e indefinidos), adjetivos, pronomes, numerais;</i></p> <p>- Quantificadores e determinantes;/</p> <p>- Graus de comparação;</p> <p>- Verbos: tempos verbais (simples, perfeitos e contínuos): <i>presente, passado, futuro;</i> Modos verbais: <i>Imperativo, gerúndio e participios;</i> Verbos modais;</p> <p>- Mecanismos coesão e referenciação textual (<i>pronomes, conjunções, advérbios, preposições, marcadores discursivos, substituição e campo semântico</i>);</p> <p><b>Vocabulário aplicado às situações comunicativas e aos textos.</b></p>
LÍNGUA PORTUGUESA	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>		
	<p><b>(EM13LP56CE)</b> Analisar o fenômeno do empréstimo linguístico, em especial o que tem relação com empréstimos de palavras e/ou expressões de língua inglesa, como forma de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessas palavras e expressões e o contexto em que são utilizadas.</p>		
	<p>-Leitura de textos de gêneros diversos que apresentem, em sua composição, palavras e/ou expressões de origem estrangeira, em especial de língua inglesa, possibilitando uma reflexão acerca da multiplicidade e da variedade de usos, usuários e funções dessas palavras e expressões.</p>	<p>-Produção de textos de gêneros diversos que possibilitem o emprego de palavras e expressões de origem estrangeira, em especial de língua inglesa, de acordo com o contexto e o propósito de comunicação.</p>	<p>-Estudo do conceito de empréstimo linguístico/estrangeirismos como processos de enriquecimento da língua;</p> <p>-Análise dos aspectos que determinam a conservação, ou não, e a pertinência, ou não, do uso de estrangeirismos em nossa língua, considerando o contexto da comunicação.</p>

## Competência 5

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Corporal: experimentações acerca de gesto e movimento e comunicação corporal;</li> <li>- Composição Corporal: construção de movimentos e matrizes corporais;</li> <li>- Expressão Corporal: Consciência corporal de si, do outro, do espaço; Deslocamento e variação de Ritmo, Velocidade, Intensidade, Continuidade, níveis e planos, e etc.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificação e comparação das práticas corporais de acordo com as relações sociais e os contextos local, regional e nacional;</li> <li>- Planejamento e realização de eventos, a partir das experiências individuais e coletivas, incluindo as funções realizadas pelos diferentes agentes participantes;</li> <li>- Participação em práticas corporais de forma crítica, criativa, solidária e ética adaptando-as à realidade a qual está inserido;</li> <li>- Percepção e registro do próprio desempenho e dos colegas nas práticas corporais e posterior elaboração de estratégias para sua melhoria.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	<b>(EM13LP57CE) Conhecer e experienciar outros sistemas linguísticos, especialmente a Libras e o Braille, que se valem da corporeidade para estabelecer comunicação, como a percepção tátil, o movimento e configuração das mãos e a expressão facial, por exemplo, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</b>		
	- Conhecimento, através da leitura e discussão de textos, acerca de outros sistemas linguísticos que se valem da corporeidade para estabelecer	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	-Análise de aspectos multissemióticos relativos à corporeidade na construção de sentidos em textos produzidos nos sistemas linguísticos que se valem desses aspectos, especialmente a Libras.

	<p>comunicação, em especial a Libras e o Braille.</p> <p>-Experiência de atividades de compreensão textual, envolvendo outros sistemas linguísticos, em especial a Libras e o Braille (vídeos, no caso da Libras, embalagens, por exemplo, no caso do Braille), de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p>		
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança e história das Escolas Coreográficas e sua relação com a sociedade e seus princípios histo-geopolíticos;</li> <li>- A Dança e Gêneros Coreográficos: princípios, conceitos, práticas de movimento e os estereótipos sociais.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características e regras que embasam as práticas corporais, valorizando a coletividade e a autonomia do sujeito;</li> <li>- Concepções gerais e características das práticas corporais e suas possibilidades de diálogo;</li> <li>- Relação entre as práticas corporais e o uso de substâncias nocivas à saúde;</li> <li>- Regras e normas de convivência no que se refere às relações de grupo;</li> <li>- Manifestações de injustiça, preconceito e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos nas práticas corporais.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Corporal: experimentações acerca de gesto e movimento e comunicação corporal;</li> <li>- Composição Corporal: construção de movimentos e matrizes corporais;</li> <li>- Expressão Corporal: Consciência corporal de si, do outro, do espaço; Deslocamento e variação de Ritmo, Velocidade, Intensidade, Continuidade, níveis e planos, e etc.;</li> <li>- Processos de Criação tendo como base o corpo (seu, do outro, em contato com o espaço, objetos e memórias).</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais para saúde (hábitos saudáveis, manutenção ou melhoria da saúde e qualidade de vida, etc.), lazer, estética e profissionalização;</li> <li>- Desenvolvimento na adolescência a partir das diferentes transformações fisiológicas, anatômicas, emocionais e afetivas;</li> <li>- Alimentação/nutrição como uma das formas de melhoria da qualidade de vida associada às práticas corporais;</li> <li>- Treinamento físico, das habilidades motoras e das capacidades físicas;</li> <li>- Procedimentos de primeiros socorros nas práticas corporais.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.

### **Competência 6**

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As origens das manifestações artísticas;</li> <li>- As diversidades artísticas na história da humanidade, em suas diversas linguagens;</li> <li>- História da Arte, em suas diversas linguagens (dança, música, teatro e artes visuais), da pré-história à pós-modernidade;</li> <li>- Arte no Brasil: Práticas artísticas no país em dança, música, teatro e artes visuais;</li> <li>- Artes no Ceará: Práticas artísticas no estado em dança, música, teatro e artes visuais;</li> <li>- Arte indígena brasileira;</li> <li>- Arte Afro-Brasileira;</li> <li>- A arte e o feminino;</li> <li>- Aspectos da indústria cultural e as conexões entre as artes, as mídias, o mercado e o consumo e a problematização dos modos de produção e circulação das artes da sociedade.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historicidade das práticas corporais relativas à ancestralidade em contextos territoriais.</li> </ul>		
	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Textos sobre manifestações artísticas.	Produções artísticas em Língua Inglesa	Vocabulário associado às manifestações artísticas.
	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo no poema, a múltipla perspectiva humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</b>		
	- Leitura de textos literários com o objetivo de perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários, discutindo os diferentes	- Criação de textos literários diversos, considerando suas particularidades estruturais e estilísticas como forma de experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	-Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.



	ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.		
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>			
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.			
	-Leitura de obras e/ou textos de diferentes autores e gêneros literários contemporâneos ou não, atentando para as relações intertextuais e interdiscursivas entre elas.	- Criação de textos literários que apresentem relações intertextuais e/ou interdiscursivas com as obras lidas, de modo a explorar a forma como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	-Análise de elementos linguísticos e multissemióticos que promovem a intertextualidade e a interdiscursividade em obras e/ou textos de diferentes autores e gêneros literários.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações entre as artes, as experiências estéticas e a indústria cultural;</li> <li>- A arte rupestre, o grafite, a xilogravura, a gravura em metal, a litogravura, a serigrafia e as técnicas contemporâneas de produção e reprodução de imagens;</li> <li>- O happening, a instalação, a intervenção, a performance;</li> <li>- Mediação e Análise Crítica de Obras de Arte como fenômeno geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;</li> <li>- Fruição e mediação de/com obras artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) para discussão e análise das propostas poéticas e leituras possíveis através argumentação verbais/artísticas;</li> <li>- As danças populares e folclóricas, a estética e os movimentos de dança ocidentais e orientais, o balé clássico;</li> <li>- As formas e os gêneros musicais; A afrobrasilidade da música brasileira; A estética e as formas da música oriental e ocidental; A música concreta e a música eletrônica; As novas sonoridades entre século XX e XXI; A audição, a escuta ativa e a formação do gosto musical;</li> <li>- Prototeatro, Teatro Clássico, Medieval, Moderno e Contemporâneo, dos locais às mundiais;</li> <li>- Gêneros teatrais: Teatro Épico, Teatro do Oprimido, Teatro do Absurdo, Comédia Dell'arte, Teatro de Rua, Teatro Elisabetano, Teatro Vicentino, Teatro Radical, Teatro Realista/Naturalista, Site Specific, Teatro de Animação, Teatro de Sombras, Teatro de Revista, Teatro Musical, Teatro Infantil, Teatro Contemporâneo, dentre outros.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências e influências estéticas nas práticas corporais.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		

	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.		
	-Leitura/escuta de textos literários passíveis de variadas interpretações.	-Socialização das diferentes interpretações feitas sobre textos literários lidos, por meio de debates, rodas de leitura, sarau etc., como forma de exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.		
	-Pesquisa e seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo, segundo suas predileções com vista à construção de um possível acervo pessoal.	-Produção de lista comentada, podcast ou sinopse das obras selecionadas para composição do possível acervo pessoal, como forma de se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os corpos, os espaços, os sons, as imagens, bodyart, tableau vivant, os sons e as imagens no audiovisual, as inserções artísticas no cotidiano;</li> <li>- Adaptação de obras artísticas: paródias, releituras, reconstruções, adaptações e adequações;</li> <li>- Desenho de imaginação e de observação; criação de formas corporais simétricas e assimétricas; bidimensionalidade e tridimensionalidade; cor-luz, cor-pigmento, contraste, cores complementares e cores análogas; a criação de personagens e cenas; a criação coreográfica através da observação do cotidiano ou com base em um tema e/ou sonoridade; as paisagens sonora; a apropriação e modificação dos sons musicais, extramusicais e ruídos;</li> <li>- Processo de Criação Teatral (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas;</li> <li>- Processo de Criação Musical (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas;</li> <li>- Processo de Criação Coreográfica (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de Criação Imagética: (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas.</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos de criação artística e cultural nas práticas corporais.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de músicas etc. ) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.		
	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.	- Organização e participação em eventos com o intuito de socializar obras da própria autoria e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As manifestações artísticas das diferentes regiões brasileiras e suas relações com os folclores e os elementos das culturas populares, com as artes dos povos tradicionais, indígenas, africanos, europeus e asiáticos;</li> <li>- Contextualização histórico/sócio-geográfico de obras artísticas e de seus autores;</li> <li>- As influências e contribuições das ideologias, dos diversos aspectos sociais e culturais em obras artísticas: análise dos discursos, ideias, questões e problematizações das obras artísticas no passado e na sociedade contemporânea;</li> <li>- Análise de obras artísticas em discussão com a influência das mesmas sobre a/na sociedade e da sociedade sobre a obra;</li> <li>- Análise de obras artísticas, levando em conta seus contextos de produção e de circulação;</li> <li>- As artes de protesto e as rupturas artísticas;</li> <li>- As artes como ferramenta política e social; O teatro como forma de discussão e ação social; As inserções artísticas no cotidiano; Charges e Tirinhas; A música de protesto; O grafite, o rap e o hip-hop; o videoclipe; a indústria cultural e a cultura pop;</li> <li>- A arte na linha da vida: a formação de identidade a partir das experiências artísticas.</li> </ul>		

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Influência de elementos artísticos nas práticas corporais nos aspectos social, cultural, político e econômico, relacionando ao processo de construção histórica.		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
	(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.		
	-Leitura de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, observando a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	-Produção de textos orais e/ou escritos que apresentem assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, percebidas durante a leitura de obras do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.

## Competência 7

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

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experienciar a produção de imagens digitais através das mais variadas ferramentas existentes no nosso século;</li> <li>- Intervenção urbana e arte pública por meio da tecnologia digital;</li> <li>- Compreensão e utilização de recursos de tecnologia da imagem e som na produção artística;</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As tecnologias digitais nas práticas corporais;</li> <li>- Reações corporais, inclusive de desempenho, advindas das práticas corporais realizadas a partir de tecnologias digitais;</li> <li>- Jogos e esportes eletrônicos como alternativas de combate ao sedentarismo.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	A presença da língua inglesa nos <b>ambientes digitais da modernidade</b> (estraneirismos, neologismos, redes sociais, vocabulário, profissões, etc);	Interação com pessoas do mundo por meio das mídias digitais, utilizando a língua inglesa como língua franca;	Linguagem digital (conceitos e funcionalidade) como ferramenta material de ação numa situação de aprendizagem e ensino;
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
	<b>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados, etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos e superficiais.</b>		

	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP31	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Associar à habilidade EM13LP34	- Objetos de conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade: *Vide habilidade EM13LP31
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a televisão e o cinema como ferramentas que se alimentam do universo da arte e as relações de influência que exercem sobre a sociedade ao utilizar tais conhecimentos artísticos;</li> <li>- Videoarte (videoinstalação, videoescultura, videodança, arte via satélite, web arte, entre outras);</li> <li>- Elaboração e Produção de Conteúdos arte-digitais: videoarte, webarte, streaming de vídeo e áudio, podcast, video mapping, fotografias etc.;</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações em ambientes digitais para práticas corporais sob orientação e com fundamentação;</li> <li>- Práticas corporais como objeto de pesquisas, divulgadas e até determinadas pela mídia;</li> <li>- Segurança em ambientes virtuais na orientação para a realização de práticas corporais.</li> </ul>		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Noção de ética na internet; Noção de segurança nos ambientes virtuais; Uso da Língua Inglesa em ambientes virtuais;		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
	(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos -, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados a contradizem.		
	-Leitura crítica de textos que abordam o fenômeno da pós-verdade.	- Debate regrado vinculado à temática da pós-verdade, discutindo sobre as causas e as consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos.	-Análise dos elementos linguísticos e multissemióticos que evidenciam o fenômeno da pós-verdade; - Estudo e análise de mecanismos linguísticos que ajudam a distinguir fato de opinião (marcas de impessoalidade/pessoalidade, certas escolhas lexicais - advérbios, adjetivos).
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>			

	<p>(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizando o efeito-bolha e a manipulação de terceiros.</p>		
	<p>-Leitura de <i>feeds</i> postados em redes sociais e em outros domínios da internet, observando os processos humanos e automáticos de curadoria de conteúdo, discutindo o efeito-bolha e a manipulação de terceiros.</p>	<p>-Criação de <i>feeds</i> em redes sociais e outros domínios da internet, com o objetivo de experienciar processos humanos e automáticos de modelos de curadoria e seus efeitos.</p>	<p>-Análise dos aspectos linguísticos e multissemióticos responsáveis pelos processos humanos e automáticos de curadoria de conteúdo que operam nas redes sociais e em outros domínios da internet.</p>
	<p><b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b></p>		
	<p>(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i>, anúncios em vídeos, <i>social advertising</i>, <i>unboxing</i>, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>slots</i>, <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>		
	<p>-Leitura de textos contemporâneos de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas, a fim de identificar valores, representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos.</p>	<p>-Produção de textos e peças de campanhas publicitárias e políticas em contexto digital, empregando, adequadamente, mecanismos linguísticos e multissemióticos para a construção da persuasão e de outros efeitos de sentido.</p>	<p>-Estudo e análise dos elementos linguísticos e multissemióticos presentes em estratégias de engajamento e viralização de publicidade em contexto digital; -Estudo e análise dos mecanismos de persuasão empregados em formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas; -Estudo e análise dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<p><b>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</b></p>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A arte contemporânea: linguagens e tecnologias;</li> <li>- Processo de Criação Fílmica - Curta metragem/Clipe (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas;</li> <li>- Rádio Novela: Captura e edição de áudios e mostra/exibição do produzido;</li> <li>- Processo de Criação Artística com novas mídias (Ideia, incubação, Projeto, Execução - criação, montagem, ensaio/repetição e, caso opte-se por, exibição/mostra - e Avaliação) inspirados em estímulos diversos (histórias, memórias, literatura, objetos e etc.) e técnicas e estéticas diversas;</li> </ul>		

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Planejamento e na elaboração de ferramentas digitais (jogos eletrônicos, software de avaliação física, aplicativos, plataformas etc) relacionadas às práticas corporais.		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Ferramentas digitais para a comunicação e colaboração para o processo de aprendizagem do Inglês, tais como plataformas de jogos (online/offline), aplicativos de ensino de línguas, vídeos (produção e reprodução), plataformas de ensino online e à distância, etc.;		
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados ( <i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.		
	-Leitura de roteiros utilizados na produção de textos (audiovisuais, teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> etc.), considerando seus aspectos estruturais e socioculturais.	-Produção individual ou coletiva de roteiros para a produção de textos (audiovisuais, teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> etc.) como forma de ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	-Análise dos aspectos linguísticos e multissemióticos empregados em roteiros de textos (audiovisuais, teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> etc.) na construção de diferentes efeitos de sentido.
	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>		
	(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudios, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento de projetos.		
	-Leitura de tutoriais voltados para utilização de <i>softwares</i> de edição e de textos verbais e multissemióticos.	- Produção textual colaborativa, utilizando <i>softwares</i> de edição de textos verbais ou multissemióticos, com finalidades diversas, explorando seus recursos e efeitos disponíveis.	-Análise dos recursos e dos efeitos disponíveis em <i>softwares</i> de edição de textos verbais e multissemióticos, observando seus aspectos linguísticos e multissemióticos.
	<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).			
- Pesquisa e leitura de tutoriais voltados para a instrução de uso/manipulação de ferramentas de	-Produção de apresentações orais, utilizando adequadamente os recursos disponíveis pela	-Análise dos recursos linguísticos e multissemióticos presentes em ferramentas de apoio de apresentações orais na construção de sentidos (fonte, topicalização, formato de imagens, gráficos e	



	apoio a apresentações orais (Powerpoint, Prezi, Google Apresentações etc.).	ferramenta de apoio escolhida (Powerpoint, Prezi, Google Apresentações etc.)	tabelas, efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>			
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.			
	-Leitura de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. presentes em redes sociais ou outros ambientes digitais.	-Produção e compartilhamento de comentários sobre textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou em outros ambientes digitais, de forma fundamentada, ética e crítica.	-Análise dos aspectos linguísticos e multissemióticos, em comentários sobre textos nas redes sociais ou outros ambientes digitais, que evidenciem a presença ou ausência do uso fundamentado, ético e crítico da linguagem.
<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Museu virtual;</li> <li>- Pesquisa Virtual instruída: visita à sites, blogs, páginas, plataformas, canais, aplicativos e outros elementos de pesquisa que tenham como foco a arte e as linguagens artísticas em específicos;</li> </ul>		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipamentos utilizados para aferições envolvendo práticas corporais e saúde;</li> <li>- Programas de computador / Plataformas voltados para pesquisas em saúde;</li> <li>- Comitê de ética em pesquisa.</li> </ul>		
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>			
<b>LÍNGUAS</b>	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Técnicas de busca de informações confiáveis na internet; Concepções de digital literacy (letramento digital); Conscientização acerca da busca e divulgação consciente de informações na internet..		
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>			
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.			
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	-Pesquisa, leitura e discussão de textos com objetivo de selecionar informações com vista a embasar	- Organização de eventos comunicativos nos quais estejam implicadas produções textuais resultantes da curadoria de informações (exposições, feiras, festivais, lançamentos etc.).	Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.

	diferentes propósitos e projetos discursivos previamente definidos.		
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>			
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.			
	- Estudo dos procedimentos e estratégias de leitura.	- Produção de textos que consolidam a compreensão leitora (esquemas, resumos, sínteses, fichamento, mapas mentais etc.) conforme determinados objetivos e a natureza do conhecimento em questão.	- Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade.
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>			
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.			
	-Seleção e leitura de informações e dados necessários para uma pesquisa/busca previamente determinada, comparando esses conteúdos, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre eles e estabelecer recortes precisos.	-Produção de textos (esquemas, resumos, exposições orais, seminário, resenha etc.) que apresentem os resultados da seleção, leitura e comparação de informações e dados sobre a pesquisa previamente determinada.	-Análise dos elementos linguísticos e multissemióticos em textos, usados como fontes de pesquisa, que evidenciam os seguintes aspectos: referências; índices de confiabilidade; contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados.
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>			
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas ( <i>fake news</i> ).			
	-Leitura e discussão de notícias falsas ( <i>fake news</i> ), como forma de combater a proliferação desse fenômeno.	- Reelaboração/reescrita colaborativa de <i>fake news</i> e compartilhamento em redes sociais, após a utilização de procedimentos de checagem e apuração de fatos noticiados e fotos publicadas.	-Análise de elementos linguísticos e multissemióticos que evidenciam e/ou caracterizam notícias falsas ( <i>fake news</i> ): veículo, fonte, data, local da publicação, autoria, URL, formatação, informações imprecisas e contraditórias etc.

## 8.2 Matemática e suas tecnologias

A área de Matemática no Ensino Médio, de acordo com a BNCC, foca na construção de uma visão integrada da Matemática aplicada à realidade, em diferentes contextos. Conseqüentemente, é preciso levar em conta as vivências cotidianas e os projetos de vida dos alunos/os do Ensino Médio, impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela prosperidade social de seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Isso significa que novos conhecimentos específicos devem estimular processos mais elaborados de reflexão e de abstração, que permitam as/os alunos/os formular e resolver problemas em diversos contextos com mais autonomia e recursos da linguagem matemática.

A Matemática é o modelo por excelência de conhecimento lógico-dedutivo e, como tal, assentou as bases para o desenvolvimento das ciências modernas, da Lógica Simbólica e, por extensão, da computação científica. Ao mesmo tempo em que sua evolução ao longo dos milênios orientou-se rumo a estruturas cada vez mais formais, abstratas e gerais, a Matemática tornou-se o fundamento de boa parte dos avanços científicos e tecnológicos mais significativos da nossa história. Muito se tem escrito sobre a *unreasonable effectiveness*, na expressão famosa de Eugene Wigner, da Matemática em descrever e transformar a natureza, condição especialmente ampliada com o advento do Cálculo. Desde então, a linguagem matemática tem permeado todos os campos científicos, desde as equações diferenciais em Física a elaborados modelos probabilísticos em Finanças e Ciências Sociais.

A chamada Era da Informação e a subseqüente Quarta Revolução Industrial situam o domínio e a difusão social da Matemática como condições indispensáveis à vanguarda econômica das sociedades. Para tanto, o efetivo aprendizado da disciplina não se limita a repetir à exaustão procedimentos operacionais corriqueiros nos livros-texto ou nas avaliações padronizadas. Na verdade, o uso pleno do poder da Matemática requer a aptidão de lidar com problemas desafiadores cuja solução envolve, por vezes, a criação de novos métodos com base em combinações criativas de intuição e dedução.

A importância da Matemática, como área do conhecimento, está, portanto, relacionada aos avanços tecnológicos, sociais e culturais da história da humanidade. O real aprendizado da Matemática significa o desenvolvimento, nas/os alunos/os, de competências e habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, as/os alunos/os devem mobilizar

seus modos próprios de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e argumentos, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais elaborados. Cabe observar que essas competências consideram que, além da cognição, as/os alunas/os devem desenvolver atitudes de autoestima, de perseverança na busca de soluções e de respeito ao trabalho e às opiniões dos colegas, mantendo predisposição para realizar ações em grupo.

Torna-se, em especial, premente a necessidade de incorporar a vivência da descoberta científica e matemática às práticas pedagógicas. Em franca contradição a este sentido de urgência, vemos aumentar, a cada geração, o fosso entre a Matemática escolar e as formas reais e dinâmicas com que matemáticos têm ajudado a modelar o mundo atual.

De fato, o ensino de Matemática, tanto em suas conformações tradicionais quanto contemporâneas, reforça o aparente divórcio entre a atividade matemática como se pratica e se aplica ao mundo e a sombra sem foco desta poderosa linguagem que ainda é praticada nas salas de aula, por conta das limitações conceituais dos materiais didáticos. A dinâmica intrincada do mundo em que nossas/os alunas/os desenvolverão suas aspirações pessoais e profissionais não permite que suprimamos do currículo o que for considerado, de modo arbitrário, demasiado “complexo” ou “abstrato”. Esse distanciamento entre o ensino da Matemática e a vastidão de suas potencialidades e aplicações, movido pelo pretenso objetivo de tornar a disciplina mais acessível e a educação mais inclusiva, teve, ao longo do tempo, o efeito contrário de nos alijar das ferramentas teóricas necessárias ao progresso econômico e ao bem-estar social ainda tão urgentemente demandados pela sociedade brasileira.

A constatação da centralidade estratégica do ensino de Matemática ocorreu com algumas décadas de antecedência em países nos quais, não por coincidência, registrou-se intenso crescimento econômico, bem-estar social e níveis excelentes de desempenho escolar em Matemática. Mais do que uma correlação, há uma causalidade explícita entre o ímpeto tecnológico vivido pelos chamados Tigres Asiáticos e a centralidade que as políticas educacionais ocuparam nesses países, promovendo modelos práticos e efetivos, os quais inspiraram reformas educacionais mesmo em potências ocidentais como os Estados Unidos da América. Em muitos países, houve idas e vindas em reestruturações pedagógicas guiadas por modelos teóricos gerais, de difícil validação ou mensuração em seus efeitos. Via de regra, tais abordagens pouco se apropriaram da real natureza da Matemática. Os pífios resultados comparativos (como avaliados pelo TIMSS, por exemplo) fizeram vários

estados americanos assimilar ideias, por exemplo, do reconhecidíssimo Método Singapura, ao qual se reputa a vertiginosa transformação educacional no país que lhe dá o nome. Parece sintomático que, enquanto os alunos/os de países como Taiwan, Hong Kong, Coreia do Sul e Singapura logram obter resultados de elevada proficiência em avaliações complexas como o PISA, o eixo mercantil do mundo desloca-se velozmente para o Oceano Pacífico por conta do forte núcleo geopolítico que esses grupos, juntamente com China e Japão, consolidaram desde os anos 1980.

Mesmo nações com desigualdades milenares extremas como a Índia fizeram forte uso de elementos culturais que promovem o conhecimento da Matemática como um elemento de mobilidade social, que lhes faculta a admissão em disputadíssimas escolas e carreiras em Engenharia, por exemplo. Há, certamente, elementos culturais em jogo neste contexto, que não podem ser replicados de modo irrefletido. Mas há, sobretudo, zelo institucional e social pelo patrimônio civilizatório da Matemática.

De modo relativamente tardio, o debate educacional no Brasil passou a reconhecer esses papéis transformadores da Matemática e das Ciências. Nossa escola permaneceu presa em algum limbo ideológico, no qual se considerava esses componentes como ferramentas de reprodução de relações de exploração do trabalho ou, quando muito, como casos exemplares de enfadonhos roteiros de memorização. Não acompanhamos as profundas mudanças globais dos últimos cinquenta anos e, hoje, temos que vencer imensos lapsos em termos da aprendizagem da Matemática e das Ciências, em particular.

Diante desse contexto, uma proposta curricular de Matemática deve ser estruturada em torno da preocupação de mitigar a vexatória debilidade na formação de nossas crianças e jovens e prover-lhes o acesso, na forma de real e definitiva inclusão, a patamares minimamente admissíveis de conhecimento matemático. Essa é uma das premissas que orientou a elaboração das diretrizes que passamos a apresentar. O desafio que se impõe é o de apropriar-se de experiências efetivamente bem-sucedidas, internacionais, nacionais e locais e colocá-las em diálogo com a realidade escolar multifacetada do estado. Para tanto, cabe detectar e potencializar oportunidades já existentes no Ceará. Por fim, todas as sugestões apontadas nesse documento envolvem, como etapas naturais para sua efetiva implementação, a articulação entre currículo; formação conceitual e metodológica de professores; mecanismos de avaliação (locais, diagnósticos, em larga escala); e, não menos, importante, elaboração e aplicação de materiais de apoio didático. Esses elementos devem ser consertados, à luz das diretrizes curriculares,

para gerar devolutivas pedagógicas efetivas, disponíveis em tempo real, que possam ser adaptadas às demandas e dificuldades dos diversos ambientes educacionais.

Este documento, portanto, fornece elementos para ampliar o debate estadual sobre a organização curricular do ensino e da aprendizagem da Matemática. Além disso, propõe referenciais úteis para a elaboração dos currículos em todas as redes, os quais contemplam os parâmetros estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo, por óbvio, ajustes e alinhamentos a modelos e realidades educacionais diversas.

### 8.2.1 Ensino e Currículo de Matemática no Estado do Ceará

Assim como em outros domínios sociais, a situação da Matemática no Brasil é marcada por um vívido contraste. De um lado, nossos sofríveis resultados em avaliações nacionais e internacionais do ensino fundamental repercutem ano por ano como evidências de um modelo falho de educação em Matemática. Em outro extremo, o Brasil goza da condição de excelência na pesquisa em Matemática, simbolizada de modo patente pela Medalha Fields concedida a Artur Avila em 2014, maior distinção científica já recebida por um brasileiro.

A Matemática no Brasil conta, em 2018, com sete centros de pesquisa de excelência internacional, um dos quais na Universidade Federal do Ceará. Além disso, o Brasil integra o grupo de elite mundial na classificação da International Mathematical Union, ao lado de países como Estados Unidos, Alemanha, França, Reino Unido, Canadá e Japão. A existência de pólos tão opostos traz consigo, no entanto, parte da solução para o problema crônico do tímido letramento matemático de nossa juventude. De fato, a comunidade matemática brasileira tem sistematicamente se esforçado em transpor a excelência pela qual é reconhecida mundialmente para os níveis básicos de ensino, ao apontar caminhos exequíveis rumo à alta qualidade educacional.

O exemplo motivador a ser seguido, portanto, é o da própria Matemática brasileira que, no intervalo de seis décadas, evoluiu de tema de seminários de uns poucos diletantes para uma das mais robustas áreas científicas mundiais, com milhares de doutores e pós-graduandos que trabalham no mesmo nível de seus pares nas melhores instituições mundiais, a despeito das marcantes diferenças de financiamento, estrutura e reconhecimento pela sociedade.

Ao longo das últimas décadas, várias iniciativas demonstraram como é possível disseminar a excelência do ensino, ao aproximar a Matemática escolar do primado da originalidade, da criatividade e do pensamento aberto que moldam o trabalho de pesquisa. Exemplos patentes disso são a rede que se construiu em torno da OBMEP e dos programas de treinamento de professores, os quais tem resgatado milhares de alunas/os de uma situação crítica de aprendizado. O Estado do Ceará foi pioneiro em várias dessas ações tendo iniciado, já nos anos 2000, um ousado programa de olimpíadas públicas de Matemática, com o acompanhamento de alunas/os em fases pré e pós-olímpicas. Esse programa precursor, denominado Numeratizar e coordenado por professores de instituições como a Universidade Federal do Ceará, serviu de base para a OBMEP, o PICME e o PROFMAT, amplos programas replicados, hoje, em escala nacional. Projetos dessa natureza tiveram raízes na experiência de divulgação científica e da promoção de competições e olimpíadas científicas em que o Ceará destacou-se avant la lettre em termos nacionais. Instalou-se em nosso estado, inicialmente no âmbito das escolas privadas e, em seguida, em todas as redes públicas uma cultura de olimpíadas, representadas por esse ideal de curiosidade, desafio intelectual, deleite estético que encerram todas as competência sócio-emocionais tão sabidamente fundamentais para o sucesso do processo pedagógico. Fruto disso é que, a cada década, ampliamos a galeria de jovens que, ao se destacarem em competições, inspiram em seus ambientes escolares a ideia de que o êxito em Matemática é possível, desejável e areja a disciplina. Essas externalidades positivas, no jargão econômico, acabam direcionando os alunas/os para carreiras científicas, técnicas e tecnológicas indispensáveis para alicerçar a renovação de nossas estruturas sociais.

Destarte, ao articular essa gama de experiências, a elaboração da presente proposta curricular constitui marco na história do ensino no Estado do Ceará, ao apresentar e fundamentar referências mínimas e comuns de currículo para todo o arco do Ensino Médio, apontando, de modo integrado e complementar, a elaboração subsequente de roteiros metodológicos e processos de formação e avaliação.

Deve-se observar que tal proposta curricular não restringe a autonomia do trabalho docente das redes pública e privada, na medida em que oferece parâmetros mínimos e comuns relacionados à orientação nacional expressa nas BNCC, preservando os espaços para a diversificação e a ênfase conforme cada contexto e cada localidade. As diretrizes almejam favorecer a garantia aos direitos de aprendizagem dos alunas/os na direção do seu desenvolvimento em termos intelectuais, éticos e sociais, habilitando-os para que integrem-se e promovam transformações benéficas na sociedade.

### 8.2.2 A Matemática como componente curricular

No que diz respeito à formação pessoal, a Matemática ao mesmo tempo demanda e fortalece o pensamento lógico e reflexivo, uma vez que é basilar para a formação de capacidades intelectuais refinadas certamente indispensáveis ao aprendizado nas demais áreas do conhecimento. Ademais, a Matemática concilia aspectos do raciocínio indutivo e dedutivo. De fato, estão combinadas na atividade matemática a busca por generalizações e abstrações, a partir da intuição e de evidências empíricas, e a verificação lógicas, em bases dedutivas firmes. O impulso criativo e intuitivo alia-se, na Matemática, ao rigor lógico. Por representar e envolver aspectos tão complexos e nobres da formação humanística, a apresentação da Matemática, em qualquer etapa da educação, não pode ficar circunscrita ao uso cotidiano, social, pragmático, dos conceitos e operações.

Instalou-se, geração após geração, de professores e pais a alunas/os, o estereótipo da Matemática como uma componente curricular de difícil compreensão, ao mesmo tempo impenetrável e desinteressante. Em todas as camadas sociais, níveis de escolaridade e faixas etárias, é comum observar dificuldades mesmo em relação à operações aritméticas básicas, em sua execução ou, ainda pior, no entendimento do que significam. Não há explicações simples desse dado ou consenso sobre um conjunto isolado de fatores que levem a esse estado de coisas. Todavia, podemos apontar dentre as múltiplas causas desse fenômeno a forma como a disciplina é abordada na escola, com demasiada ênfase seja em uma apresentação de rotinas computacionais, seja em uma excessiva preocupação com a contextualização, a informalidade e uma pretensa concretização. Por vezes, manifesta-se no ensino de Matemática a tendência a manipulação formal como um fim em si mesmo, para que se cumpram os ditames curriculares ou o aspecto meramente técnico das competências. Em outras ocasiões, evita-se a qualquer custo a abstração e a generalização, algumas das características mais proeminentes da Matemática, em favor de simplificações que apenas empobrecem a visão da disciplina, por serem baseadas em tentativas artificiais de contextualização ou de aplicações às Ciências. Não se deve confundir abstração com mera habilidade formal da uso da linguagem na forma de tarefas rotineiras. Tampouco, convém entender contextualização como substituir, no enunciado de um problema, a linguagem formal pela linguagem natural em termos de uma situação “prática” ou “aplicada”, muitas vezes inverossímil.



Portanto, é difícil superestimar o papel do currículo em indicar as linhas gerais ao longo das quais os conceitos e operações matemáticas devem ser apresentados, seguindo sua disposição lógica intrínseca e apoiando-se em motivações e abordagens intuitivas cuidadosamente planejadas. O currículo vai além de uma sucessão cronológica de temas, correspondentes de algum modo a conjuntos de competências e habilidades. Na verdade, deve espelhar as conexões entre os diferentes objetos matemáticos, a interdependência de suas áreas e a estrutura em espiral de complexidade construtiva que caracteriza a Matemática. Deve assemelhar-se a um jardim de caminhos que se bifurcam e que, partindo dos fundamentos, conduz rapidamente a territórios inexplorados.

O currículo deve também promover uma visão interdisciplinar, histórica e repleta de aplicações da Matemática, que deponha contra o lugar-comum de uma disciplina difícil, árida, estanque e sem qualquer utilidade óbvia.

Em uma proposta curricular, devem estar contidas, implícita ou explicitamente, roteiros didáticos, sugestões de planejamento e metodologia, estratégias de avaliação, acompanhamento, estímulo, itinerários e suporte pedagógico destinados a alunas/os e professores.

Inspirados por esses princípios, apresentamos a seguir os eixos principais da proposta.

### 8.2.3 Competências e Habilidades em Matemática

Em consonância com o que vimos expondo, o letramento matemático é definido nos seguintes termos

[...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (Brasil, 2017).

Essa definição está alinhada com o conceito estabelecido pela OCDE nos documentos que norteiam o PISA:

Letramento matemático é a capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (OCDE, 2012).

A condição de letramento é detalhada em termos do desenvolvimento de **competências e habilidades**, tais como descritas na BNCC em Matemática. De fato, é o conjunto definido de competências e habilidades na BNCC que estrutura a proposta curricular nacional, ano a ano. Nesse sentido, tanto as diretrizes nacionais quanto a presente proposta são baseadas em indicações claras do que os alunos/os devem “saber” (ou seja, competências que envolvem a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (habilidades que consideram a mobilização das competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Deste modo, as habilidades funcionam como marcos do desenvolvimento das competências específicas. Essas habilidades, por sua vez, estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, em moldes similares aos das BNCC.

Em resumo, o presente documento parte das competências e habilidades definidas na BNCC para assimilar o contexto regional em seus matizes sociais, culturais e educacionais. Por outro lado, ensaiamos uma maior amplitude e profundidade das competências e habilidades, considerando as premissas expostas anteriormente a respeito do ensino e aprendizado da Matemática e de sua difusão social como parte vital do conhecimento humano.

#### 8.2.4 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Matemática e suas Tecnologias.

Na área de Matemática, este documento propõe uma organização dos conteúdos segundo os objetos de conhecimentos, de acordo com a BNCC. Nas habilidades, encontramos palavras como interpretar, classificar, resolver, propor, entre outras, deixando mais claro o propósito de oportunizar ao aluno o ato de pensar matematicamente a partir das informações recebidas e responder essas informações com postura ativa. A base nacional curricular induz a que aspectos mais operacionais sejam contextualizados e tratados sob a ótica da investigação e da pesquisa. Ademais, a base nacional comum também incorpora na sua essência a ideia de aproximar o ensino das práticas cotidianas. O documento apresenta a escola como o local adequado para a aprendizagem com o desenvolvimento das capacidades e das inteligências dos educandos, principalmente com relação a problemas como cálculos contextualizados, vivências em pesquisa, educação financeira e outros.

#### 8.2.4.1. Construindo as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento da Matemática e suas Tecnologias

O texto da BNCC apresenta as seguintes competências específicas do componente curricular da Matemática e que foram utilizadas no organizador curricular de modo a ser realizados enlaces entre as habilidades tratadas, a saber:

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

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

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

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

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

As possibilidades de organização curricular das aprendizagens propostas na BNCC de Matemática são várias. Na organização sugerida por este documento, especificamente na área de Matemática, os objetos de conhecimento foram reorganizados segundo uma compreensão espiral das ações que podem ser estimuladas a partir de cada unidade temática e algumas novas abordagens foram inseridas para atender aos objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular quanto à contextualização, interdisciplinaridade e, principalmente, à efetiva aplicação do conhecimento para a construção de um ser humano integral, responsável por uma sua participação

social cidadã e preparado para o mercado de trabalho.

As competências e habilidades da área de matemática consolidam o saber matemático e o coloca a serviço das demais áreas de conhecimentos, colaborando para a formação integral do estudante. Vale destacar as relações de interdependência entre todas as competências, que exige a mobilização de várias estratégias e metodologias, tais como a resolução de problemas, a modelagem matemática, a abordagem histórica da matemática, o uso de tecnologias, metodologias ativas, entre outras, sempre levando em conta o contexto em que a situação está inserida. Ao desenvolver as referidas competências e habilidades, pode-se afirmar que o estudante utiliza o conhecimento para investigar, refletir e criar soluções em diferentes situações e que ele avança em relação ao entendimento de que os Projetos de Vida não são apenas no âmbito profissional, mas também nas dimensões pessoal e social/cidadã.

A construção dos objetos de conhecimento leva em consideração a integração da matemática com as demais áreas de conhecimento, desde a interpretação de dados socioeconômicos, das Ciências Humanas ou na investigação dos fenômenos científicos das Ciências da Natureza ou na leitura e interpretação das Linguagens e Códigos. A utilização dos processos matemáticos na elaboração de projetos, resolução de problemas, uso de recursos tecnológicos, pesquisas orientadas, modelagem de situações-problemas, entre outras situações, exige o protagonismo do estudante, o que significa aprendizagem ativa e, conseqüentemente, o exercício de habilidades formativas como a colaboração, o diálogo e a valorização do diverso.

É importante destacar que, na matriz curricular, foram mantidos os códigos originais das habilidades, o que permite reconhecer a competência específica à qual cada habilidade está relacionada. Assim, por exemplo, a habilidade EM13MAT402 está relacionada à:

**Tabela 1:** Códigos das habilidades

<b>EM</b>	<b>13</b>	<b>MAT</b>	<b>4</b>	<b>02</b>
Ensino Médio	1° ao 3° ano	Área de Matemática	Competência específica 4	Número da habilidade

Fonte: Elaborado pelos autores

#### 8.2.4.2. A diversidade e a multiplicidade no ensino de Matemática

Quando o conhecimento matemático é contemplado na proposta da BNCC, torna-se essencial o desenvolvimento de metodologias e abordagens que possam proporcionar atividades e pesquisas que deem sentido de coletividade, cooperação, solidariedade e ética, demonstrando disponibilidade para a realização de ações coletivas, respeitando a pluralidade de opiniões.

Buscamos tornar relevante o conhecimento presente na realidade social do educando como parte integrante de suas raízes culturais, na construção de significados que o ajudem a desenvolver o seu potencial, o levem a pensar e o encaminhem para uma aprendizagem significativa, desenvolvendo iniciativa e segurança para aplicá-las a diferentes contextos. Temos como objetivo conduzir o aluno a saber aplicar o conhecimento adquirido em prol do desenvolvimento sustentável do meio social em que o aprendente está inserido. A preparação do educando passa por suas raízes culturais, o seu senso comum que está arraigado dentro de sua cultura e educação secular, no entanto a escola através do professor deve se dedicar para que o conhecimento matemático se torne uma aprendizagem significativa e que o educando possa aplicar dentro de suas realidades e que o professor conduza este saber de maneira que este possa desenvolver o seu potencial.

## 8.2.5 Matriz de Matemática e suas tecnologias

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1		
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.		
HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Sistema de coordenadas no plano. Representações geométricas de relações de proporcionalidade no plano cartesiano.	Relações de proporcionalidade entre pares de números reais. Diferentes representações de relações entre variáveis: tabelas, gráficos, expressões algébricas, dentre outras. Representação de dados envolvendo pares de variáveis em termos de pontos no plano cartesiano e de suas coordenadas.
(EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.	Introdução à Estatística Descritiva	Leitura crítica e interpretativa de dados estatísticos e medidas de tendência central e de dispersão. Interpretação e construção de gráficos diversos. Análise crítica da metodologia de definição de amostras ou da interpretação dos resultados.
(EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.	Conceitos, usos, significados e procedimentos da Aritmética de números reais. Representações geométricas, relações de ordem e comparações e aproximações de números reais. Propriedades, representações e aplicações das operações aritméticas com números reais e aplicações.	Números reais em contextos sociais, cotidianos, científicos e tecnológicos. Grandezas, medidas e variáveis reais em contextos científicos, tecnológicos e cotidianos. As unidades de medidas de grandezas e variáveis geométricas, físicas e socioeconômicas. Sistema posicional decimal. Potências positivas e negativas de dez: expansões e aproximações de números reais. Sistemas padronizados de medidas. Conversões entre unidades de medida.
(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de	Conceitos, usos, significados e procedimentos da Aritmética de	Representações e operações com números racionais em termos de frações, números decimais e porcentagens. Taxas e índices de natureza

inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.	números racionais. Modelos e problemas usando grandezas direta (e inversamente) proporcionais.	científica ou socioeconômica expressas como frações, números decimais ou porcentagens. Grandezas direta ou inversamente proporcionais. Regras operacionais envolvendo razões e proporções.
(EM13MAT105) Utilizar as noções de transformações isométricas (translação, reflexão, rotação e composições destas) e transformações homotéticas para construir figuras e analisar elementos da natureza e diferentes produções humanas (fractais, construções civis, obras de arte, entre outras).	Conceitos, significados, usos, grandezas e medidas dos objetos geométricos.	Noções de distância e ângulo. Paralelismo e perpendicularidade no plano. Isometrias no plano: congruência de figuras geométricas. Homotetias no plano: semelhança de figuras geométricas. Teorema de Tales.
(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.).	Noções intuitivas de Probabilidade. Relações entre contagem e probabilidade.	Probabilidade em contextos cotidianos, científicos e tecnológicos. Modelos de distribuição de probabilidade explorando a noção intuitiva de probabilidade e as relações com a Combinatória.

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

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

HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
(EM13MAT201) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, preferencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.	Geometria e as dimensões lineares, superficiais e volumétricas.	Modelos e problemas em contextos científicos e cotidianos envolvendo medidas geométricas (perímetros, áreas, volumes, massas e densidades; fluxos e vazões). Relações entre medidas geométricas obtidas por inscrição e circunscrição de figuras espaciais.
(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central	Estatística Descritiva.	Planejamento e execução de pesquisas amostrais em diversos domínios cotidianos, sociais e econômicos. Resolução de problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos. Distribuição de frequência. Gráfico de frequência. Frequência absoluta, frequência relativa e frequências

e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.		acumuladas.
(EM13MAT203) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.	Matemática Financeira: Coleta, organização e análise de dados financeiros.	Matemática Financeira: coleta, organização e análise de dados financeiros com o uso de métodos e ferramentas computacionais. Aplicações da Matemática Financeira em contextos cotidianos, empresariais, sociais e econômicos.
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>		
Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.		
<b>HABILIDADE</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>
(EM13MAT301) Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Conceitos, procedimentos, significados, contextos e aplicações e abordagens algébricas e geométricas de matrizes, equações lineares e determinantes.	Resolução de sistemas de equações lineares. Interpretação geométrica da solução de sistemas lineares $2 \times 2$ . Matrizes: noções básicas e operações. Matrizes associadas a um sistema linear. Matrizes associadas a rotações e dilatações. Determinantes: definição, interpretação geométrica e propriedades básicas. Determinantes no cálculo da inversa de uma matriz.
(EM13MAT302) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1o ou 2o graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Modelos, problemas e aplicações das funções afins e quadráticas em diversos contextos e em suas diferentes representações e relações.	Problemas envolvendo equações e inequações lineares e quadráticas. Modelos cinemáticos e geométricos de funções quadráticas: perímetro e área de figuras geométricas em termos de suas dimensões lineares; movimentos uniforme e uniformemente acelerados.
(EM13MAT303) Interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso.	Modelos de crescimento aritmético e crescimento geométrico em Matemática Financeira. Acréscimos (decréscimos) simples e crescimento linear. Acréscimos	Porcentagem (aumentos e descontos). Relação entre progressões aritméticas e juros simples. Relação entre progressões geométricas e juros compostos. Procedimentos práticos para o cálculo de juros simples e compostos. Representação gráfica da evolução de montantes em regimes de juros simples e de juros compostos: comparação de crescimento linear e de crescimento exponencial. Aplicações e



	(decréscimos) compostos e crescimento exponencial.	problemas de Matemática Financeira envolvendo progressões geométricas e funções exponenciais e logarítmicas.
(EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros.	Potências, Raízes e Logaritmos: noções e operações básicas. Funções e equações exponenciais: conceitos, usos, representações e aplicações	Propriedade operacionais de potências (expoentes inteiros) e raízes (expoentes racionais). Aproximações e arredondamentos no cálculo de potências e raízes via sequências. Potências com expoentes reais. Função exponencial: conceitos fundamentais, propriedades e representações gráficas.
(EM13MAT305) Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros.	Funções e equações logarítmicas.	Logaritmos: definição, propriedades e operações básicas e aplicações. Função logarítmica: conceitos fundamentais, propriedades e representações gráficas. Modelos, problemas e contextos envolvendo funções exponenciais e logarítmicas.
(EM13MAT306) Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais (ondas sonoras, fases da lua, movimentos cíclicos, entre outros) e comparar suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria.	Funções e equações trigonométricas.	Relações trigonométricas no ciclo trigonométrico (seno, cosseno e tangente): conceitos, operações, representações e aplicações. Redução ao primeiro quadrante. Noções básicas, propriedades (paridades, periodicidade, sinais, crescimento) e representações gráficas das funções trigonométricas no círculo unitário. Relações entre funções trigonométricas. Aplicações das funções trigonométricas à descrição de fenômenos periódicos, movimentos circulares e harmônicos.
(EM13MAT307) Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Medidas e grandezas geométricas em contextos e aplicações científicas, tecnológicas e cotidianas.	Ângulos, perímetros e áreas de figuras planas elementares, tais como polígonos e círculos. Figuras espaciais: áreas das suas diversas superfícies, volume e capacidade. Modelos, problemas e aplicações envolvendo áreas, volumes, massas, capacidades e densidades de superfícies e sólidos.
(EM13MAT308) Aplicar as relações métricas, incluindo as leis do seno e do cosseno ou as noções de congruência e semelhança, para resolver e elaborar problemas que envolvem triângulos, em variados contextos.	Relações métricas e trigonométricas em triângulos e círculos.	Relação entre ângulo e comprimento no círculo. Semelhança de figuras planas e relações métricas e trigonométricas em triângulos: lei dos senos, lei dos cossenos e outros fatos fundamentais. Teorema de Pitágoras e distâncias no plano. Contextos, aplicações e problemas envolvendo relações métricas e trigonométricas básicas.
(EM13MAT309) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos	Áreas e volumes.	Áreas superficiais e volumes de algumas figuras geométricas e objetos tridimensionais: prismas, pirâmides, cilindros, cones e esferas.

redondos em situações reais (como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pinturas de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados), com ou sem apoio de tecnologias digitais.		
(EM13MAT310) Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.	Conceitos, técnicas, usos, procedimentos e aplicações da Combinatória.	Noções iniciais de combinatória. Princípio Aditivo da Contagem. Princípio Multiplicativo da Contagem. Problemas de contagem. Exemplos rotineiros de contagem: arranjos, permutações, combinações. Modelos, contextos e aplicações envolvendo combinatória. Noções iniciais sobre grafos.
(EM13MAT311) Identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade.	Noções formais de Probabilidade: espaços amostrais, eventos, exemplos de distribuições de probabilidade.	Noções da linguagem de conjuntos. Noções básicas de probabilidade: espaço amostral, evento, definição frequentista de probabilidade, probabilidade do ponto de vista geométrico.
(EM13MAT312) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos	Probabilidade total e probabilidade condicional.	Independência de eventos. Exemplos e aplicações do conceito de probabilidade condicional.
(EM13MAT313) Utilizar, quando necessário, a notação científica para expressar uma medida, compreendendo as noções de algarismos significativos e algarismos duvidosos, e reconhecendo que toda medida é inevitavelmente acompanhada de erro.	Aproximações e arredondamentos de números reais. Notação científica.	Cálculos com números reais: aproximações e arredondamentos. Notação científica: ordem de grandeza, algarismos significativos e erros. Uso da notação científica em contextos científicos e tecnológicos.
(EM13MAT314) Resolver e elaborar problemas que envolvem grandezas determinadas pela razão ou pelo produto de outras (velocidade, densidade demográfica, energia elétrica etc.).	Razões, proporções e porcentagens na expressão de taxas, índices e grandezas.	Grandezas definidas em termos de razões e proporções (velocidades, densidades, vazões, fluxos, escalas e outras grandezas e variáveis físicas e geométricas). Taxas de variação como razões entre grandezas proporcionais. Taxas de variação de variáveis em fenômenos naturais, sociais e econômicos.
(EM13MAT315) Investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema.	Métodos e ferramentas computacionais em Matemática Financeira.	Fórmulas e operações matemáticas em planilhas envolvendo: porcentagem (aumentos e descontos); juros; valor presente, dentre outras operações e quantidades financeiras. Gráficos gerados a partir de planilhas. Sistemas de amortizações financeiras. Aplicações de planilhas

		para cálculos financeiros.
(EM13MAT316) Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).	Estatística Descritiva.	Conceitos e métodos de cálculo de medidas de tendência central (média, moda e mediana) e medidas de dispersão (amplitude, desvio médio, variância e desvio padrão). Aplicações da Estatística e da Ciência de Dados em contextos cotidianos, científicos e tecnológicos.
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</b>		
Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.		
<b>HABILIDADE</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>
(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1° grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.	Conceitos, usos, procedimentos e contextos envolvendo funções afins.	Funções afins: conceitos, notações e representações gráficas. Relações entre proporcionalidade e linearidade. Reconhecimento da relação entre a proporcionalidade direta e funções afins em diversos modelos, contextos e problemas. Funções afins e crescimento linear.
(EM13MAT402) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2° grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica, entre outros materiais.	Funções quadráticas.	Funções quadráticas: conceitos, notações e representações gráficas.
(EM13MAT403) Analisar e estabelecer relações, com ou sem apoio de tecnologias digitais, entre as representações de funções exponencial e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano, para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada função.	Funções exponenciais e logarítmicas.	Funções exponenciais e logarítmicas em uma mesma base como funções inversas uma da outra. Equações e inequações exponenciais e logarítmicas. Exemplos, aplicações e problemas envolvendo funções, equações e inequações exponenciais e logarítmicas.
(EM13MAT404) Analisar funções definidas por uma ou mais sentenças (tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás	Noções fundamentais de funções e suas representações	Relações lineares e não lineares: exemplos e contextos geométricos, científicos, tecnológicos e cotidianos. Funções reais: conceitos, notações

etc.), em suas representações algébrica e gráfica, identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decrescimento, e convertendo essas representações de uma para outra, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	geométricas no plano cartesiano.	e nomenclatura (domínio, imagem, entre outros termos). Representação geométrica de funções: gráficos no plano cartesiano.
(EM13MAT405) Utilizar conceitos iniciais de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática.	Equações e sistemas lineares	Métodos e ferramentas computacionais para a resolução, interpretação e visualização da solução de problemas, de diversos contextos, envolvendo equações e sistemas lineares.
(EM13MAT406) Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.	Interpretação e análise de dados estatísticos.	Noções e métodos básicos de Estatística Descritiva. População e Amostra. Coleta, organização, representação, divulgação, visualização, leitura e interpretação de dados estatísticos apresentados em diversos suportes (tabelas, gráficos de frequências, entre outros)
(EM13MAT407) Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (box-plot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.	Métodos, técnicas e ferramentas para organização, representação, divulgação, visualização, leitura e interpretação e análise de dados estatísticos.	Disposições, representações, interpretações e análises de dados em diferentes meios e formatos (tabelas, matrizes, histogramas, agrupamentos em classes, box-plots, gráficos, esquemas, diagramas, árvores de possibilidades, gráficos de radares, fórmulas, equações, entre outras representações matriciais ou geométricas).
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5</b>		
Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.		
<b>HABILIDADE</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>
(EM13MAT501) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.	Relações entre representações algébricas e geométricas de funções afins.	Representação gráfica de uma função afim em termos de retas no plano cartesiano e lugares geométricos dados por equações lineares. Interpretação dos coeficientes linear e angular na expressão matemática de uma função afim. Modelos e problemas envolvendo funções afins.
(EM13MAT502) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando	Representações algébricas e geométricas das funções	Interpretação dos coeficientes de uma função quadrática. Relação entre os coeficientes e os elementos geométricos do gráfico de uma função

padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 2º grau do tipo $y = ax^2$ .	quadráticas.	quadrática: vértice, concavidade, eixos de simetria, entre outros. Modelos envolvendo equações e inequações quadráticas. A Frequência acumulada como uma função de 2º grau.
(EM13MAT503) Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais.	Máximos e mínimos e elementos geométricas na representação gráfica de funções quadráticas.	Problemas de otimização envolvendo funções afins e quadráticas. Interpretação geométrica de problemas de máximos e mínimos em termos de gráficos de funções quadráticas.
(EM13MAT504) Investigar processos de obtenção da medida do volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones, incluindo o princípio de Cavalieri, para a obtenção das fórmulas de cálculo da medida do volume dessas figuras.	Volumes e Princípio de Cavalieri.	Significados e usos do Princípio de Cavalieri. Efeitos dos movimentos geométricos sobre objetos geométricos no espaço e suas medidas.
(EM13MAT505) Resolver problemas sobre ladrilhamento do plano, com ou sem apoio de aplicativos de geometria dinâmica, para conjecturar a respeito dos tipos ou composição de polígonos que podem ser utilizados em ladrilhamento, generalizando padrões observados.	Simetrias, transformações e medidas geométricas.	Simetrias, reflexões e padrões geométricos. Padrões geométricos nas Ciências e nas Artes. Recobrimentos do plano com padrões regulares. Figuras geométricas invariantes por simetrias. Polígonos e círculos. Medidas de distância e ângulos (e.g., medidas de ângulos em radianos). Elementos geométricos de polígonos: ângulos, lados, diagonais, entre outros. Elementos geométricos de círculos: ângulos, raios, cordas, tangentes, secantes, entre outros.
(EM13MAT506) Representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas.	Distinções entre crescimento linear e crescimento quadrático: interpretações geométricas de expressões quadráticas.	Modelos geométricos de funções quadráticas: perímetro e área de figuras geométricas em termos de suas dimensões lineares. Expressões algébricas relacionadas a perímetros e áreas de polígonos regulares e círculos. Interpretação geométrica de expressões algébricas quadráticas.
(EM13MAT507) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.	Conceitos e contextos envolvendo sequências e progressões aritméticas.	Sequências: definições básicas e notações. Lei de formação e lei de recorrência. Progressões aritméticas: determinação de seus elementos (termo geral, razão, médias e meios aritméticos, soma dos termos). Relações entre proporções, funções afins e progressões aritméticas.
(EM13MAT508) Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.	Conceitos e contextos envolvendo sequências e progressões geométricas.	Progressões geométricas: determinação de seus elementos (termo geral, razão, médias e meios geométricos e soma dos termos). Relações entre funções exponenciais e progressões geométricas. Comparação do crescimento aritmético (linear) e do crescimento geométrico

		(exponencial).
(EM13MAT509) Investigar a deformação de ângulos e áreas provocada pelas diferentes projeções usadas em cartografia (como a cilíndrica e a cônica), com ou sem suporte de tecnologia digital.	Conceitos, significados, procedimentos e aplicações da geometria de figuras espaciais e suas relações e medidas.	Posições relativas de retas e planos. Paralelismo e perpendicularidade no espaço. Ângulos e distâncias entre pontos, retas e planos. Poliedros. Relação de Euler. Representações bidimensionais de figuras espaciais: planificações, projeções, perspectivas, entre outras.
(EM13MAT510) Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada.	Intepretação geométrica de medidas de tendência central e de dispersão. Noções básicas de regressão linear.	Retas ajustadas a conjuntos de pontos representando pares de variáveis no plano. Utilização de informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências. Análise de informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.
(EM13MAT511) Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, e de eventos, equiprováveis ou não, e investigar implicações no cálculo de probabilidades.	Modelos, problemas e aplicações de Probabilidade.	Aplicações da Probabilidade em contextos do cotidiano, das Ciências e da Tecnologia. Modelos probabilísticos simples utilizando dados estatísticos de diferentes contextos.

### 8.3 Ciências da Natureza e suas tecnologias

A área Ciências da Natureza e suas Tecnologias é constituída pelos componentes curriculares Biologia, Física e Química e tem como objetivo, para o Ensino Médio, a abordagem de competências e o desenvolvimento de habilidades que oportunizem o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos conceituais, da contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia, de processos e práticas investigativas e de linguagens, exploradas no Ensino Fundamental, no componente curricular Ciências.

Entende-se que a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias agrega componentes curriculares que integram a cultura científica e tecnológica e que compartilham linguagens e códigos para a representação, análise e compreensão de fenômenos e processos naturais e tecnológicos.

Nessa perspectiva, a BNCC define, como objetivo pertinente à área, o aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida, Terra e Cosmos - resultado da articulação das unidades temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo, desenvolvidas no Ensino Fundamental - de forma que o aluno/a possa investigar, analisar, discutir situações problemas em diferentes contextos socioambientais e culturais e propor a resolução de problemas individuais e coletivos a partir da aplicação de leis, teorias e modelos científicos.

#### 8.3.1 O sentido da aprendizagem na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Os conhecimentos associados à área das Ciências da Natureza permitem aos alunos/os analisar situações cotidianas, compreender problemas e desafios socioeconômicos e ambientais e tomar decisões considerando conhecimentos técnico-científicos. Na descrição da BNCC, a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

[...] trata a investigação como forma de engajamento dos alunos/os na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos alunos/os analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos alunos/os ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais (BRASIL, 2017, p. 470).

Para que isso ocorra, faz-se necessário que sejam trabalhados conteúdos que promovam o entendimento de explicações e teorias científicas, como também permitam o conhecimento sobre as diversas formas de adquirir e produzir informações, de testar hipóteses, de usar evidências e justificativas que diferenciam o senso comum do conhecimento científico, e que fomentem as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

### 8.3.2 A Interdisciplinaridade nas ciências da natureza como fundamento para a integralidade do conhecimento

Cada um dos componentes curriculares da área de conhecimento das Ciências da Natureza apresenta sua identidade e especificidade no que diz respeito aos procedimentos científicos pertinentes, aos seus objetos de conhecimento e tratamentos didáticos específicos, mas compartilham entre si o letramento científico, tecnológico e sequências de ensino e aprendizagem baseadas em investigação e compreensão de diferentes processos naturais.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL,1999), os componentes curriculares devem promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos, o entendimento de equipamentos e de procedimentos técnicos, a avaliação de limitações, riscos e benefícios de processos tecnológicos.

#### 8.3.2.1 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Para a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, foram consultados, além da BNCC, alguns documentos nacionais e estaduais que norteiam a educação, tais como: os referenciais curriculares básicos para o ensino médio, do documento Escola Viva, elaborado pela SEDUC-Ce em 2000; a coleção Escola Aprendizente - arsenal didático-metodológico voltado à orientação do processo ensino-aprendizagem, produzida em 2008 e 2009 pela SEDUC-Ce e as diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica de 2018.

#### 8.3.2.2 Construindo as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento das Ciências da natureza e suas tecnologias.

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado e memorização de conteúdos conceituais sistematizados em leis, teorias e modelos. A aprendizagem nessa área torna-se significativa apenas quando os conceitos e termos passam a ter significado para o



aluna/o, possibilitando que ele faça uso de exemplos para construir associações e analogias, contextualizando assim, o conteúdo com suas experiências pessoais para resolver e interpretar situações-problema do cotidiano.

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos, embora sejam pautados nas linguagens e investigação científicas, não devem objetivar a formação de cientistas, mas de sujeitos conscientes, participativos e ativos na busca de soluções de problemas reais e cotidianos, tais como a preservação ambiental, a qualidade de vida e a manutenção da saúde individual e coletiva.

Conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) deve-se ainda evitar um currículo com acúmulo de informações e conhecimentos e constituído por disciplinas desconectadas. Nesse contexto, o docente deve desenvolver metodologias pedagógicas contextualizadas e que possibilitem ao aluno ser o agente de sua aprendizagem, atuando de forma motivada, ativa e autônoma na construção e apropriação do conhecimento e no desenvolvimento de uma visão crítica acerca do mundo. Dessa forma, diferentes estratégias podem ser desenvolvidas para valorizar a aplicação dos conhecimentos na compreensão do cotidiano de forma conceitual e crítica, como por exemplo:

- a) a leitura e discussão de textos de diferentes gêneros linguísticos, visando contextualizar, ampliar a compreensão e abordar de forma interdisciplinar temas relacionados às ciências;
- b) utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva para acessar e disseminar informações, a fim de resolver problemas, exercer o protagonismo e promover a autonomia estudantil;
- c) realizar discussões visando promover o raciocínio crítico de temas polêmicos, que podem interferir diretamente nas condições de vida das juventudes e a distinção de concepções científicas e não científicas;
- d) promover estudos do meio, objetivando deslocar o ambiente de aprendizagem para espaços não escolares, possibilitando ao aluna/o avaliar criticamente as condições ambientais da sua região e/ou escola;
- e) realizar atividades de pesquisa visando oportunizar práticas que promovam a construção do conhecimento a partir do questionamento sobre a realidade e contexto no qual os alunas/os estão inseridos;
- f) utilizar jogos como instrumento pedagógico para promover nos alunas/os competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais e do trabalho em equipe;

g) promover em todas as situações de aprendizagem os princípios da sustentabilidade, da inclusão e da equidade, buscando melhorar a interação entre os entes envolvidos e evidenciar que as concepções científicas são ferramentas de mudança para a construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária e equitativa.

O anexo 1 deste documento apresenta sugestões de textos, mídias, propostas de debates e atividades experimentais relacionadas ao estudo das Ciências da Natureza.

#### 8.3.2.2.1 Biologia - A diversidade e a multiplicidade no ensino de Biologia: narrativas, usos, formas e espaços de construção do conhecimento

A Biologia é uma ciência pautada na observação e investigação da natureza e do desenvolvimento tecnológico, sendo os seus conhecimentos resultado e instrumento da evolução social, histórica e econômica.

Diariamente, grande quantidade de informações veiculadas pelas mídias se refere a fatos cuja compreensão depende do domínio de conhecimentos científicos. Em especial, os conhecimentos biológicos têm estado presentes em nossa vida com uma frequência incomum, dado o avanço dessa ciência e a integração em nosso vocabulário de termos tipicamente ligados à Biologia como DNA, clonagem, aquecimento global, transgênicos, agrotóxicos, etc.

Dominar os conhecimentos da Biologia para compreender os debates contemporâneos e deles participar de forma autônoma e ética, compreender a origem, a reprodução, a evolução da vida em toda sua diversidade de organização e interação, promover o respeito à saúde e a manutenção de sua própria existência e de outros seres constituem finalidades do estudo dessa ciência no âmbito escolar.

Na sociedade contemporânea, são relacionadas a esse componente curricular competências como: perceber e utilizar as linguagens e códigos intrínsecos à Biologia, assim como fazer uso de diversas linguagens para apresentar os conhecimentos, ideias ou questionamentos biológicos; descrever e saber analisar processos naturais; caracterizar diversos ambientes e seres; saber utilizar e analisar criticamente diferentes formas de obtenção de informações; utilizar a investigação científica para compreender, analisar processos e fenômenos e propor soluções e intervenções para problemas cotidianos; saber promover a interdisciplinaridade de conceitos; reconhecer a Biologia como uma construção humana, fruto de um contexto histórico, social, político, econômico, ético e cultural; saber reconhecer o ser humano como elemento constituinte e agente de

transformações do ambiente; saber associar os conceitos das ciências biológicas com as tecnologias e fazer uso dos conhecimentos para promover ações de preservação da vida individual e coletiva e de desenvolvimento sustentável.

Aprender Biologia permite ampliar o entendimento sobre o mundo vivo e, especialmente, contribui para a compreensão sobre as formas como o ser humano se relaciona com a natureza e as transformações que nela promove. No ensino desse componente espera-se que os alunos/os construam uma visão integrada e ordenada dessa ciência, não se limitando à compreensão de termos técnicos ou nomes científicos e sim, avançando na contextualização em diferentes situações do cotidiano. Além disso, busca-se o desenvolvimento de modos de pensar e agir que permitam ao indivíduo se situar no mundo e dele participar de modo consciente e consequente.

Na BNCC, propõe-se também discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Assim, a Biologia como ciência da natureza, visa ao desenvolvimento de competências que permitam aos alunos/os lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, enfim, compreender o mundo e nele agir com autonomia; e o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos e o conhecimento, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e regularidades do mundo e da vida, capazes de realizar ações, de fazer julgamentos, de tomar decisões.

Nessa perspectiva, o ensino de Biologia deve promover a integração de seus conteúdos com os diversos componentes curriculares, possibilitando que a escola seja um ambiente interdisciplinar e vivo de aprendizagem. Deve permitir ao educando a compreensão da natureza viva, dos limites dos diferentes sistemas explicativos e a compreensão de que a ciência não tem respostas definitivas para tudo, sendo uma de suas características a possibilidade de ser questionada e de se transformar. Deve permitir, ainda, a compreensão de que as ciências biológicas não são absolutas e que, embora os modelos científicos sejam explicativos, eles são produtos da mente humana e não da própria natureza, sendo passíveis de reconstrução.

Por fim, o ensino de Biologia pressupõe, também, uma nova forma de avaliar que possibilite uma prática pedagógica de inclusão, respeitando as diferenças, os interesses, as capacidades e as aptidões, cabendo à escola proporcionar oportunidades de ensino e de aprendizagem que permitam seu pleno desenvolvimento.

#### 8.3.2.2.2 Física - A diversidade e a multiplicidade no ensino de Física: narrativas, usos, formas e espaços de construção do conhecimento.

A Física, assim como outras Ciências, tem construído ao longo da história humana e no seu diálogo ininterrupto com a natureza, os códigos que possibilitam ao homem não só a interpretação da natureza através das leis que a governam como o seu domínio a partir do momento que tais leis podem ser controladas (SEDUC-CE, 2000).

O conhecimento obtido pelo homem da natureza que habita o levou não só a servir-se dela, como fazem os outros seres vivos, mas a pô-la a seu serviço, a adaptá-la a suas necessidades, pela manipulação de suas leis ou pela transformação do conhecimento em tecnologias que podem, de certa forma, controlar os fenômenos naturais ou canalizá-los tanto em benefício do homem como no da sua destruição (SEDUC-CE, 2000).

Nesse sentido, o estudo de Física torna-se um elemento básico à formação de todo cidadão, a fim de que possa desenvolver as competências e habilidades necessárias à investigação de fenômenos da natureza para a compreensão e leitura do mundo em que vive assim como para a avaliação dos efeitos e riscos envolvidos na produção e uso das tecnologias.

Incorporado à cultura e integrado como instrumento tecnológico, esse conhecimento é indispensável à formação do cidadão. Espera-se que o ensino de Física contribua para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação. Para tanto, é essencial que o conhecimento físico seja explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação e associado às outras formas de expressão e produção humanas. É necessário também que a cultura em Física inclua a compreensão do conjunto de equipamentos e procedimentos, experimentais ou teóricos, técnicos ou tecnológicos, do cotidiano doméstico, social e profissional (SEDUC-CE, 2008).

Ainda se registra, no ensino de Física, a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, de forma desarticulada, distanciada do cotidiano de alunas/os e professores, tornando o conhecimento desarticulado com a realidade, apresentando o conhecimento como pronto e acabado, fruto de mentes brilhantes (adaptado de: SEDUC-CE, 2008).

O aprendizado da Física deve permitir ao educando analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos, aplicar o conhecimento científico e tecnológico, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais (adaptado de: BNCC, 2017). Para isso é preciso rediscutir a metodologia do ensino de Física, para que o seu conhecimento possibilite uma melhor compreensão do mundo e uma formação para a cidadania.

Pode-se considerar que um ensino de Física de qualidade é aquele que faz a integração entre a prática, vivenciando a realidade e a teoria apresentada em forma de descrição de fenômenos físicos na forma de conteúdos significativos dos seus diversos componentes curriculares, transformando a escola num ambiente vivo de aprendizagem, por meio de uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que irão preparar cidadãos para a vida e entender situações novas para adquirir novos conhecimentos pré-estabelecidos (SEDUC-CE, 2008).

Nessa perspectiva, a Física pode ser usada como ferramenta para a formação integral do cidadão, mesmo sabendo-se que a quantidade de alunas/os que apresentam dificuldades em entender os conteúdos de Física e construir conhecimentos (MOREIRA; KREY, 2006), nas várias séries do ensino médio, é muito preocupante, o que em parte provoca uma falta de envolvimento nas outras disciplinas da área de Ciências da Natureza e na área de Matemática e suas Tecnologias (adaptado de: OLIVEIRA; RIBEIRO, 2007). Os motivos desse problema são diversos, por isso, ações voltadas para despertar a empatia à Física pelos alunas/os deve ser desenvolvidas, pois as maneiras como os conhecimentos eram e são trabalhados podem representar a causa maior dessa dificuldade.

Para Moreira (2018),

O ensino está em crise. A carga horária semanal que chegou a 6 horas-aula por semana, hoje é de 2 ou menos. Aulas de laboratório praticamente não existem. Faltam professores de Física nas escolas e os que existem são obrigados a treinar os alunas/os para as provas, para as respostas corretas, ao invés de ensinar Física. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são confundidas com não disciplinaridade e tiram a identidade da Física (MOREIRA, 2018, P.73).

Nesse contexto, temos o agravamento com a formação inadequada do professor e mais preocupante ainda pode ser a confirmação do uso inadequado do material didático, que em alguns casos não apresenta uma retórica desejada tanto para o aluno quanto para o próprio professor.

Sugere-se que conceitos como interdisciplinaridade, contextualização, competências e habilidades sejam trabalhados nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Com essa roupagem, espera-se que aos poucos a aprendizagem seja otimizada, em seu sentido mais amplo, mesmo ainda havendo necessidade de adequações na formação dos profissionais para a sua execução em sala de aula.

É importante considerar que a escola real é muito mais complexa do que a nossa capacidade para descrever e analisá-la. Nesse tempo de mudança global altamente instável, é preciso encontrar novas opções, novos hábitos, quebrar paradigmas.

Para a implantação de novas metodologias, traduzidas em práticas pedagógicas concretas em sala de aula, sabe-se que não acontecerá sem o engajamento do maior número possível de profissionais que possam ser envolvidos com as mais diversas realidades, e ainda de um longo e exaustivo processo de discussão, sondagem e aplicação, dosado por permanentes diálogos entre todos (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2007).

O ensino de Física pode representar um ponto de partida para a inclusão social. Para tanto é importante que a expansão do sistema escolar deve ser pautado em padrões mínimos, somada à proliferação de instituições formadoras de qualidade, onde os professor aprenda a estimular os alunas/os a observar, mensurar e concluir, pois se a base não é forte e correta, a edificação do conhecimento pode estar ameaçada (WERTHEIN; e CUNHA, 2009).

Ainda de acordo com Werthein e Cunha (2009),

Dos conhecimentos mais fundamentais da Física, a necessidade de seu entendimento, embora importante, é de difícil consecução. O que deve ser feito é medir, medir e medir. E inferir, das medições, o máximo de entendimento, sem requerer grandes abstrações conceituais, que serão entendidas no devido tempo (WERTHEIN; e CUNHA, 2009, p. 80).

Nesse contexto, o ensino de Física deve ser considerado de extrema relevância para a formação integral do cidadão, pois pode despertar as habilidades que conectam o docente ao mundo real, possibilitando a intervenção e transformação do ambiente em que vive, seja físico, social ou econômico, pois suas conexões neurais são estimuladas.

Para a busca efetiva das inter-relações do indivíduo e suas necessidades, podem-se apresentar alguns caminhos, dentre eles, é necessário destacar a aplicação de experimentos contextualizados e interdisciplinares. No entanto, para a solidificação do conhecimento, é importante que o aluno conheça e entenda que todos os mais de 7,7 bilhões de habitantes do planeta necessitam e fazem uso diariamente dos conhecimentos de Física em sua sobrevivência, durante toda sua existência, perpassando desde necessidades primárias ao uso da alta tecnologia disponível a todos.

De acordo com Werthein, 2009, tem-se que:

Paradoxalmente, os investimentos em educação, quando eficientes, demonstram contar com “altas taxas de retorno”, o que deveria encorajar o poder público a investir mais no preparo dos professores, reciclando-os e atualizando seus conhecimentos bem como aprimorando suas habilidades (WERTHEIN, 2009. P.80).

No contexto sócio-político-educacional, mencionado por Werthein, o ensino de Física pode ser determinante no desenvolvimento integral do cidadão, desde que sejam entendidos os conhecimentos mais fundamentais da Física, necessários à compreensão do mundo e, para tal, é necessário que estes sejam mostrados e vivenciados pelos alunos/os, provocando o máximo de entendimento, com a menor abstração possível e ainda, que as informações sejam apresentadas no devido tempo. As atividades experimentais são ferramenta indispensável para a compreensão do Universo e estas, certamente, representam o ponto de partida para o despertar da curiosidade, que induzirá o aluno a fazer boas perguntas, elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a compreensão do meio em que vive, seja o meio físico, ecológico, sócio-econômico-cultural, de modo que o entendimento destes ambientes fortificam as mediações interdisciplinares e contextuais, o que proporciona a aprendizagem concreta e a formação integral do cidadão.

Essa formação será mais solidamente alcançada se o professor puder fazer uso das metodologias ativas: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, projetos, trabalhos em grupo, aprendizagem colaborativa, peer instruction, jogos e os recursos pedagógicos disponíveis, buscando sempre o diálogo entre o conhecimento já adquirido pelo aluno/a, e o novo conhecimento que ainda está por vir.

Um dos fatores que dificultam o ensino de Física nos tempos atuais é a quantidade excessiva de informações que o aluno recebe, mas não consegue transformá-la em conhecimento para que haja conexão entre aquilo que se procura ensinar e o seu uso ou aplicação real em suas vidas. À medida que as gerações se renovam, essa necessidade de correlação parece aflorar cada vez mais. Cabe, pois, aos professores, buscarem caminhos eficazes para que os alunos/os percebam essa conexão. Levando para as aulas, sempre que possível, temas de seu interesse e assuntos ditos “legais” em suas próprias palavras.

Um exemplo bem significativo nesse sentido é o ensino de temas ligados à Astronomia. Seguramente a mais antiga das ciências. Esse ramo do conhecimento humano possui registros históricos que datam de tempos anteriores ao século 30 a. C. Contribuições de diferentes povos como os chineses, os babilônios, os assírios e os egípcios, por exemplo, nos dão uma dimensão de como esse tema é tão arraigado à nossa civilização.

A Física, afortunadamente, possui muitos de seus conteúdos ligados às mais diversas áreas do conhecimento. Se explorados com a devida profundidade e pertinência, assuntos ligados a esses temas podem não só chamar a atenção dos alunos/os, como também servir de gancho ou conexão, para outros inúmeros conteúdos, não só da Física como de diversas outras áreas do conhecimento, fazendo da Física uma área mais atraente e acessível para o aprendizado.

É preciso romper com aquela visão estagnada e inerte de ensino, adaptando-se a novas situações numa sociedade em constante mudança e que pode compreender os princípios básicos da interdisciplinaridade e contextualização, concebidas como diálogo constante no interior de cada área e entre as áreas de conhecimento e a vinculação do conteúdo à dimensão social, respectivamente. Pode-se contribuir para que o aluno seja elemento partícipe no seu processo de ensino-aprendizagem e corresponsável por sua formação integral.

8.3.2.2.3. Química - A diversidade e a multiplicidade no ensino de Química: narrativas, usos, formas e espaços de construção do conhecimento.

A formação docente é contínua, visto que diversos desafios e saberes emergem no chão da sala de aula. De tal sorte, que os professores estão sempre buscando novas metodologias e tecnologias para cumprir com o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Com o mundo moderno, novas mídias e processos vêm à tona para solidificar a formação docente em Química (VOIGT, 2019).

A Química como disciplina nem sempre esteve presente nos currículos da escola brasileira. Após a criação da Academia Real Militar, em 1810, aulas de Química começaram a ser ministradas. Com a Primeira Guerra Mundial percebeu-se a importância de valorizar a pesquisa científica e o ensino profissional. Assim, era necessário formar químicos, técnicos e professores. Com o surgimento das Faculdades de Ciências, a partir de 1930, essa demanda começou a ser atendida. Em 1934, a profissão de químico foi regulamentada. Porém, o Conselho Federal e os Conselhos Regionais foram criados em 1956. Com a Reforma Universitária de 1970, os Institutos de Química foram criados e são responsáveis pela formação dos diversos profissionais em química (LESSA e PROCHNOW, 2017).

Nesse contexto, a componente curricular Química se insere como uma Ciência Natural capaz de propiciar a docentes e discentes uma interação que promova transformação e mudanças nos meios social, cultural e científico. Desde os primórdios da humanidade o ser humano busca entender como funciona a natureza, de que forma os fenômenos físicos e/ou químicos acontecem. A resposta a essas perguntas tecem uma teia de conhecimentos que se interligam e geram conhecimentos. Por exemplo, os alquimistas que buscavam a obtenção do elixir da longa vida e transmutação de metais em ouro (NEVES e FARIAS, 2008).

Diversas substâncias químicas extraídas da natureza ou fabricadas artificialmente contribuem para o bem-estar da humanidade. Contudo, se usadas de maneira incorreta podem causar problemas desagradáveis. Em virtude disso, algumas pessoas vêem a Química como sinônimo de



“substância tóxica”, “veneno” ou “poluição”. Por isso, é necessário estudar os conceitos químicos presentes no cotidiano com bastante atenção e entender a relação destes com o mundo que nos cerca. Analisar os materiais que compõem a natureza, buscando compreender suas aplicações em benefício da comunidade é, antes de tudo, um exercício de cidadania (CANTO, 2016).

Mortimer e Machado (2013) afirmam que a Química é uma ciência constituída de três aspectos básicos: os fenômenos, as teorias e modelos e as representações. Os fenômenos químicos estão relacionados aos materiais e às suas transformações. Estes podem acontecer de forma natural ou artificialmente, produzidos em laboratórios ou indústrias. A compreensão dos fenômenos químicos é facilitada mediante o estudo de teorias e modelos, que por sua vez, são usados para esclarecer propriedades dos materiais e possibilitar a descoberta de novos fenômenos. Para expressar os fenômenos e as teorias, os químicos utilizam uma linguagem de representações. Palavras como substâncias, moléculas, catalisadores, entre outras, constituem uma série de expressões utilizadas para representar fenômenos químicos.

Nesse mesmo contexto, Zucco (2011) ressalta que a Química promove criação e transformação. Destaca a utilização dos conhecimentos químicos em diversas conquistas, tais como: os avanços no tratamento de doenças, a exploração espacial e avanços tecnológicos. O cotidiano humano recebe contribuições da Química com alimentos, medicamentos, roupas, moradia, transportes, energia, matérias-primas, entre outros. Para além dessas contribuições, o autor destaca que graças à Química o nosso mundo se tornou mais confortável para se viver. Por exemplo, os carros, as casas, as roupas, os materiais sintéticos (computadores, aspirina, xampu, creme dental, os cosméticos, contraceptivos, papel), são frutos da criatividade química.

Uma pergunta que norteia o pensamento de todo o professorado é: que estratégias utilizar para prover um ensino de qualidade? Freire (1997) contesta a educação bancária, na qual as aulas acontecem com mera exposição de conteúdos. E defende a educação transformadora, que tem caráter crítico, reforça o sentido de mudança, promove a reflexão e contribui para formação de um pensar autêntico. Ou seja, para superar as contradições sociais os alunos/os precisam desvelar a realidade, procurando compreendê-la e transformá-la.

Nesse cenário, a contextualização apresenta-se como uma ferramenta importante para discussão de situações problema. De sorte que professores e alunos/os possam investigar situações significativas da comunidade na qual estão inseridos e buscar, por meio dos conhecimentos da Química, transformar as contradições sociais existentes. Assim, a inclusão de temas referentes a assuntos relacionados ao conhecimento químico e que afetam a sociedade pode desenvolver o exercício da cidadania (COELHO e MARQUES, 2007).

O texto da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 537), na área das Ciências da Natureza, afirma:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os alunos/os para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BNCC, 2017, p.537).

No texto fica evidente a necessidade de disciplinas trabalharem juntas na busca da construção do saber, ou seja, determinados conceitos podem ser explicados não apenas em uma visão fragmentada e sim em um quadro interdisciplinar. Um ensino com ênfase em informações isoladas pode levar a uma simples reprodução de conhecimento. Num trabalho em que disciplinas possam dialogar e caminhar juntas, os conhecimentos prévios dos alunos/os devem ser levados em consideração e o trabalho em colaboração engrandece a todos os participantes (CARDOSO, 2014).

Considerando que o ensino de Química não se resume a apresentação de conteúdos com finalidade de memorização de nomes e/ou fórmulas, os conteúdos abordados devem estar imbricados com o contexto social, de modo que os protagonistas (alunos/os e professores) do processo de ensino-aprendizagem possam dialogar de forma reflexiva e crítica, para tomar decisões pertinentes. A utilização de “temas geradores” para introdução de conteúdos químicos pode ser uma alternativa relevante, visto que estes abordam temáticas do cotidiano. Um tema gerador apresenta uma situação problema vivenciada em uma comunidade e a partir da análise desse tema, professores podem trabalhar os conteúdos relacionados e desenvolver junto aos alunos/os habilidades necessárias à tomada de decisões. Os temas geradores não podem ser sugeridos de forma aleatória, é necessária uma relação mínima entre eles de modo que os discentes possam desenvolver uma aprendizagem significativa (BARRETO, 2019).

Nos PCN+ do Ensino Médio (2002, p. 55), a utilização de atividades experimentais é destacada:

Merecem especial atenção no ensino de Química as **atividades experimentais**. Há diferentes modalidades de realizá-las como experimentos de laboratório, demonstrações em sala de aula e estudos do meio. Sua escolha depende de objetivos específicos do problema em estudo, das competências que se quer desenvolver e dos recursos materiais disponíveis. Qualquer que seja o tipo, essas atividades devem possibilitar o exercício da observação, da formulação de indagações e estratégias para respondê-las, como a seleção de materiais, instrumentos e procedimentos adequados, da escolha do espaço físico e das condições de trabalho seguras, da análise e sistematização de dados (PCN, 2002, p.55)

Em uma perspectiva de atividade experimental, os discentes podem imergir de forma lúdica nos fenômenos químicos abordados. Evidentemente, todos os recursos educacionais devem ser planejados e executados de forma organizada. De modo que as aulas práticas sejam acompanhadas de uma discussão pertinente ao tema proposto e que os objetivos conduzam ao desenvolvimento de habilidades inerentes a um

cidadão crítico. Ou seja, que o aluno seja capaz de buscar soluções para problemas de interesses pessoais e/ou coletivos. Outro benefício dessa metodologia de ensino é a capacidade de construir com os alunos/os o Ensino pela Pesquisa, pois a construção de perguntas, hipóteses, respostas e argumentações é característica de um pesquisador (SCHNEID e YAMASAKI, 2019).

A inserção de atividades experimentais pode ser viabilizada com a utilização de materiais reciclados e de baixo custo. De tal maneira que essas aulas sejam acessíveis a todas as escolas. Essa proposta permite a alunos/os e professores construir conhecimento em situações do cotidiano. Por mais simples que seja o experimento, ele poderá tornar a abordagem do conteúdo mais atraente. Além de desenvolver respostas a determinados problemas, o aluno pode encontrar soluções com menor valor financeiro. Outro fator importante, é que o aluno assume um papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem (VALADARES, 2006).

### 8.3.3 Saberes, fazeres, práticas e vivências através de exercícios e avaliações internas e externas para produção de conhecimento significativo

Considerando as avaliações externas de larga escala, a qualidade da educação relacionada à área de Ciências da Natureza é avaliada por meio do Programa Internacional de Avaliação de alunos/os (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A avaliação do PISA acontece a cada três anos e aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, a avaliação procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos/os de análise, raciocínio e reflexão ativa sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras na solução de problemas do dia-a-dia.

Assim, o PISA verifica o letramento em Leitura, Matemática e Ciências, a partir da operacionalização de esquemas cognitivos nos seguintes termos: conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos/os precisam adquirir em cada área, competências para aplicação desses conhecimentos e contextos em que conhecimentos e competências são aplicados. A expressão letramento busca refletir a amplitude dos conhecimentos e competências pertinentes à área que está sendo avaliada. No caso das competências e habilidades das Ciências da Natureza,

[...] o letramento científico requer não apenas o conhecimento de conceitos e teorias da ciência, mas também o dos procedimentos e práticas comuns associados à investigação científica e de como eles possibilitam o avanço da ciência. Assim, indivíduos cientificamente letrados têm o conhecimento das

principais concepções e ideias que formam a base do pensamento científico e tecnológico, de como tal conhecimento é obtido e justificado por evidências ou explicações teóricas. Portanto, define-se o letramento científico em termos da capacidade de uso do conhecimento e da informação de maneira interativa (BRASIL, 2016).

No que diz respeito à Matriz de Avaliação aplicada em 2015 para Ciências, os itens do PISA no geral exigiram como competências a identificação de questões científicas, a explicação de fenômenos e a utilização de evidências científicas. Assim como avaliaram a capacidade que o aluno/o tem de promover a integração dessas competências com a contextualização dos conhecimentos das Ciências em situações práticas cotidianas e de reconhecer as conexões de tais competências com habilidades cognitivas essenciais, tais como raciocínio indutivo e dedutivo, pensamento sistêmico, transformação de informações, construção e comunicação de explicações, argumentação baseada em dados, raciocínio em termos de modelos, utilização de processos, conhecimentos e habilidades matemáticas. Nesta edição da avaliação, 56,6% dos alunos/os brasileiros ficaram com proficiência abaixo do nível 2, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania; desse percentual, na maioria dos estados o desempenho médio dos meninos é superior ao das meninas. Quando se comparam os tipos de localização, observa-se que o desempenho médio das escolas urbanas é superior ao das rurais.

Para a OCDE, o percentual de alunos/os, em cada país, que atingem cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Atingir pelo menos o nível 2 é particularmente importante, uma vez que ele é considerado o nível básico de proficiência que se espera de todos os jovens, a fim de tirar proveito de novas oportunidades de aprendizagem e de participar plenamente da vida social, econômica e cívica da sociedade moderna em um mundo globalizado.

O exame nacional do ensino médio (ENEM), avaliação de larga escala criada em 1998 com o objetivo inicial de avaliar as competências básicas para o exercício pleno da cidadania, divide sua matriz de referência para a avaliação da aprendizagem em duas categorias. A primeira promove a avaliação a partir de eixos cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento, que incluem como competências: (1) dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das diversas linguagens; (2) compreender fenômenos a partir da construção e aplicação dos conceitos das várias áreas do conhecimento; (3) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; (4) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e, (5) recorrer aos conhecimentos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

A segunda categoria da matriz de referência é constituída por competências e habilidades pertinentes às áreas de conhecimento. Na matriz de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, são oito competências de área e trinta habilidades que avaliam nos alunos/os: (1) a compreensão das ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas; (2) a sua capacidade de identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos; (3) a sua percepção de intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental e suas associações a processos produtivos, sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos; (4) a sua compreensão das interações entre organismos e ambiente, considerando características individuais e aspectos científicos e culturais; (5) o entendimento dos métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e sua aplicação em diferentes contextos e (6) a sua apropriação de conhecimentos dos componentes curriculares biologia, física e química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicas e tecnológicas.

Analisando o desempenho dos alunos/os no ENEM percebe-se que os resultados ainda são limitados e mostram-se necessários à continuidade e à ampliação das políticas de melhoria da educação brasileira. Autores como Viggiano e Mattos (2013) identificaram que as notas médias alcançadas pelos alunos/os, tanto da rede pública quanto privada, participantes do exame na edição de 2010, em todas as regiões geográficas brasileiras, indicam que a qualidade da educação está abaixo de um desempenho mínimo aceitável. Os dados coletados pelos autores evidenciaram que em nenhuma das áreas do conhecimento o índice de aproveitamento chegou a 59%, em particular, a área de Ciências da Natureza apresentou os índices mais inferiores de desempenho. Na análise feita por Oliveira *et al* (2013), nessa mesma edição do exame, identificou-se que as questões de Ciências da Natureza, abordando temas científicos, apareceram em menor número e agregaram o menor índice de acertos para alunos/os, distanciando-se de maneira significativa da média geral da prova. Segundo o referido autor, esse resultado pode indicar que a transposição didática de temas da ciência moderna e contemporânea ainda não se realizou de forma eficiente no exame ou que essas questões não fazem parte do cotidiano escolar.

#### 8.3.4 Pesquisa como princípio pedagógico integrador

Dentre outros desafios atuais, a escola precisa quebrar o paradigma de que fazer ciência ocorre apenas nas universidades e que é possível e necessário educar pela pesquisa na educação básica. Para que isso se efetive, é necessário primeiramente que os docentes sejam pesquisadores, não

no sentido de ser profissional pesquisador, mas sim que visualize a pesquisa como instrumento primordial do processo educativo e a tenha como atitude cotidiana orientada por princípios políticos e pela ética dos fins e valores. Consecutivamente também é necessária uma mudança no modo como os alunos/os são vistos, de objetos de ensino, sujeitos passivos e mero receptores de informações, para sujeitos participativos, parceiros de trabalho e tendo o questionamento reconstrutivo como anseio comum a docentes e discentes.

Para Demo (2011), fazer pesquisa “não se trata de copiar a realidade, mas reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças”. Portanto, a pesquisa busca a construção do conhecimento, através de um procedimento sistemático, para explicar e compreender os fatos cotidianos que estão inseridos em um determinado contexto socioambiental, histórico, econômico e ético. “A pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para melhor intervir na realidade” (DEMO, 2011, p.32).

Assim, a escola que vivencia o princípio educativo pela pesquisa configura-se como um espaço de formação de sujeitos críticos, com capacidade para criar meios que estabeleçam novas interações, mediações e modificações de sua realidade.

A pesquisa como princípio pedagógico integrador mostra-se explícita na BNCC em suas competências gerais da Educação Básica de número 2 - Pensamento Científico, Crítico e Criativo - exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; e de número 7 – Argumentação - argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Para Moraes, *et al* (2004), a pesquisa em sala de aula envolve alunos/os e professores num processo de questionamento das informações, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas descobertas e a atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer. Ramos (2004) complementa as ideias de Moraes ao afirmar que a educação pela pesquisa é uma das ferramentas de transformação das escolas, visto que possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos/os, tornando os sujeitos ativos na construção de conhecimentos, a partir do desenvolvimento da capacidade argumentativa, de participação social e de tomada de decisão frente aos discursos nos quais estão inseridos.

O desenvolvimento da pesquisa nas escolas promove nos alunos/os, além da habilidade de exercer um questionamento reconstutivo, a emancipação do sujeito objeto e passivo, tornando os sujeitos com consciência crítica e criativa que se opõem a procedimentos manipulativos, que incorporam a prática à teoria e que fazem uso de princípios políticos, ideológicos ou não, para construção de uma sociedade ética, equitativa e solidária.

### 8.3.5 Matriz de Ciências da Natureza e suas tecnologias

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>			
<p>Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.</p>			
<b>HABILIDADE 1</b>	<p>(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.</p>		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Matéria e energia                      Propriedades da matéria                      Fluxo de matéria e energia nos ecossistemas.                      Metabolismo energético dos seres vivos.                      Introdução a física.                      Noções de astronomia.                      O Universo e sua origem.                      A Terra e o sistema solar.</p>		
	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	<p>Relações tróficas nos ecossistemas.                      Fluxo de energia e de matéria.                      Dependência humana em relação à extração de recursos naturais.                      Cadeias e teias tróficas.                      Pirâmides ecológicas.                      Metabolismo energético:                      a) catabolismo;                      b) anabolismo;                      c) processos de obtenção de energia.</p>	<p>Introdução histórica da Física, principais ramos e divisões.                      Noções de astronomia:                      a) orientação pelos astros e relógio de Sol;                      b) hipóteses Físicas para o surgimento e evolução do Universo;                      c) principais movimentos da Terra e seus efeitos;</p>	<p>Evolução histórica do conceito de matéria.                      Introdução histórica da evolução da Química.                      Estados físicos onde se processa a Química - estrutura da matéria e propriedades.                      Determinação de massa e volume de variados objetos.                      Determinação da densidade.</p>



		d) correlação entre o movimento dos astros em torno das estrelas e dos elétrons em torno do núcleo atômico.	
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG304, EM13LGG503, EM13MAT101, EM13MAT103, EM13MAT106, EM13MAT407, EM13CHS101, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS305, EM13CHS306, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP20, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP34, EM13LP38, EM13LP43, EM13LP45, EM13MAT101, EM13MAT102, EM13MAT103, EM13MAT304, EM13MAT307, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 2</b>	(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Efeito estufa.  Termometria (Calor, temperatura e medida de temperatura).  Dilatação Térmica (Sólidos e líquidos).  Calorimetria (Princípios fundamentais de calorimetria, transmissão de calor, mudanças de fases).  Termodinâmica (Leis da Termodinâmica e aplicações).  Termoquímica.  Cinética Química.  Equilíbrio Químico.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Efeito estufa e Aquecimento global	<p>No estudo da Termometria serão trabalhadas as primeiras ideias sobre o conceito de calor, temperatura e medida de temperatura além da hipótese do calórico.</p> <p>No estudo da dilatação Térmica em sólidos e líquidos, tratar-se-á das diferenças entre Calor e Temperatura.</p> <p>Serão tratados os princípios fundamentais de calorimetria, transmissão de calor,</p>	<p>Reações exotérmicas e endotérmicas.</p> <p>Entalpia.</p> <p>Lei de Hess.</p> <p>Entropia e Energia Livre.</p>

		<p>mudanças de fase, bem como o surgimento do termômetro e das escalas termométricas.</p> <p>As Leis da termodinâmica e aplicações serão trabalhadas envolvendo a dilatação térmica dos corpos.</p>	
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13MAT314, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP42, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT307, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 3</b>	(EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Estudo dos efeitos das radiações sobre os sistemas biológicos;</p> <p>Mecânica quântica;</p> <p>Corpo negro;</p> <p>Efeito fotoelétrico;</p> <p>Equação de Planck;</p> <p>Método de datação;</p> <p>Trabalho e potência;</p> <p>Energia mecânica e as leis de conservação.</p> <p>Radioatividade e seus fenômenos de origem nuclear.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	<p>As radiações</p> <p>- Seus efeitos como agente causador de mutação</p> <p>- Aplicações no tratamento de doenças e na despoluição ambiental.</p>	<p>A descoberta dos raios X e o surgimento da Mecânica Quântica.</p> <p>A radiação do Corpo Negro, o efeito fotoelétrico e a frequência de corte.</p> <p>A equação de Planck para a energia radiante.</p> <p>Métodos de datação: Carbono 14, Urânio 238 e Potássio 40</p> <p>Identificar fenômenos naturais ou grandezas que envolvem os conhecimentos de trabalho, potência, energia e as leis de conservação.</p>	<p>A descoberta da radioatividade.</p> <p>Emissões alfa, beta e gama.</p> <p>Cinética dos decaimentos radioativos.</p> <p>Transmutação nuclear.</p> <p>Fusão nuclear.</p> <p>Fissão nuclear.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	<p>EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13MAT103, EM13MAT106, EM13MAT201, EM13MAT203, EM13MAT305, EM13MAT306, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT307, EM13MAT308, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703 EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32</p>		
<b>HABILIDADE 4</b>	<p>(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.</p>		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Acumulação e fluxo de poluentes nos ecossistemas;</p> <p>Estudo dos gases;</p> <p>Física nuclear.</p> <p>Funções e reações Inorgânicas</p> <p>Química e meio ambiente</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	<p>Bioacumulação e Biomagnificação.</p> <p>O uso dos agrotóxicos e os riscos à saúde.</p> <p>Contaminação ambiental por pilhas, baterias e metais pesados e seus efeitos para a saúde humana e do meio ambiente</p> <p>Chuva ácida e seus efeitos no meio ambiente</p>	<p>Estudo dos gases com suas variáveis de estado, transformações gasosas e leis dos gases.</p> <p>A Física nuclear e os efeitos do lixo atômico e da bomba atômica</p>	<p>Ácidos.</p> <p>Bases.</p> <p>Sais.</p> <p>Óxidos.</p> <p>Chuva ácida e efeito estufa.</p> <p>A química dos agrotóxicos.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	<p>EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG503, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS605, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP36</p> <p>EM13LP42, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45</p>		
<b>HABILIDADE 5</b>	<p>(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.</p>		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Fluxo de matéria nos ecossistemas</p> <p>Ciclos do Carbono, nitrogênio, água e oxigênio.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	<p>Água: propriedades biológicas, químicas e físicas.</p> <p>Ciclo hidrológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>importância para manutenção da vida e usos da água;</li> <li>distribuição e consumo de água doce no Brasil e no Ceará;</li> <li>poluição hídrica: causas e consequências;</li> <li>juventudes, participação e cuidado com a água;</li> <li>tratamento da água e de efluentes líquidos.</li> </ol> <p>Ciclos biogeoquímicos.</p>		<p>Estudar os processos que reciclam constantemente os elementos químicos na natureza: Carbono, Nitrogênio, oxigênio, fósforo.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	<p>EM13LGG104, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS501, EM13CHS605, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18 EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP42, EM13LP45</p>		
<b>HABILIDADE 6</b>	<p>(EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.</p>		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Produção de energia elétrica e seus efeitos sobre a dinâmica dos ecossistemas;</p> <p>A carga elétrica e o campo elétrico;</p> <p>O armazenamento de energia elétrica.</p> <p>Eletroquímica.</p> <p>Processos de oxido-redução.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	<p>Energias alternativas: princípios, aplicações e consequências para o meio ambiente:</p> <p>a) solar; b) eólica; c) maremotriz, d) geotérmica.</p> <p>Energia hidrelétrica e seus impactos socioambientais.</p>	<p>Identificar o processo de obtenção da carga elétrica e produção de energia elétrica a partir de fontes alternativas.</p> <p>Caracterizar o comportamento do campo elétrico.</p> <p>Conhecer a capacitância em capacitores.</p>	<p>Produção de corrente elétrica por meio de reações químicas.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13MAT314, EM13CHS302, EM13CHS304, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP36, EM13LP42, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 7</b>	(EM13CNT107 Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A eletrodinâmica;</p> <p>Energias renováveis.</p> <p>Eletroquímica.</p> <p>Processos de óxido-redução.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
		<p>A Eletrodinâmica e o conceito de geradores e receptores.</p> <p>Os processos de produção, distribuição e autossuficiência de energias renováveis.</p>	<p>Número de Oxidação.</p> <p>Reações de óxido-redução.</p> <p>Pilhas.</p> <p>Eletrólise.</p> <p>Produção de energia através de fontes alternativas e renováveis e de termoeletricas.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13MAT314, EM13CHS302, EM13CHS304, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP36, EM13LP42, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT307,		

EM13MAT506, EM13LGG104,, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31  
EM13LP32, EM13LP45

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

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

#### HABILIDADE 1

(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO

Origem da vida e da biodiversidade.  
Introdução à genética.  
Terra e Universo.  
Introdução ao estudo da Química.

#### OBJETOS ESPECÍFICOS

##### BIOLOGIA

Origem da vida:  
a) teorias sobre a origem da vida na Terra;  
b) origens das primeiras células e da multicelularidade;  
c) origem da diversidade biológica;  
d) características gerais dos seres vivos;  
e) Níveis de organização.

Vírus: características gerais.

##### FÍSICA

A Terra, o Universo e noções de astronomia, abordando o Universo e sua origem, Terra e sistema solar.

Os movimentos da Terra: formação do dia e da noite e as estações do ano.

Estudo dos eclipses solares e lunares.

##### QUÍMICA

Aplicação da Química no cotidiano.

Método científico.

Introdução ao trabalho experimental.  
A história da química.

	<p>Genética:</p> <p>a) primeiras ideias sobre a Hereditariedade;</p> <p>b) herança cromossômica e o conceito atual de gene;</p> <p>c) Genótipo x fenótipo.</p>		
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13CHS101, EM13LP12, EM13MAT105, EM13MAT313, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 2</b>	(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Noções de biogeografia</p> <p>Clima semiárido nordestino e suas influências na adaptação e distribuição dos seres vivos</p> <p>Fatores limitantes à manutenção da vida</p> <p>Estudo da biodiversidade.</p> <p>Interações intermoleculares na química orgânica.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	<p>Biogeografia e fatores que influenciam a distribuição dos seres vivos</p> <p>Fenômeno climático seca</p> <p>Medidas de convivência com o semiárido nordestino</p> <p>Adaptações dos seres vivos ao clima semiárido nordestino</p> <p>Ciclo celular e divisão celular</p> <p>Multicelularidade e diferenciação celular</p>		<p>As forças de ligação entre as moléculas e sua interação com os organismos vivos.</p> <p>Reações orgânicas.</p>



	Câncer: causas e possíveis tratamentos		
	Domínios e Reinos: características gerais		
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13LP12		
<b>HABILIDADE 3</b>	(EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Efeitos da ação humana sobre o ambiente.</p> <p>Cidadania, produção e consumo sustentáveis.</p> <p>Corrente e resistência.</p> <p>Circuitos.</p> <p>Geradores e receptores.</p> <p>Substâncias químicas.</p> <p>Soluções e misturas.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	<p>Queimadas.</p> <p>Desertificação.</p> <p>Salinização dos solos.</p> <p>Tráfico de animais e extinção de espécies.</p> <p>Ilhas de calor e urbanização.</p> <p>Pegada ecológica e estilo de vida:</p> <p>a) conceitos de consumo;</p> <p>b) impactos socioambientais do consumo;</p> <p>c) responsabilidades do cidadão-consumidor</p>	<p>O estudo da corrente e resistência elétrica.</p> <p>Construção, aplicações e efeitos dos circuitos elétricos.</p> <p>O estudo e as aplicações dos geradores e receptores.</p>	<p>Caracterização de substâncias (simples e compostas) e misturas.</p> <p>Sistema homogêneo e heterogêneo.</p> <p>Processos de separação de misturas.</p> <p>Dispersões: monóxido de carbono e outros gases poluentes.</p> <p>Coeficiente de solubilidade e concentração das soluções.</p>

			Diluição e Mistura de soluções. Titulação.
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS202, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306. EM13CHS501, EM13CHS504, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23,, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP42, EM13LP44, EM13LP45, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30 EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 4</b>	(EM13CNT204) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Movimentos verticais. Movimentos no plano. Força. Lei das reações químicas. Reações químicas. Quantidade de matéria. Cálculo estequiométrico.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
		Os movimentos verticais e a exploração da aceleração da gravidade.  Os movimentos no plano e as respectivas composições e os movimentos Circulares.  O conceito e a aplicação da força e movimento envolvendo trabalho, energia e as leis de conservação.	Tipos de reações químicas. Massa atômica e massa molecular. Conceito de Mol e constante de Avogadro. Volume molar; Estequiometria. Lei da conservação dos elementos. Lei das proporções definidas. Lei das proporções múltiplas.

<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG104, EM13MAT101, EM13MAT306, EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13MAT105, EM13MAT301, EM13MAT302 EM13MAT306, EM13MAT308, EM13MAT503, EM13MAT510, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 5</b>	(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Dinâmica populacional. 1ª Lei de Mendel. Ecotécnicas. Introdução à Relatividade Geral. Mecânica quântica. Modelos atômicos. Elestrosfera – O princípio da incerteza.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Fatores que regulam o tamanho das populações  Efeitos da densidade demográfica sobre a dinâmica do planeta Terra  1ª Lei de Mendel: a) dominância entre 2 alelos;  b) alelos múltiplos: Grupos sanguíneos;	A Relatividade Modelo Atômico Moderno e uma introdução à Relatividade Geral.  O desenvolvimento da mecânica quântica e o fator de Lorentz.  A Relatividade do Tempo, da Massa (inércia) e do Espaço.  O aprofundamento do estudo do efeito fotoelétrico e o estudo da introdução à Mecânica Quântica.	Modelo atômico de Dalton; Thomson, Rutherford, Bohr.  Modelo atômico atual.  Número atômico, de massa e de nêutrons.  Elementos químicos.  Íons, isótopos, isóbaros e isótonos.  Configuração eletrônica.  O estudo do elétron.

	<p>c) resolução de situações-problema em genética usando probabilidade;</p> <p>d) eventos independentes (regra do e) e mutuamente exclusivos (regra do ou);</p> <p>Ecotécnicas: tecnologias ambientais para a sustentabilidade.</p>		<p>Orbital atômico.</p> <p>Números quânticos.</p> <p>O Princípio da incerteza de Heisenberg.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	<p>EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13MAT102, EM13MAT104, EM13MAT106, EM13MAT312, EM13MAT314, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS605, EM13LP04, EM13LP23, EM13LP42</p> <p>EM13MAT105, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT305, EM13MAT313, EM13MAT503EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45</p>		
<b>HABILIDADE 6</b>	<p>(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p>		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Importância da biodiversidade.</p> <p>Biomassas.</p> <p>Noções de Conservação biológica.</p> <p>Espaços educadores sustentáveis.</p> <p>Agenda 21.</p> <p>Energias renováveis.</p> <p>Química Ambiental.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	<p>Serviços ecológicos da diversidade biológica (funções ambientais, socioeconômicas e culturais)</p> <p>Desenvolvimento e conservação da biodiversidade</p>	<p>A produção e distribuição eficiente de energias renováveis.</p> <p>Vantagens e desvantagens da mudança da matriz energética da</p>	<p>Química orgânica e meio ambiente.</p>

	<p>Impactos ambientais e econômicos da perda da biodiversidade</p> <p>Biomas brasileiros: características gerais</p> <p>O bioma Caatinga: características, biodiversidade e ameaças a sua conservação</p> <p>Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)</p> <p>Unidades de Conservação do Ceará</p> <p>Espaços educadores sustentáveis</p> <p>Lei estadual nº 16.290/17 (Programa Selo Escola Sustentável)</p> <p>Construindo a Agenda 21 na escola</p>	hidrelétrica para a solar, eólica ou maremotriz.	
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	<p>EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS104, EM13CHS205, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS501</p> <p>EM13CHS504, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP42, EM13LP44, EM13LP45, EM13MAT301 EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45</p>		
<b>HABILIDADE 7</b>	(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Fisiologia humana.</p> <p>Saneamento básico.</p>		

OBJETOS ESPECÍFICOS	BIOLOGIA	FÍSICA	QUÍMICA
	<p>Funções fisiológicas do corpo humano</p> <p>Nutrição e saúde:</p> <p>a) as bases químicas da vida e sua relação com a função dos alimentos;</p> <p>b) noções sobre saúde e segurança alimentar;</p> <p>c) doenças associadas à alimentação: obesidade, anorexia, bulimia e cardiovasculares;</p> <p>Drogas lícitas e ilícitas;</p> <p>a) o consumo e seus efeitos sobre a saúde humana;</p> <p>b) aspectos socioeconômicos;</p> <p>c) dados estatísticos no Brasil e no Ceará;</p> <p>d) medidas preventivas e de tratamento.</p> <p>Tabagismo:</p> <p>a) consumo e seus efeitos sobre a saúde humana;</p> <p>b) aspectos socioeconômicos;</p> <p>c) dados estatísticos no Brasil e no Ceará;</p> <p>d) medidas preventivas e de tratamento.</p> <p>Consumo, produção e disposição final dos resíduos sólidos.</p> <p>Tratamento de água e esgoto e as principais doenças de veiculação hídrica que afetam a população cearense.</p>		
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG503, EM13MAT202, EM13MAT316, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS504, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45		

<b>HABILIDADE 8</b>	(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Evolução das espécies		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Teorias Evolucionistas: a) Lamarckismo; b) Darwinismo; c) Pós-darwinismo.  Evolução humana: conceito de espécie biológica e raça		
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13CHS101, EM13CHS102, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP12		
<b>HABILIDADE 9</b>	(EM13CNT209) Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Astronomia. Astrofísica. Tabela Periódica dos elementos. Ligações Químicas.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
		Teoria do big bang e a formação do Universo.  Formação do Nosso sistema solar  Estudo das órbitas dos astros em torno do Sol.	Histórico da classificação periódica.  Lei periódica.  Classificação dos elementos.  Conceitos e propriedades das ligações químicas.

			<p>Ligação iônica, ligação covalente e ligação metálica.</p> <p>Geometria molecular.</p> <p>Polaridade das ligações moleculares.</p> <p>Forças intermoleculares.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>			

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>			
Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).			
<b>HABILIDADE 1</b>	(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Introdução a Educação científica;  Atividades experimentais.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Utilização do método científico na compreensão dos fenômenos naturais;  Desenvolvimento de atividades experimentais.	Utilização do método científico na compreensão dos fenômenos naturais;  Desenvolvimento de atividades Experimentais.	Utilização do método científico na compreensão dos fenômenos naturais;  Desenvolvimento de atividades Experimentais.
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13MAT103, EM13MAT202, EM13MAT203, EM13MAT301, EM13MAT316, EM13MAT406, EM13MAT407, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP08, EM13LP12, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20,		



	EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT313, EM13MAT503, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 2</b>	(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Educação científica a partir de projetos escolares;  Atividades experimentais.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Educação científica. O método científico. A pesquisa na escola. Etapas da elaboração de projetos de pesquisa. Tipos de pesquisa científica. Ferramentas para investigação científica.	Educação científica. O método científico. A pesquisa na escola. Etapas da elaboração de projetos de pesquisa. Tipos de pesquisa científica. Ferramentas para investigação científica.	Educação científica. O método científico. A pesquisa na escola. Etapas da elaboração de projetos de pesquisa. Tipos de pesquisa científica. Ferramentas para investigação científica.
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13MAT101, EM13MAT102, EM13MAT103, EM13MAT202, EM13MAT203, EM13MAT316, EM13MAT406, EM13MAT407, EM13CHS103, EM13CHS106 EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP08, EM13LP12, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP29,, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13MAT301, EM13MAT313, EM13MAT503, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 3</b>	(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.		

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Pesquisa Científica. Agenda mundial 2030 Cidadania Digital e Produção de Conhecimento Científico		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Leitura e interpretação de textos relacionados à biologia e ao cotidiano.  A agenda mundial 2030 e os ODS.  Fake News, Pós-Verdade e Conhecimento Científico.	Leitura e interpretação de textos relacionados à física e ao cotidiano.	Leitura e interpretação de textos relacionados à química e ao cotidiano.
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13MAT102, EM13MAT104, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13CHS306, EM13CHS501, EM13CHS504, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP42		
<b>HABILIDADE 4</b>	(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, nanotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Bases químicas da vida;  Biotecnologia e Tecnologia do DNA Recombinante.  Isomeria.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	<p>Bases químicas da vida</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ácidos nucleicos;</li> <li>b) dogma Central da Tecnologia do DNA: relação entre replicação, transcrição e tradução gênica;</li> </ol> <p>Biotecnologia e Tecnologia do DNA Recombinante</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) melhoramento gênico;</li> <li>b) modificação genética em humanos;</li> <li>c) clonagem;</li> <li>d) transgenia;</li> <li>e) uso do DNA na identificação de pessoas;</li> <li>f) células Tronco: <ul style="list-style-type: none"> <li>- definição e tipos,</li> <li>- aplicações na Biotecnologia,</li> <li>- princípios éticos.</li> </ul> </li> </ol>		<p>Processos Fermentativos para produção de substâncias de valor econômico.</p> <p>Modificações químicas e estrutural de substâncias utilizadas para área da saúde, meio ambiente e tecnologia.</p> <p>Isomeria constitucional;</p> <p>Isomeria espacial (geométrica e óptica).</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS501, EM13CHS605, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP42, EM13MAT106		
<b>HABILIDADE 5</b>	(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Sustentabilidade e Relações de Gênero;</p> <p>Bullying;</p> <p>Doenças congênitas, fatores de risco e proteção.</p>		

	Funções Orgânicas.		
	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<p>Bullying:</p> <p>a) tipos;</p> <p>b) aspectos socioambientais;</p> <p>c) dados estatísticos no Brasil e no Ceará;</p> <p>d) consequências para a formação do indivíduo;</p> <p>Igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual e desenvolvimento sustentável.</p> <p>As doenças congênitas e o preconceito</p>		Funções orgânicas das drogas naturais e sintéticas e seus efeitos no organismo..
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG502, EM13MAT102, EM13MAT104, EM13MAT202, EM13MAT316, EM13CHS501, EM13CHS503, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 6</b>	(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Introdução à experimentação científica.</p> <p>Normas de segurança para o trabalho em laboratório de Ciências.</p> <p>Físico-química.</p> <p>Equilíbrio químico.</p>		
	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>

	Normas de segurança para o trabalho em laboratório de Ciências.		<p>Descarte de substâncias químicas de forma segura.</p> <p>Contaminação e poluição.</p> <p>Reações reversíveis;</p> <p>Constante de equilíbrio;</p> <p>Fatores que afetam o equilíbrio;</p> <p>Determinação de pH e pOH de soluções ácidas e básicas.</p>
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG503, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS605, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP36, EM13LP42		
<b>HABILIDADE 7</b>	(EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Conservação ambiental;</p> <p>Estática e Equilíbrio de um corpo;</p> <p>Momento de uma força;</p> <p>Máquinas Simples;</p> <p>Equilíbrio em fluidos;</p> <p>Propriedades físico-químicas das substâncias químicas.</p> <p>Densidade e Massa Específica.</p>		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	<p>Os 5R's da sustentabilidade;</p> <p>Logística reversa e reciclagem.</p>	<p>O estudo da estática e as condições de equilíbrio de um corpo;</p> <p>Conhecimento e aplicações do Momento de uma força ou Torque;</p> <p>O funcionamento das máquinas Simples;</p>	<p>Propriedades da matéria: Densidade, dureza, ponto de fusão, ponto de ebulição, calor específico, permeabilidade, condutibilidade.</p>

		Características do equilíbrio em fluidos, densidade e massa específica.	
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13CHS202, EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS501, EM13CHS504, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP42, EM13LP44, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 8</b>	(EM13CNT308) Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Características gerais dos seres vivos; Noções sobre Inteligência Artificial (IA); O magnetismo terrestre; Eletromagnetismo; Emissões solares. Cinética química.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
	Conceito de vida X conceito de Inteligência Artificial (IA);  Implicações ambientais, sociais, culturais, bioéticas da criação e uso de IA.	O magnetismo com seus campos eletromagnéticos e o magnetismo terrestre;  Eletromagnetismo, Força e Indução Eletromagnética, ímãs naturais e artificiais e suas propriedades;  O magnetismo e as correntes elétricas em fios retos.  Campos magnéticos gerados por espiras, bobinas e solenóides.	Cinética Química;  Fatores que influenciam a velocidade das reações químicas.

		O efeito das tempestades solares e emissões de massa coronal sobre redes elétricas e transformadores.	
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13MAT405, EM13CHS101, EM13CHS101, EM13CHS504, EM13CHS605, EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP26, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP45, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45		
<b>HABILIDADE 9</b>	(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.		
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Combustíveis fósseis; Energias renováveis; A Física e o meio Ambiente. A Química e o meio ambiente.		
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BIOLOGIA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>QUÍMICA</b>
		Fontes Alternativas de Energia: Solar, Eólica, Termoelétricas e Nuclear;  Impactos ambientais do descarte inadequado de pilhas e baterias;  Mudanças climáticas naturais e antropomórficas.	Causas antrópicas da poluição ambiental.  Medidas alternativas de descontaminação de ambientes poluídos e/ou contaminados.  Tratamentos químicos e biológicos de água e efluentes.
<b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b>	EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13CHS302, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP23, EM13LP36, EM13LP42, EM13MAT301, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32		
<b>HABILIDADE 10</b>	(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.		

<p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b></p>	<p>Sexualidade humana. Noções de epidemiologia. Óptica, ondas e acústica. Química orgânica</p>		
<p><b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b></p>	<p><b>BIOLOGIA</b></p> <p>Aspectos biológicos da gravidez, a importância do cuidado gestacional e as políticas públicas estaduais de atendimento a gestante e ao recém-nascido;</p> <p>Métodos contraceptivos;</p> <p>Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST);</p> <p>HIV / AIDS: comportamentos de risco, dados estatísticos no Brasil e no Ceará, medidas preventivas e de tratamento, aspectos sociais da aids;</p> <p>Principais doenças que afetam a população do Ceará (Dengue, Zika Vírus, Chikungunya, Calazar, Doença de Chagas, Leptospirose, H<sub>1</sub>N<sub>1</sub>, Covid 19, etc.), suas medidas preventivas e de controle.</p> <p>Noções de imunologia e sobre a produção de vacinas e soros.</p>	<p><b>FÍSICA</b></p> <p>O estudo da óptica, com ênfase na reflexão e refração da luz;</p> <p>Ondas e acústica: potência propagação e velocidade do som;</p> <p>Características e propriedades do movimento ondulatório;</p>	<p><b>QUÍMICA</b></p> <p>Funções orgânicas e suas relações com o meio ambiente e a sociedade.</p>
<p><b>RELAÇÕES ENTRE AS ÁREAS</b></p>	<p>EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG503, EM13LGG305, EM13MAT102, EM13MAT106, EM13MAT202, EM13MAT316, EM13CHS501,</p>		



EM13CHS503, EM13CHS605, EM13CHS606, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP08, EM13LP12, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP36, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP45, EM13MAT301, EM13MAT302, EM13MAT306, EM13MAT506, EM13LGG104, EM13LGG302EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP17, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP45
--

#### 8.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

*Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça não compõem uma imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento (Norbert Elias, 1994, p. 6).*

No processo de gênese, constituição e afirmação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como conhecimento científico, reconhecido e válido, as mesmas estiveram fundamentadas em visões ou argumentos de origem positivista acerca da realidade. Neste sentido é que a influência dos pressupostos teórico metodológicos das ciências naturais predomina, durante o século XIX, como modelo e referência nas diversas áreas de saber. Já ao longo de grande parte do século XX são as orientações marxistas que encontram maiores ressonâncias no interior das Ciências Humanas, o que lhes permite um novo posicionamento diante da realidade social conflitiva da sociedade burguesa.

Atualmente, os conhecimentos produzidos por essa grande área do saber se apresentam como elementos fundamentais para a compreensão dos mais variados aspectos da realidade, sejam os históricos, filosóficos, geográficos, econômicos, políticos, sociológicos, ambientais, tecnológicos, etc. Em relação ao último, considerando o atual contexto de avanços das novas tecnologias comunicacionais, informacionais, química fina, robótica, etc. - nas suas determinações no campo do trabalho e nas relações entre os homens -, os conhecimentos elaborados pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem subsidiar a reflexão sobre essas relações dinâmicas e contribuir para a construção de vias alternativas de respostas para as questões problemáticas que se apresentam hoje.

Em relação à presença das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no processo educativo brasileiro, especialmente no que se refere aos componentes curriculares (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), há uma historicidade toda própria que acompanha o

fluxo dos avanços e retrocessos históricos e sociais vivenciados pelo país. Assim, seus conteúdos, denominações ou caracterizações foram formatadas de acordo com os interesses que se pretendiam legitimar em cada momento da história.

Na atualidade o grande marco divisor na legislação educacional do país certamente que é a Constituição de 1988 - depois regulamentada pela LDB (9.394/1996) - quando se estabeleceu como finalidades da educação o desenvolvimento da personalidade do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, princípios educativos fundamentais para a formação integral da/ aluna/o do Ensino Médio. Deste modo, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico figuram-se como elementos transversais que perpassam a referida área do conhecimento, figurando-se como elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes

As novas orientações quanto a importância dessas ciências também propõem o fortalecimento da relação entre método científico, humanismo e tecnologia, a partir da qual se possa construir alternativas para os desafios colocados na busca pela efetivação da justiça e da solidariedade no interior da sociedade tecnológica na qual estamos inseridos.

É importante ressaltar que os objetos de conhecimento das Ciências Humanas apresentam especificidades que as diferenciam das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem funções relativas às leis naturais, as Ciências Humanas produzem representações, métodos, ideias e conceitos, entre outros objetos, do universo simbólico. Assim, refletir, analisar, compreender, organizar, relacionar, representar e sintetizar acontecimentos políticos, econômicos e ético-sócio-culturais, na perspectiva de se perceber como sujeito na construção e reconstrução da sociedade, são competências fundamentais a serem desenvolvidas pelo educando do Ensino Médio no universo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com base nos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas propostas elaboradas por professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas das escolas de Ensino Médio do Ceará, será apresentada neste documento uma fundamentação acerca do sentido da aprendizagem proporcionada pela área, bem como a importância dos conhecimentos específicos de cada um dos seus componentes curriculares para o desenvolvimento integral do educando. Muito embora separados, deve-se considerar ainda o caráter interdisciplinar existente entre eles na definição curricular das escolas, ao indicar as competências e habilidades que vão ser

desenvolvidas pelos educandos no processo de estudo dessas disciplinas. Deste modo, além de valorizar o direito à cidadania, fortalecer a democracia, manter o respeito às diferenças e a luta as desigualdades sociais, os componentes curriculares da área devem:

1. Reconhecer que o conhecimento produzido na escola é parte de uma aprendizagem interdisciplinar.
2. Partir das aprendizagens essenciais para construir na prática procedimento de pesquisa escolar que possibilitem a produção competente dos mais diferentes textos, metodologias e múltiplas visões de mundo.
3. Valorizar o patrimônio natural, artístico cultural e toda produção sociocultural da humanidade.
4. Respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos e equânimes.
5. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.

Partindo dessas orientações, os objetos de conhecimento da História, Geografia, Filosofia e Sociologia podem transformar comportamento, desenvolver mentalidades e produzir conhecimento, na relação estabelecida entre alunas/os, professore(a)s e comunidade escolar, permitindo ao sujeito da aprendizagem ser capaz de intervir de modo consciente e positivo sobre a realidade social. Eis aí o grande desafio posto: que habilidades e competências podem ser ou já estão sendo desenvolvidas no ensino médio, especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para que seja realizado um ensino integrador e uma aprendizagem significativa, respeitando as especificidades e o estudo dos objetos de conhecimento de cada componente curricular?

#### 8.4.1 O sentido da aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A recém implementada reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que o compõe em formação geral básica e itinerários formativos, através da Resolução N° 03, do Conselho Nacional de Educação (2018), também indica os princípios específicos:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral da/o aluna/o, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional da/o aluna/o; 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 alunos/os 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.

Reforçando o que aponta a Constituição Cidadã de 1988, no que almeja suas políticas educacionais, a nova legislação amplia o campo de possibilidades dado ao sujeito da aprendizagem. Quanto às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – nova terminologia que se estabeleceu para se referir à área - para além de pressupor a compreensão das relações entre as teorias e os conceitos que as fundamentam, há de se entender que, na contemporaneidade, são os modos de operar com as ferramentas disponíveis que devem “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ramos, 2011, p. 23).

Pensar as questões mais gerais, próprias ao universo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, permite refletir sobre a ideia de aprendizagem significativa do educando, quando se leva em conta as particularidades de cada um dos componentes curriculares da Área? A resposta parece muito simples se levar em conta que a prática pedagógica em sala de aula deve estar mediada por um arcabouço teórico que permita ao aluno “[...]ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos” (BNCC, 2017, p. 561), para que o torne um cidadão crítico, atuante e verdadeiro agente de transformação da sociedade.

No que se refere ao papel significativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua relação com os objetos de aprendizagem, é outra das questões postas que também possibilita se pensar o que está sendo chamado de sentido, ou seja o propósito do aprender, sob o ponto de vista da construção de uma postura crítica do educando diante dos instrumentais tecnológicos dispostos e as novas linguagens informacionais de comunicação disponíveis.

De fato, entre os fazeres do aluno e o sentido da aprendizagem que lhe é proporcionado na construção do conhecimento significativo, há um percurso no qual as competências e habilidades próprias da área lhe permitem intervir de modo consciente no mundo que o cerca. Esse é o caminho que o leva a desenvolver o raciocínio histórico, geográfico, sociológico, no ser filósofo, reflexivo e crítico, existente em cada indivíduo. Eis aí o sentido maior das Ciências Humanas. Assim, os estudos na área de Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas deverão subsidiar o aluno do ensino médio com categorias de análise que servem como instrumentos para leitura, compreensão e resolução das diversas situações por ele vivenciadas em seu cotidiano.

É na convivência com o outro que o educando deve perceber a importância do respeito às diferenças, sejam elas étnicas, políticas, de gênero, religiosas ou culturais. Em relação à sociedade, o mesmo precisa compreender o papel do ser humano enquanto sujeito histórico que a produz e que se auto produz através da ação sobre o espaço do qual faz parte, percebendo a necessidade de reflexão contínua acerca dos resultados de sua ação sobre o mundo e sobre si mesmo.

Considerando a presença cada vez mais acentuada das tecnologias, nos diversos âmbitos da sociedade, o aluno deverá, pois, compreender seus efeitos sobre o campo do trabalho, da cultura e da vida social. Ao mesmo tempo em que podem utilizá-las como meio necessário para solução de problemas, nos vários contextos de sua vida, refletindo sobre suas implicações no presente, bem como sobre o tipo de sociedade que se pretende construir numa perspectiva de futuro.

Trazendo a questão dos conhecimentos significativos para o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), a normativa amplia, nas especificidades das demandas locais e a partir da realidade do aluno, as possibilidades de um repertório comum a referenciar as aprendizagens essenciais nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas de modo integrador e processual, na qual tematize e problematize as categorias da área (Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho), sempre contextualizado com os temas transversais que permeiam a BNCC (Ciência e Tecnologia, Cidadania e Civismo, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) e com bases fincadas na diversidade, igualdade e equidade, além de significativa em seu sentido maior do aprender.

#### 8.4.2 A Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como fundamento para a integralidade do conhecimento

A BNCC, como documento curricular normativo do Ensino Médio, referenda o aprofundamento das aprendizagens essenciais, amparados por uma formação orientada pela ética (BNCC, p. 561), a ampliação das questões de ordem política, econômica, social, cultural, ambiental e tecnológica, problematizadas nos últimos tempos, abre um imenso campo de possibilidades e diálogos entre as especificidade dos componentes curriculares na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao realizar:

[...] operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento[...] procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos(BNCC, 2018, pp.561-562).

O documento norteador, na parte sobre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, afirma que todos esses instrumentos devem ser utilizados pelos quatro componentes curriculares que o compõem. Assim, o que não pode ser negligenciado, no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), seja nas especificidades impostas pela realidade local e regional, ou referendando os múltiplos aspectos humanos e sociais do que deve ser aprendido na escola frente aos desafios impostos à realidade do aluno, é o fundamento da interdisciplinaridade que permeia todas as áreas de conhecimento.

Por sua vez, nas relações que se estabelecem entre as diversas teorias e a prática no ensino de cada componente curricular, entende-se que há uma concepção de formação humana que investe “[...] na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.” (RAMOS, 2011, p. 24). Através dos pilares integradores do ser humano, que se fazem em sua completude nas “[...] dimensões constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2011, p. 24), se pode ter uma prática pedagógica e metodológica do professor de humanas que fomente o conhecimento significativo da/o aluna/o.

Outro importante ponto a ser frisado, para que os componentes curriculares se voltem para uma educação mais significativa e integradora das várias dimensões do ser, é que - para além dos interesses mais imediatos, funcionalistas e utilitários -, as ferramentas próprias ao desenvolvimento das competências e habilidades específicas, proporcionada pela área, sejam elementos que propiciem uma formação ampla, diversa e transformadora da realidade social.

No Ensino Médio, a prática cotidiana em sala de aula do professor da área de humanas não deve ser meramente conteudista, mas que não devemos prescindir das teorias, pois são recursos que promovem a criticidade. Desse modo, não é apenas uma mera instrumentalização e reprodução descontextualizada de fatos e fenômenos socioeconômicos, políticos e culturais, mas efetiva construção das/os alunas/os.

Assim, a partir dos objetos de conhecimento, o professor da área de humanas precisa levar o discente a reconhecer a importância de problematizar. Seja as diversas temporalidades; a constituição das paisagens e territórios de sociabilidade; o

conhecimento como permanente construção de ideias e reflexões sobre o homem e o mundo; ou a cultura em sua realidade sincrônica e/ou diacrônica. Temas estes caros para cada um dos componentes da área: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, respectivamente. Sempre sob o ponto de vista da alteridade, condição necessária para compreendê-los à luz do presente.

O sentido inclusivo dado às políticas educacionais nos últimos trinta anos, conforme premissas já previstas na Constituição (1988), LDB (1996), PCNEM (1999), PCN + (2002), OCN (2006), DCNEM (2012) e mais recentemente, reafirmadas na BNCC (2017) e atualizadas no DCNEM (2018), só reforçam a necessidade de se pensar que a sociedade brasileira é marcada pela diversidade social, cultural, étnica, religiosa e de gênero, etc. Se a europeização do mundo, coroada com a globalização das economias, trouxe à tona o problema das diferenças – nos séculos iniciais da colonização a questão foi colocada pelos próprios europeus como uma distinção etnocêntrica entre civilizados e os meros detentores de cultura, eles avançados e superiores, nós atrasados e inferiores – entretanto, na atual conjuntura do capitalismo globalizado, onde os avanços tecnológicos, sociais e políticos exigem uma reinterpretção na perspectiva multicultural e democrática da alteridade, se faz necessário pensar que “[...] a percepção da diferença (o outro) e da semelhança (nós) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos (PCN+, 2002, p. 302).

A necessidade de um referencial curricular que tenha por princípio o amparo às discussões sobre igualdade, equidade e diversidade, que também dê conta das demandas regionais e locais das quais os componentes curriculares das ciências humanas não podem abrir mão de refletir e problematizar é permanente. Por sua vez é importante compreender ainda que, se a BNCC norteia o sentido da formação do educando, o componente integrador do ser humano previsto em toda a legislação anteriormente apresentada, através dos componentes curriculares da Área das Humanas e Sociais Aplicada, abre-se ao aluno os múltiplos processos de simbolização e abstração que se relacionam com as demais áreas.

Ao se estabelecer no domínio dos conceitos e métodos próprios; ao elaborar hipótese e argumentos a partir de dados e fontes confiáveis; ao problematizar, questionar e colocar em dúvida a verdade absoluta imposta como um dado; ao mobilizar as diferentes linguagens e ser protagonistas das mais diversas ações de investigação, formulação e resolução de problemas; ao analisar; contextualizar; compreender; etc., e enfim, pôr em curso as muitas habilidades específicas que permitam ao aluno desenvolver a

sensibilidade, a autocrítica, a criatividade, além de ampliar a sua visão de mundo e lhe dar maior autonomia nas possíveis decisões, com senso crítico e ético, às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitem o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades que são essenciais na formação integral do educando.

Deste modo, a BNCC é o documento normativo maior que referenda a necessidade de desenvolver competências específicas para a área, que por sua vez também demandam diversas habilidades ao aluno do Ensino Médio. Já na DCRC essa operacionalização se faz a partir do que foi definido como objetos de conhecimento, os vários temas geradores das questões inerentes a cada componente curricular, ao longo das três séries que correspondem à totalidade do próprio Ensino Médio. O que nos permite pôr em curso uma série de objetos específicos, que ampliam o diálogo interdisciplinar e verticalizado na área, bem como ter uma relação que vá além da horizontalidade com as demais áreas, tendo em vista a necessária integralização do conhecimento frente às aprendizagens essenciais, significativas e equânimes dos educandos nos currículos escolares do Ceará.

#### 8.4.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

No Ceará, o DCRC é o documento que subsidiará as instituições públicas e privadas no debate e na organização de suas propostas curriculares. A sua produção se apresenta como uma exigência legal - Constituição de 1988 (Art. 210, § 1º e 2º), a LDB (Art. 26) - que já fomentou a criação de diversos documentos curriculares a nível nacional e estadual. Anteriormente o Ceará produziu, para a sua rede pública de ensino, dois documentos referenciais curriculares, o Escola Viva (2000) e o Escola Aprendiz (2008), nos quais estavam presentes os quatro componentes curriculares que constituem as Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Assim, como a Base Nacional Curricular Comum, o DCRC para o Ensino Médio se organiza a partir de competências e habilidades, termos polissêmicos presentes em propostas curriculares diversas. De acordo com a BNCC (2017, p.8), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”. Atendendo a nova legislação nacional, o DCRC também se



organiza a partir de competências e habilidades, conceitos importantes para a definição de uma educação que proporcione aos aprendentes uma formação integral. Contudo, ressalta-se que os conceitos podem conter anseios que não atendam aos objetivos da educação, como se pode verificar em análises como a de Sylvio Gadelha (2009) sobre competências, habilidades, empreendedorismo e capital humano.

As experiências curriculares no Estado do Ceará possuem uma história, assim como as ideias de competências e habilidades têm uma história. Seguindo a lógica das Diretrizes e Parâmetros Curriculares apresentados em 1999 (DCEN e PCNEM), o Escola Viva apresentava as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos discentes, mas não detalhou os objetos de conhecimento a serem trabalhados com os alunos/os. No Escola Aprendiz, documento curricular cearense de 2008, em diálogo com os PCN+ (2002) e as OCN (2006), já estão presentes objetos de conhecimento diversos daqueles do Escola Viva, pois os conteúdos foram apresentados detalhadamente e por séries do Ensino Médio. Desse modo, para compreender essa história é preciso entender que as propostas curriculares citadas estavam, mesmo que(ainda que) atendendo a demandas locais(local), em diálogo direto com as mudanças realizadas a nível nacional e presentes nos documentos citados anteriormente. Na história da educação cearense a produção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), no contexto do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não deve ser entendida, mesmo que esteja relacionada à documentos nacionais, como algo totalmente novo, no que se refere à proposta curricular, mas como um contínuo documental para elaboração do currículo escolar.

A construção da BNCC, que contou com três versões, tem como objetivo criar um “currículo mínimo” que contenha os saberes basilares que cada aluno/o deve apreender durante o Ensino Médio. Cercada de polêmicas, principalmente em torno das mudanças presentes na terceira e última versão, que interferem diretamente nos componentes curriculares das ciências humanas, a Base no Estado do Ceará foi pensada para que equívocos fossem superados. Por exemplo, na lei do Novo Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias, passando a ser estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio. Outra mudança que interessa aos componentes curriculares das ciências humanas é o uso dos termos competências e habilidades no lugar do termo objetivos de aprendizagem, como presente nas duas primeiras versões da BNCC (2015 e 2016).

Na primeira versão, o termo objetivos de aprendizagem se refere aos saberes de cada componente em cada uma das três séries do Ensino Médio, repercutindo na presença da História, Geografia, Filosofia e Sociologia de forma obrigatória durante toda a etapa. Na segunda versão, mesmo com a ausência da divisão por séries, os objetivos estavam explícitos nos componentes de todas as áreas, resguardando que os conhecimentos de cada um deveriam ser obrigatórios no Ensino Médio. Contudo, mesmo não tendo o direcionamento presente na primeira, na segunda versão da BNCC os componentes das ciências humanas estavam assegurados.

A última e atual (2017) versão, que veio alinhada à Reforma do Ensino Médio, minimiza o uso do termo objetivos de aprendizagem em prol dos termos competências e habilidades. Junto a isso, segundo a lei da reforma, somente a língua portuguesa e a matemática (Art. 35-A, § 3º, LDB) são obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, ficando as outras passíveis de serem excluídas em algum dos anos dessa etapa da Educação Básica. Ora, ao mesmo tempo que consideramos a importância do termo para a construção de uma proposta de educação, o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de que o mais útil seriam os saberes úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor. Além disso, a nova lei do Ensino Médio, ao determinar a existências dos itinerários formativos, entre eles a formação profissional e a possibilidade da contratação de instituições privadas e professores com notório saber, reforça a ideia de que as mudanças propostas na lei do Novo Ensino Médio e na terceira versão da BNCC trazem para a educação brasileira uma perda na formação integral do aprendente, já que se abre a possibilidade dele não ter acesso aos conhecimentos como almejado nas duas primeiras versões.

Nesse contexto, a versão cearense da Base Nacional Curricular Comum – DCRC –, respeitando a LDB (Art. 35, 35-A e 36), atentasse em corrigir algumas imprecisões que angustiam docentes dos componentes das ciências humanas. A maior mudança, mesmo que sutil, foi a criação dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas. Desse modo, hierarquicamente, a DCRC se organiza por: competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos. O conceito de *objetos de conhecimento* se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os objetos específicos tratam-se do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de

aprendizagem dos alunos/os cearenses à luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio. O Estado do Ceará, assim, orienta que as escolas privadas e públicas observem, ao construir suas propostas curriculares, os objetos de conhecimento e objetos específicos que, diretamente relacionados às competências e habilidades, todas/os alunos/os devam aprender, já que são os seus direitos de aprendizagem.

A delimitação dos conteúdos, como presentes na organização do DCRC com os objetos de conhecimento e habilidades específicas, pode gerar um engessamento da organização dos saberes curriculares, assim como um possível controle, já que eles estão definidos. Contudo, partindo do pressuposto que o DCRC é um documento orientador, e não o currículo da escola, possibilitando outras formas de organização, a escola mantém a autonomia para organizar sua proposta em sintonia com a sua realidade. Contudo, uma flexibilidade deve ser buscada na parte diversificada do currículo, não na base curricular.

O documento cearense, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se realizou com um cuidado de quem está na sala de aula e conhece as múltiplas realidades dos alunos(as) e seus direitos de aprendizagem. Entendendo que sua produção fez parte de um processo, não abrimos mão de debater intensamente, de dialogar com diversas instâncias da sociedade cearense, de ouvir os revisores, os professores e os discentes. Junto a isso, o documento buscou atender as demandas locais do Estado do Ceará, bem como aos anseios das diversas realidades escolares, as diferentes redes de ensino e as diversas possibilidades de ensino. A área de ciências humanas e sociais aplicadas do DCRC, com isso, objetivou apresentar o necessário para a formação integral de todos as/os alunos/os cearenses, sempre partindo da pergunta: o que é preciso, à/ao aluna/o cearense, aprender para ser integralmente formado?

Nesta caminhada, a DCRC busca atender as necessidades educacionais, no que tange às questões e ao modo de ser das ciências humanas, à formação integral, ao mundo do trabalho e a formação da cidadania das/os alunos/os do Ensino Médio do Ceará.

#### 8.4.4 A diversidade e a multiplicidade no ensino de História: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento.

A História, enquanto Ciência Humana e Social Aplicada, muitas vezes requer um método empírico para que possa ser operada. Mas certamente que é a constituição de ferramentas de fundamentação teórica problematizadora o que permite de fato se fazer as devidas perguntas do historiador: o que?, onde?, quando?, como? e, finalmente, indagar o porquê do fato histórico? Deste modo a

constituição do objeto de pesquisa, baseada em fontes e documentos devidamente investigados e criticados, é o que possibilita o discurso histórico ser posto em enredo na forma de narrativa que articula a escrita científica e a leitura decodificadora que constrói conhecimento.

Na teoria da História, constituída como ciência e objeto de estudo, é a partir da segunda metade do século passado que se estabelece um movimento de transformações ao que até então estava posto como um programa voltado para os grandes acontecimentos sociais, seus fatores econômicos e fundo político. O intenso, profícuo e permanente diálogo com as diferentes ciências sociais – principalmente a sociologia e a antropologia, mas também a teoria literária, semiótica, dentre outras –, fez com que as questões de ordem sociocultural passassem a ser problematizadas como importantes e pertinentes ao campo da história. Assim, indo além do fazer historiográfico fincado unicamente na história factual e serial de longa duração.

O fluxo revolucionário decorrente do maio de 1968 também teve fortes reflexos na escrita da história e a fez renovada em suas bases (DOSSE, 1992). Como resultado emergem novos problemas, objetos e métodos, mudando-se também o enfoque meramente político, de classe ou nos grupos sociais e criando novas possibilidades interpretativas a partir de aspectos simbólicos e das práticas e representações culturais. A chamada operação historiográfica, como denominou Michel de Certeau (1982) aos múltiplos métodos, práticas, fazeres e protocolos próprios ao profissional da História, ganhou muito com toda uma gama de novas perspectivas. Dentre estas a possibilidade de se pensar a História a partir dos usos diferenciados dos objetos culturais pelos diversos sujeitos, na perspectiva de entender como eles são representados a cada tempo. Nesta operação complexa, pois tributária de uma teoria e de um necessário método - além de ser guiada por interlocuções com a historiografia já produzida -, ao historiador cabe utilizar-se de uma série de ferramentas próprias para problematizá-la.

No contexto da construção do universo teórico das várias gerações de historiadores, ao longo do século XX até os dias atuais e que “[...] se expandiu a uma velocidade vertiginosa” (BURKE, 2011, p. 7), discutir a problematização do objeto histórico como o principal fundamento desta ciência leva a refletir também sobre a necessidade de um modelo crítico e analítico do ensino de História. Essa reflexão inicial tem por finalidade entender qual o sentido que deve ser dado ao ensino de História para que uma aprendizagem

significativa do educando, no Ensino Médio, aconteça conforme as orientações estabelecidas no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019) e a partir do que está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2007).

O caráter de narrativa comprometida com a cronologia infundiu marcas profundas na constituição da História como ciência, refletindo sobre muitos dos aspectos exigidos e que se apresentam na sua dimensão pedagógica. Se a História científica do século XIX coloca o surgimento da escrita como marco inicial do tempo histórico, ratificando a hegemonia do documento histórico como base da produção e da crítica historiográfica, um dos grandes avanços da ciência histórica no século XX -além de reafirmar o seu compromisso com a temporalidade, mas problematizando-a -, é o de estabelecer um permanente diálogo interdisciplinar com as mais diversas ciências. O resultado é que temos hoje novas perspectivas no estudo e na própria escrita produzida pelos historiadores , onde a chamada história problema se constitui no modelo de discussão historiográfica mais amplamente aceito entre os profissionais da área.

Algumas das discussões atuais sobre o fazer historiográfico foram antecipadas décadas atrás. Ao tratar dos meios, ferramentas e modos de se fazer história. Michel de Certeau (1982) desnaturaliza a ideia de que a mesma seja idealizada como um dado, ou verdade disposta no tempo de modo acessível, para uma interpretação que, muitas vezes, se quer única e universal. O que chama de “operação historiográfica” é, portanto, o modo próprio de uso dos instrumentos que movem a construção do conhecimento histórico e que deve ser desenvolvida de uma forma múltipla, já que as diversas maneiras “do fazer” somente podem estar de acordo com os mais variados contextos culturais de cada sociedade, lugar e finalidade.

Por sua vez Edward Carr promove um diálogo filosófico sobre a elaboração desse conhecimento e seu papel para a compreensão da realidade social ao perguntar o que é História? Uma das respostas que dá, sobre a escrita da história, diz muito da subjetividade que envolve o processo de interpretação dos fatos pelo historiador: “quando pegamos um trabalho de história, nossa primeira preocupação não deveria ser com os fatos que ele contém, mas com o historiador que o escreveu” (Carr, 2002, p. 58).

Segundo as duas premissas, apresentadas por historiadores da segunda metade do século passado, a construção do conhecimento histórico está sempre em curso e tem um sentido que não está dado. Ao problematizar o fazer, operar e construir a escrita da História, nos permitem refletir também sobre os objetos de conhecimento selecionados para serem trabalhados em sala de

aula. Uma indagação que pode ser feita é a de se, muito mais do que a forma, não é o como, por quem e com qual finalidade eles estão sendo elaborados que deve ser o nosso ponto de partida?

Assim o professor de História deve estar consciente de seu papel, que não pode se restringir a de mero narrador dos fatos que seguem um encadeamento cronológico sem relação com outros fenômenos sociais e vazio de análises. Uma abordagem desta natureza só distancia o conhecimento histórico da compreensão do aluno, ao não propiciar que este estabeleça conexões entre os fundamentos teóricos e a complexidade do contexto social. Deste modo, para que o ensino da História ocorra de forma adequada, entendemos ser necessário que o professor possua uma concepção bem fundamentada nos pressupostos e saberes próprios ao seu campo de conhecimento.

Ao fazer da História um meio da/o aluna/o compreender a realidade que o cerca, o professor torna-se um agente ativo de sua transformação em um ser múltiplo e consciente do seu papel social. Sobretudo, quando percebemos que os discentes estão inseridos em um contexto marcado pela complexidade de uma sociedade com fortes contrastes sociais e econômicos, que incentiva o individualismo, a competitividade e o hedonismo, opondo-se a valores como a colaboração e a solidariedade. Além do que também há necessidade que os métodos de ensino da História, enquanto componente escolar, se articulem “[...] às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’ (BITTENCOURT, p. 107, 2009)”.

O imprescindível é que, antes mesmo de se discutir os objetos de conhecimento e a matriz curricular que está sendo ministrada nas aulas, se questione sobre a própria formação do professor de História ou em que bases epistemológicas este ensino tem sido definido e a finalidade dele em relação a aprendizagem significativa do educando. Se é na concepção funcionalista de Carr, dos que vêem a história como mestra do mundo, em que o papel do historiador “[...] não é amar o passado ou emancipar-se do passado, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente” (Carr, 2002, p. 61). Ou, de outro modo, sob a perspectiva operacionalizadora de Certeau, em que a História se relaciona ao fazer e ao produzir conhecimentos, quando diz: “[...] entendo como história esta prática (uma “disciplina”), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma produção” (Certeau, 1982, p. 24).

Para além das duas perspectivas, entendemos que cabe ao professor, no processo de ensino-aprendizagem da História, ciência social e componente curricular, torná-la um conhecimento não só de compreensão, mas de reflexão sobre a realidade posta ao educando. O que lhe possibilita intervir de modo consciente diante das demandas impostas pela sociedade e, assim, transformá-la.

<sup>579</sup> Neste sentido, há de se reconhecer as dificuldades que afetam o professor no exercício profissional. No entanto, ao analisar a formação desse professor e o seu domínio sobre o arcabouço teórico que sustenta a sua prática na sala de aula, percebe-se que muitas vezes esta formação tem ocorrida de maneira fragmentada e deficitária, redundando, salvo exceções, no empobrecimento do ensino de História. O passado como algo que é visto no passado, sem relação com o presente, remetendo o campo de compreensão ao que é imediato, perdendo a possibilidade de se aprofundar na realidade social. Assim a parca fundamentação teórica funciona como fator impeditivo para um ensino dinâmico com uso de metodologias que possibilitem ao aluno superar a visão limitada ou distorcida do conhecimento histórico.

Se as práticas de ensino encontram-se permeadas por concepções referentes às teorias da História, por sua vez também sofrem influências da sociedade, da cultura e da visão de mundo do professor. Estas relações, no entanto, não podem ser impeditivas da construção do conhecimento histórico a partir de uma realidade que seja a do aluno. Claro que ampliando-se para uma dimensão que seja a do conhecimento universal, no estímulo à liberdade de pensamento, expressão e criação, bem como no uso das ferramentas tecnológicas que propiciem uma nova forma de construção, transmissão e socialização dos saberes em rede.

Entende-se ainda que as mudanças que superem a perspectiva de ensino descontextualizada e amorfa somente ocorrerá com a compreensão por parte dos professores da necessidade de uma maior abertura para o diálogo interdisciplinar com os saberes desenvolvidos pelas outras ciências afins ao campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exemplo da Antropologia, Literatura, Semiótica, Linguística, Psicologia, dentre outras. Mas, ao que parece, é um processo ainda em curso e mesmo não totalmente posto entre os próprios componentes curriculares da área (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Este é um dos desafios proposto pela BNCC e do DCRC, o estabelecimento do diálogo intra e inter áreas do conhecimento.

Uma tendência que vem se consolidando diz respeito à valorização e inclusão da experiência de construção coletiva de saberes que permeiam grupos de indivíduos nos estudos históricos. Isso significa “incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas

relações pessoais com o grupo de convívio, sua afetividade, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro” (PCN, 2002, p. 301).

Os professores de História precisam levar em consideração que as contradições postas pelo estágio atual do capitalismo (flexível), têm se caracterizado por disputas em torno da implementação de sociedades efetivamente democráticas. Um dos compromissos dos historiadores aponta no sentido de contribuir para a formação de alunas/os mais comprometidos com o exercício da cidadania e da luta pela emancipação humana. Esse compromisso reforça a ideia da “compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e que, constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos de História” (PCN, 2002, p. 305).

A relação que se estabelece entre professores e alunas/os, portanto, é de elaboração conjunta, crítica, significativa, a partir do que se é e da própria consciência daquilo que se quer. O “conhece-te a ti mesmo” é o ponto de partida para um ensino de história que possibilite a formação de seres humanos e cidadãos conscientes de seu papel como sujeitos históricos, pertencentes a uma temporalidade própria e capazes de refletir sobre o mesmo na sua relação com o passado e na perspectiva de construção do presente-futuro.

A lógica anterior, positivista, em que o conhecimento está posto e ao professor basta ensinar para o aluno aprender e reproduzir o conhecimento como um dado, não faz qualquer sentido em um ensino crítico da História que parta do aprender e dos saberes experienciados pelo aluno. Se levarmos em consideração que as possibilidades advindas do conhecimento produzido são múltiplas em suas várias dimensões, cognitiva, afetiva, motora, lúdica, etc., é a/o aluna/o que nas suas relações de aprendizagem o torna plenamente significativo.

Se entre a ordem social moderna, que elegeu um modelo de sociedade centrada no conhecimento científico, na razão e nos valores humanistas, e a pós-modernidade, marcada pelo individualismo e a fragmentação dos valores humanos - como muitas vezes se apresenta através das tecnologias informacionais nas pós-verdades das redes sociais -, há um mundo globalizado e multicultural. A escola, enquanto espaço de formação, tem sido mobilizada e provocada para atender os desafios dessa nova realidade. Nela o papel do professor de História torna-se bastante relevante, diante da dinâmica social complexa e multifacetada, uma vez que ele tanto pode



contribuir para consolidar o discurso do modelo de sociedade hegemônica vigente de forma acrítica, como também fomentar uma formação reflexiva e crítica, capaz de minimizar ou mesmo superar as diferenças e desigualdades geradas pelas relações socioeconômicas predominantes.

A era de incertezas atual exige do professor um esforço de compreensão da dinâmica histórica intrínseca às sociedades humanas e que a sua prática tenha por pressupostos o foco na aprendizagem e a integralidade dos múltiplos conhecimentos que se produzem através desse componente curricular, conforme seguem abaixo:

a) O domínio dos referenciais teóricos fundamentais da História, são os instrumentos necessários a uma prática crítica em relação à História Oficial muitas vezes retratada, especialmente nos livros didáticos, e que são operados em sala de aula na construção de aprendizagens e conhecimentos significativos pelas/os alunas/os;

b) O ensino de História deve ser precedido da consciência (concepções) que o docente tem de sua função (agente político-pedagógico) na escola e na sociedade, o “conheça-te a ti mesmo”, coloca-se como um constante desafio de auto análise, uma busca alimentada pela “indignação” e mediada pela “curiosidade epistemológica”, mas tendo sempre por fim a possibilidade de um aluno também consciente do seu papel de cidadão e que possa intervir significativamente na construção de uma sociedade melhor;

c) A consequência mais importante do autoconhecimento por parte do professor reside na compreensão de sua postura teórica pautada pela ética, que permita aos educandos o acesso a uma pluralidade de concepções para que assim possa fazer suas opções conscientes;

d) A aprendizagem mediada por um professor ativo e reflexivo pode contribuir para que a/o aluna/o assuma uma postura de embate com a realidade compreendida a partir de sua dialeticidade, tornando-os sujeitos cientes de seu papel no curso da História;

e) Na sociedade do conhecimento e da tecnologia, torna-se fundamental que a relação entre o professor de História e os educandos se estabeleça sob o protagonismo de ambos. Os discentes como os construtores de conhecimentos múltiplos que resultam em aprendizagens significativas, os professores, mediando e fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista à formação integral, múltipla, cidadã e sustentável do educando, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Neste exercício de elaboração curricular é importante ressaltar ainda toda a discussão que vem sendo feita no Estado do Ceará, desde o final da década de 1990. Inicialmente com a construção coletiva e participativa do documento intitulado Escola Viva, primeira experiência na elaboração de uma base curricular comum no Estado, publicado em 2001. Depois, através de uma série de seminários com os professores da rede estadual, realizados no período 2004 – 2006, e cujo foco também era a discussão sobre o currículo, quando se produziu uma matriz curricular para todas as disciplinas do Ensino Médio, intitulado de Escola Aprendiz, publicado em 2008. Para a disciplina de História a organização curricular proposta pelos docentes, à época, foi definida por série. Assim, o conjunto de conteúdos, competências e habilidades foi desenvolvido no processo de ensino e de aprendizagem com as finalidades definidas, conforme abaixo:

- a) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito da história e produtor do conhecimento;
- b) Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos;
- c) Entender e relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;
- d) Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber;
- e) Situar as diversas produções da cultura: as linguagens, as artes, a filosofia, a religião e as manifestações culturais como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade;
- f) Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade;
- g) Desenvolver o conceito de ideologia, enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos;
- h) Compreender os conceitos de capitalismo, socialismo e democracia, fundamentando-se na historiografia contemporânea.

Trazendo algumas das reflexões anteriores para os dias de hoje, sobre a operação historiográfica e a integração dos conhecimentos, atualiza-se a proposta de um ensino de História que esteja contextualizado, do ponto de vista sincrônico e diacrônico,

com a formação integral do educando. O que requer atenção àquelas preocupações de E. H. Carr e Michel de Certeau sobre o indivíduo que escreve e opera a História.

Quanto ao professor de História, cabe a ele o exercício permanente de propor questionamentos ao conhecimento histórico organizado no currículo das escolas, à luz de um referencial teórico e de métodos e técnicas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do educando. Sempre tendo em vista o desenvolvimento de um ser consciente do seu papel na busca contínua por uma sociedade emancipada, igualitária, democrática e de respeito à diversidade. Afinal é sobre ele que se firma o sentido da aprendizagem, significativa e integradora do ser humano em suas potencialidades.

Dinamizar o ensino de História de forma que atenda às novas exigências educacionais tem sido o grande desafio das políticas educacionais para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste sentido é fundamental que haja a participação do professor para que este possa contribuir com sua vivência e prática em sala de aula na elaboração de propostas curriculares.

As orientações apresentadas no DCRC, que subsidiam a prática do professor, também permitem que este possa perceber com maior clareza o seu próprio fazer pedagógico, possibilitando mudanças nas suas práticas e na sua forma de conceber o ensino. O resultado das mudanças pode se consubstanciar numa maior aprendizagem para o aluno na escola, onde a produção do conhecimento é o resultado de uma série de ações e interações múltiplas, que se fazem mais constantemente a partir da relação com o professor, colegas de sala, demais alunas/os e pessoal da escola, nos espaços de aprendizagem e através do material didático disponível.

Mesmo que acrescidos dos vínculos que se estabelecem na família e junto à sociedade em que está inserido, o educando deve ser capaz, assim, de construir o seu próprio conhecimento da História, assumindo a condição de cidadão, sujeito crítico, consciente de seu papel em sociedade, capaz de romper com os desmandos e injustiças sociais, em busca de uma sociedade igualitária, democrática e de respeito às diversidades.

Portanto, o componente curricular da História se apresenta no Ensino Médio como de suma importância para o aprofundamento do que se estudou no Ensino Fundamental, desenvolvendo nos alunas/os habilidades e competências que fundamentam a concretização de uma aprendizagem que seja crítica, reflexiva, protagonista, problematizadora e fundamentada na ética, para que possa entender a

realidade social, política, econômica, cultural, tecnológica e ambiental em que está inserido, nas diversas temporalidades e espaços sociais.

O DCRC é a normativa que dispõe, referencia e orienta, no Estado do Ceará, os objetos de conhecimento e os objetos específicos que permitam aos alunos/os desenvolverem as habilidades e competências que lhes são exigidas, conforme a BNCC, para o estar de modo consciente, atuante e transformador no mundo. As ferramentas da História, por sua vez, são alguns dos instrumentos (críticos e reflexivos) que possibilitam ao educando intervir de modo significativo sobre a realidade social para, assim, modificá-la. Sempre tendo em vista o seu projeto de vida.

#### 8.4.5 A diversidade e a multiplicidade no ensino de Geografia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento

A Geografia enquanto ciência, ao longo de seu processo histórico-evolutivo, considerou a compreensão de eventos naturais, sociais, estabelecidos dentro de uma relação do ser humano com a natureza. Esta necessária compreensão de mundo já havia sido registrada por Immanuel Kant (1724-1804) quando este elaborou sua tese do sujeito transcendental.

Sua tese articula homem e natureza numa relação, como coisas que se comunicam, que produzem resultados, ou seja, tenta descrever a relação que o homem estabelece com a natureza para entender os vários comportamentos dos diferentes grupos humanos nas distintas paisagens terrestres. Isto mostra que embora o homem seja parte da natureza ele é capaz de agir por escolha livre, por determinação racional de sua vontade e é capaz de agir em nome de fins ou finalidades humanas, e não apenas condicionados por causas naturais necessárias, como acontece com fenômenos da natureza. (Tonini,2003)

No século XIX, a Geografia passa a ser considerada como uma ciência com saber próprio, com princípios metodológicos que a fundamentam. O princípio da *Extensão* (RATZEL) com ênfase na delimitação e localização da área abordada; o da *Analogia* (RITTER) com a comparação dos fatos, observando suas semelhanças e diferenças, para posterior conclusões; o da *Causalidade* (HUMBOLDT) que procura as causas e as consequências dos fatos analisados; sendo um princípio antropocêntrico; o da *Conexidade* (BRUNHES) onde analisam-se as relações locais e interlocais, ligando fatos a ações; e o princípio da *Atividade* (BRUNHES) que relaciona temporalmente e de maneira dinâmica os fatos.

A Geografia passa a se consolidar como ciência a partir da idade moderna com Friedrich Ratzel, Paul Vidal de La Blache e suas escolas de pensamento geográfico, que trouxeram um novo olhar na produção do saber enquanto ciência, considerando as evoluções tecnológicas, os avanços sociais e as reorganizações do espaço geográfico.

No Brasil, a Geografia e sua institucionalização, ocorreu na década de 1930 sob forte influência francesa, com características essencialmente descritivas, que objetivavam conhecer as características e problemas do território nacional no que cerne a demandas políticas do Estado. Somente a partir da década de 1970, com o movimento de renovação da ciência geográfica e do ensino de Geografia, que teve o geógrafo Milton Santos como figura fundamental, é proposto a superação da abstração dos conteúdos geográficos e o desenvolvimento de objetos de investigação e conhecimento que contenham a clareza política dos desafios sociais da época. Este movimento de renovação já apontava a necessidade de organizar conteúdos significativos para a prática de ensino em Geografia tendo o estudante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. O movimento contribuiu para um grande salto qualitativo no ensino de Geografia mas cabe neste ponto algumas reflexões:

a) Sujeito pode ser ativo ou passivo. Desta forma, como garantir uma aprendizagem significativa quando apenas um agente (o professor) do processo de ensino-aprendizagem constrói o processo?

b) O modelo único de ensino (ativo-expositivo) e aprendizagem (passivo-registrador) existentes no momento da renovação do ensino de Geografia garantiria a aprendizagem significativa nesta atual conjuntura técnico-científica-informacional?

Definir o objeto de estudo da Geografia sempre foi complexo. Essa complexidade não está presente na etimologia da palavra Geografia, Geo=Terra, grafia=descrição então descrição da Terra. A definição a partir da etimologia reduziria a ciência geográfica ao caráter meramente descritivo em que esteve pautada sua origem, porém mesmo este caráter descritivo tinha objetivos materiais e ideológicos bem definidos ligados à expansão europeia Pereira (1999, p. 84- 94). A definição de Geografia em Houaiss(2001) apresenta “ciência que tem por objeto a discussão da Terra e, em particular, o estudo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos que nela ocorrem”. Observa-se nesta definição a presença do termo discussão da Terra, aqui é possível observar a inserção da problematização defendida pela Geografia Crítica.

Com a consolidação da Geografia Crítica, a ciência geográfica e o ensino de geografia, desde o nível superior até o fundamental, confirmam seu caráter político, no sentido aristotélico do termo, cujo objetivo geral é apresentar alternativas para os problemas sociais e ambientais na busca de um equilíbrio. Com a evolução do pensamento geográfico e a consolidação da relação homem-natureza como objeto de estudo, observamos que o objetivo geral desta ciência não sofreu alterações de ordem teórica. As alterações apresentadas pela lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017) incidem sobre a organização curricular e sobre a ampliação da carga horária total.

Retomando as reflexões propostas anteriormente o objetivo posto neste momento atual com o advento do conhecimento adquirido através do desenvolvimento de competências é envolver os estudantes na construção do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem efetiva, significativa e com propósito definido.

As mudanças propostas na lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), foram fomentadas por dados de avaliações externas e indicadores que apontavam a falência do modelo educacional vigente que produzia mais desigualdade quando contribuía para a reprovação e conseqüentemente evasão escolar de milhares de jovens que não conseguiam adequar-se ao modelo rígido proposto.

A Geografia enquanto componente curricular proporciona ao jovem do ensino médio a possibilidade de percorrer diferentes caminhos em busca de compreender o espaço em que vive e agir nele com propósitos definidos e construídos com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Os professores(as) poderão organizar múltiplas e diversas maneiras de construir ou aprofundar os conhecimentos junto aos seus alunos(as). Os itinerários formativos, apresentados por ocasião da reforma do ensino médio com a carga horária de 1.400 horas, são espaços pedagógicos para construção e aprofundamento dos conhecimentos na área escolhida pelos(as) estudantes. As trilhas que serão ofertadas pelos itinerários formativos serão compostas por unidades curriculares e eletivas, podendo ser desenvolvidas na forma de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de criação artística e núcleo de estudos que aprofundem os objetos de conhecimento apresentados na Formação Geral Básica - FGB, adequado ao contexto de cada instituição escolar.

A Formação Geral Básica, no Ceará, será composta por todos os componentes curriculares distribuídos em 1.600 horas ao longo das três séries. Na Matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram dispostos objetos do conhecimento pertinentes aos

saberes geográficos que apresentavam maior recorrência nos currículos de Geografia, não pretende-se contudo interferir na autonomia docente e escolar no que concerne a construção ou reorganização do currículo escolar de cada comunidade. Caberá a cada comunidade escolar organizar os objetos do conhecimento que estarão na Formação Geral Básica bem como aqueles que estarão nos Itinerários Formativos. Esta organização demanda diálogos críticos e reflexivos com foco no sucesso coletivo que abrange desde as aprendizagens significativas, passando pela continuidade dos estudos por parte dos jovens e/ou sua inserção no mundo do trabalho, até a melhoria dos indicadores sociais na comunidade a qual a escola está inserida.

A Geografia física do Ceará é riquíssima, em todos os seus componentes (geológicos, geomorfológicos, climáticos) podendo o professor em colaboração com os estudantes e comunidade escolar desenvolver um laboratório para construção de um acervo com tipos de rochas e classificação, amostras de solo, vegetação, entre outros tipos de materiais que a medida que são teóricos, os estudantes possam vê-los e sentir na prática. As aprendizagens em campo também precisam ser fortalecidas, uma vez que, a teoria apresentada na prática proporciona a consolidação da aprendizagem bem como a ampliação da bagagem cultural dos estudantes.

É pertinente que a Geografia do Ceará, tanto em seus aspectos físicos quanto humanos e políticos sejam contemplados nos currículos escolares tanto na Formação Geral Básica- FGB quanto nos itinerários formativos a serem elaborados pelas escolas. Esses estudos também podem ser consolidados na criação de laboratórios de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com ferramentas históricas, geográficas, filosóficas e sociológicas proporcionando um intercâmbio cultural e científico entre os estudantes de todos os pontos do Ceará. A juventude cearense é formada por grupos sociais diversos com saberes e culturas distintas. É importante que suas experiências, vivências, observações sejam utilizados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

A Geografia do novo ensino médio propõe-se a mediar a construção do conhecimento pelos jovens ao conduzi-los e orientá-los a selecionar e organizar as informações que chegam até eles(as) e também as informações que eles(as) terão que ir buscar, com atenção a confiabilidade da fonte bem como as metodologias de investigação e pesquisa científica, ao conduzi-los(as) e orientá-los(as) a comparar e analisar estas informações para posterior interpretação e compreensão crítica dos fenômenos e/ou eventos ambientais, sociais, culturais, econômicos.

É importante estreitar o diálogo com os demais componentes da área de ciências humanas e das outras áreas do conhecimento, em uma prática interdisciplinar constante. Esse diálogo interdisciplinar é imprescindível para formar jovens críticos, autônomos, criativos, responsáveis e solidários, capazes de resolver conflitos e apresentar soluções para os desafios dessa era digital.

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BNCC,2017 p 562)

O currículo escolar precisa ser dinâmico, flexível, singular (no contexto de particularidade local), plural em abrangência teórica e metodológica e deve estar alinhado ao projeto político-pedagógico da escola, onde a realidade local precisa ser explorada com a finalidade de traçar objetivos a serem alcançados pelos estudantes que contribuam para o desenvolvimento pessoal e coletivo. A participação efetiva de toda a comunidade escolar na construção/reformulação do currículo escolar garantirá a democracia do processo de construção vivenciada da aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC organiza o ensino médio em áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB essa organização

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

O trabalho docente precisará ser ainda mais conjugado e cooperativo, neste contexto, o diálogo, as trocas de experiências, e o respeito ao tempo de planejamento devem ser elementos intrínsecos a este novo cenário. Os dias de planejamento das áreas precisam ser alinhados em todas as redes, contribuindo para que os encontros formativos e estudos entre os pares sejam consistentes e representativos. A formação continuada, certificada que proporcione simultaneamente a elucidação de dúvidas e contribuição para ascensão na carreira, proporcionará motivação para diversificação das formas e espaços de construção do conhecimento.



Referente aos saberes próprios, historicamente construídos por cada ciência, estes foram reduzidos, suprimidos e/ou abordados de forma superficial por parte das orientações para o Plano Nacional do Livro Didático 2021(PNLD) objeto 2. Diante deste desafio é pertinente que o PNLD seja objeto de estudo docente e que as redes proporcionem a ampliação da formação docente para professores autores, elaboradores de material didático estruturado, elaboradores de itens, com o devido reconhecimento e respeito aos direitos autorais dos professores.

E as avaliações? As avaliações ganham mais destaque neste novo cenário. Desde a construção de uma avaliação até os estudos dos seus resultados, todos os elementos inseridos têm como objetivo o acompanhamento do processo de construção e consolidação do conhecimento, em uma perspectiva de aprendizagem continuada, aferindo o desenvolvimento das habilidades. Os instrumentos de avaliação precisarão ser diversificados e alinhados ao momento educacional vigente permeado pela tecnologia.

Múltiplas e diversas são as formas de construção dos conhecimentos geográficos bem como os desafios que se apresentam nesta etapa de ensino. Convidamos estudantes e professores a construção de um percurso com destino a uma formação integral dos educandos, permeada por uma geografia cidadã que possa contribuir para a realização do projeto de vida de cada jovem em consonância com a formação de um cidadão crítico-reflexivo, que saiba atuar como agente transformador da sociedade em que vive.

#### 8.4.6 A diversidade e a multiplicidade no ensino de Filosofia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento

A palavra [filosofia] faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado. Ao assumir essa caracterização [...], se se trata de curso que se situa na filosofia - isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente “filosófico” – o que aparece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a *atividade* de aspirar a “alcançar o saber” (CERLETTI, 2009, p. 18-19).

Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou desejo de saber (a *filo* – sofia) nunca é preenchida. Nessa inquietude de saber, a pergunta filosófica se dirige, com perseverança, ao coração do conceito (CERLETTI, 2009, p. 25).

Os trechos escritos por Cerletti abrem trilhas para pensarmos o ensino de Filosofia na última etapa da educação básica, na forma de disciplina, práticas ou estudos. Partindo da raiz semântica do termo filosofia, *filo* (amor ou amizade) e *sofia* (saber), o

filósofo é aquele que, no seu anseio por saber, por amá-lo, deixa clara a importância que a *sófia* tem na sua vida. Essa busca, presente na relação do homem com o saber, nunca terá um fim.

Essa perceptiva, com raízes no pensamento de Sócrates, é a mesma que os professores de Filosofia do estado do Ceará podem cultivar: por amar o saber e ter ciência do seu valor e importância, precisa-se desenvolver nas alunas/os a capacidade de *amar o saber* ou o *exercitar* aquilo que o leva ao “coração do conceito”, dando-os condições de vivenciar a cidadania em sua integralidade, pois esta só se realiza na plenitude quando a participação na vida política é consciente, o que é fomentado pelo trabalho conceitual específico da Filosofia.

Desde a constituição de 1988, a relação da filosofia com a cidadania na educação básica foi expressa, legalmente, com a criação da LDB em 1966. No artigo Art. 36, §1º, estava expresso que todo educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Contudo, a ausência de instrumentos para pensar o modo, o tempo e os conteúdos trabalhados nas aulas dessas duas disciplinas pode ter fomentado a desatenção dos estados da federação ao ensino de filosofia, observado na baixa oferta de aulas, pois a maioria ofertava somente uma aula semanal em um dos anos do ensino médio, realidade modificada com a lei 10.648 de 2008, que tornou o ensino de Filosofia obrigatório em toda a etapa final da Educação Básica.

Em 2017, com a aprovação da lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), ocorrem mudanças significativas que atingem, direta e indiretamente, o ensino de Filosofia. O termo “disciplina obrigatória”, por exemplo, é substituído pela frase: “obrigatoriamente estudos e práticas de [...] filosofia”. É implementada a ideia de flexibilização curricular na qual o limite de horas aulas dedicadas à BNCC passa a ser de 1600 que, se dividida hipoteticamente pelos nos três anos, cada um com 200 dias letivos, as escolas ofertaram 15 horas semanais de base<sup>4</sup>. No contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio há um risco latente dos discentes não terem acesso, em sua integralidade, como obrigava a lei 10.648/2008, dos objetos de aprendizagem presentes no estudo da Filosofia. pois uma escola pode determinar que ela será ministrada, por exemplo, em somente um ano e com uma carga horária reduzida. Na lógica que definiu os direitos de aprendizagem como competências e habilidades e flexibilizou a carga horária, os conteúdos se tornam secundários, haja vista serem meios, não o fim.

---

<sup>4</sup> Cálculo hipotético, pois cada rede e escola pode dividir a carga horária referente à BNCC adequada a sua realidade.

Por outro lado, a BNCC, em todas as suas três versões, levanta um debate novo em torno dos objetivos da educação, que desde a constituição de 1988 se apresenta como “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O ensino de Filosofia deixa de assumir, unicamente, a função de proporcionar o “domínio dos conhecimentos [...] necessários ao exercício da cidadania” e passa a contribuir na formação integral dos aprendizes. Desse modo, o papel da Filosofia se torna maior, pois uma formação integral exige que sua especificidade, o trabalho com conceitos filosóficos, seja aprendida, o que se dará a partir do trabalho pedagógico com os problemas e os conteúdos de Filosofia. Segundo a BNCC, deve-se entender por educação integral:

[...] formação e [...] desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2017, p. 14).

Essa ideia de educação integral necessita das diversas narrativas filosóficas, pois proporcionarão aos discentes compreender o significado de juventude, complexidade do mundo, integralidade do ser, sentido da vida, aprender a aprender, cidadania, trabalho, diversidade, diálogo, corpo, sentimentos, linguagem, ciência, arte, métodos e tecnologia, além dos problemas sociais, econômicos, políticos, éticos. A Filosofia também potencializa o estudo de conceitos mais presentes nas ciências humanas, como abstração, cultura, simbolização, diálogo, método científico (hipóteses e argumentos), dúvida, protagonismo, tempo, espaço, temporalidade, espiritualidade, territorialidade, natureza, sociedade, indivíduo, coletividade, dentre outros. Assim, desde o início da atividade humana, em torno dos seus problemas e questões, a Filosofia é um saber basilar para compreender a multiplicidade da vida, visto no fato de que grande número de cientistas, historiadores, geógrafos, sociólogos, matemáticos, linguistas, lançam dela mão para compreender seus problemas. Retomando a leitura moderna de Descartes sobre as ciências, a Filosofia seria a mãe das outras ciências. Algo parecido diz Hegel, quando afirma que a Filosofia enquanto conceito seria, enquanto ciência, a única que pensa as demais ciências, enquanto elas só refletem a si mesmas. Nesse âmbito se pode argumentar como as diversas narrativas filosóficas, como a Antropologia, a metafísica, a

lógica, a ética, a estética, a política, a filosofia das ciências e a filosofia da linguagem, são basilares na formação de qualquer sujeito no presente, principalmente os educandos brasileiros que passam pelo Ensino Médio. Para uma educação ou uma formação integral que proporcione a igualdade, o fomento à vivência das diversidades e a equidade aos aprendentes, como diz a constituição, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a BNCC, o ensino de Filosofia é imprescindível.

Mas há um ensino de Filosofia adequado segundo a DCRD? Essa resposta, como em todos os componentes curriculares do Ensino Médio, não pode ser unívoca. Quanto à Filosofia, retomando a citação inicial de Alejandro Cerletti, o docente deve ver sua prática como uma relação entre o sujeito e o saber que o incita a desenvolver a capacidade de pensar problemas filosóficos e criar conceitos. Marxista, foucaultiano, agostiniano, hegeliano, aristotélico, marcusiano ou orientado por outra corrente de pensamento filosófico, o professor de Filosofia precisa partir do pressuposto de que os objetos de aprendizagem que trabalhará devem proporcionar a formação integral dos discentes. Essa relação com o saber vai ao encontro do que o filósofo alemão Immanuel Kant entende quando afirma que ensinar Filosofia é diferente de se ensinar a filosofar.

A experiência conceitual que a Filosofia proporciona, entendida por Gallo (2012) como o objetivo do seu ensino, necessita ser repensada, principalmente no que se refere às metodologias, diante da flexibilização curricular implementada com a lei do Novo Ensino Médio. Se, na hipótese anteriormente levantada, por semana só haverá 15 horas para a BNCC, para as novas escolas de tempo integral a parte flexível terá, no mínimo, 4 horas aula a mais por dia. Durante a semana, desse modo, o professor poderá ter uma quantidade a mais de horas aulas para aprofundar o estudo dos conteúdos filosóficos. Essas horas poderão ser preenchidas por unidades curriculares e eletivas que compõem os itinerários formativos, podendo ser desenvolvidas na forma de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de criação artística e núcleo de estudos que aprofundem os objetos de conhecimento presentes na Base, adequado ao contexto de cada instituição escolar.

Neste cenário desafiador, os professores de Filosofia podem criar formas de aprofundar os conhecimentos filosóficos ou testar metodologias especializadas em ensino de Filosofia propõem, assim como as sugestões presentes nos livros didáticos. Várias dessas metodologias e sugestões podem ser encontradas nas obras de Chauí, Lúcia, Gallo, Walter Kohan, Juvenal Savian, Maria Lúcia Graça Aranha, Lipman e outros que sugerem diversas atividades. Se, no passado, por falta de tempo era difícil a aplicação dessas sugestões

metodológicas, em uma realidade na qual horas aulas podem surgir para um aprofundamento de estudos, abre-se novas possibilidades. Junto a essa prática de experimentação docente, em sintonia com a competência geral nove da BNCC que versa sobre a empatia e a cooperação, deve-se compartilhar as vivências, experiências e pesquisas para que o êxito do ensino de Filosofia na base comum e na parte flexível seja real, valorizando sua presença na educação e possibilitando que se fortaleça como um saber fundamental para a formação integral das alunas/os.

Considerando o caráter “abstrato” do conhecimento filosófico (enquanto construção/reconstrução racional sobre o mundo) que, para muitos aprendentes, é distante da sua realidade, o professor precisa articular o rigor conceitual da Filosofia, a compreensão dos problemas e conceitos e a busca por instrumentos e meios que tornem significativos e atraentes o aprendizado dos conhecimentos, saberes e práticas do componente Filosofia. É preciso, para isso, que o professor perceba que a Filosofia é viva e dialoga com a realidade dos estudantes. O fomento dessa sensibilidade em ver no dia a dia o campo no qual emergem os problemas filosóficos incita uma atenção ao uso de novas estratégias metodológicas que proporcione ao discente vivenciar uma efetiva experiência do pensamento, na qual é catalisada um processo de aprendizagem onde os conteúdos são contextualizados, entendendo contextualização como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e a sua aplicação. Todo esse esforço possibilita que temas e conceitos próprios da Filosofia, como a abstração, possam ser experienciados diferentemente no pensamento.

Sabemos da dificuldade que há, no ensino de Filosofia, em contextualizar problemas e conceitos abstratos, o que dificulta nosso trabalho no Ensino Médio, mesmo daqueles que utilizam práticas inovadoras de ensino. Contudo, torna-se momento importante da aula para que o aprendizado seja potencializado, já que o uso de técnicas e estratégias auxiliam na sua execução. Neste âmbito, o laboratório, a vivência e a experimentação são recursos pedagógicos que estimulam a integração dos alunas/os às metodologias definidas pelos professores.

Diante dessas dificuldades, o professor de Filosofia pode contorná-las com formação que atenda às necessidades exigidas no ambiente escolar, em torno do uso de recursos tecnológicos, filmes, vídeos, revistas em quadrinhos, músicas, poemas, brinquedos, arte em geral e outros instrumentos que explicita a questão da abstração e leve o discente a se sentir partícipe do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gallo (2012, p. 96), isso possibilitaria o que chama de sensibilização, momento da aula “de chamar a

atenção para o tema trabalhado, criar uma empatia com ele, fazer com que o tema ‘afete’ os alunos/os”. Importante ressaltar que o incentivo a utilização de recursos didáticos que dinamizam as aulas de Filosofia, em diálogo com as aulas expositivas, não busca reduzir o rigor conceitual do conhecimento filosófico. O que se orienta é a criação de novas relações entre professor e a/o aluna/o que potencialize o processo de aprendizado da Filosofia pelo aprendente do Ensino Médio.

O rigor conceitual, tão característico da Filosofia, necessariamente se realiza lançando mão da história da Filosofia. A busca de respostas que transcendam a aparência das coisas já aponta para a construção de uma atitude filosófica em relação ao mundo. A essa atitude filosófica é imprescindível o recurso da história da Filosofia. Defender seu uso, contudo, não significa que o professor deve organizar seu plano de aula de forma linear, pois a experiência filosófica é tão importante quanto a memorização da história da Filosofia. Garantir o acesso dos jovens a essa história não consiste na redução da disciplina a um programa centrado, exclusivamente, no estudo linear das construções elaboradas pelos filósofos a cada época. Partindo do pressuposto de que o exercício da Filosofia está intimamente associado a um determinado método filosófico, é necessário, também, que os jovens possam ter acesso às diversas abordagens construídas pelos filósofos: dialético, fenomenológico, existencialista, racionalista, etc. e, compreendam que cada um corresponde a um determinado modo de pensar, inexistindo, portanto, a Filosofia, mas filosofias. Essa pluralidade de filosofias garante, também, uma multiplicidade de métodos, seja o da aula tradicional, mas também de uma oficina, clube de leitura, observatório etc. A forma de abordagem desses modelos pode ser articulada aos temas ou problemas filosóficos que o professor selecione para seu programa de trabalho (GALLO, 2008, p. 122 – 123).

A atitude filosófica consiste em indagar sobre o que nos inquieta, bem como nos posicionar diante do que conseguimos desvelar, descobrir, conhecer a partir das dúvidas e aflições que movem ao questionamento e à reflexão. Diante das relações desenvolvidas na sociedade contemporânea, seja no campo econômico, político ou social, que novas questões têm sido colocadas pela humanidade? E pelos jovens que frequentam as escolas públicas do Ceará? O atual modelo de sociedade tem permitido aos jovens construir atitudes filosóficas em relação ao mundo existente? Permite pensar e lutar por outras relações possíveis? Como estimular as/os alunas/os do Ensino Médio à reflexão filosófica no contexto social em que ideias, gostos e comportamentos são fabricados e consumidos em massa?

Introduzir os jovens do Ensino Médio na utilização de procedimentos filosóficos frente a sociedade contemporânea é um dos grandes desafios que se coloca para o componente curricular. Assim, esses procedimentos filosóficos deverão lançar-se sobre as ciências, a arte, os comportamentos e outras esferas da produção humana, e a entrada nesses procedimentos filosóficos pressupõe o domínio de um referencial teórico e metodológico.

Desse modo, o uso de recursos que potencializam o estudo dos objetos de aprendizagem, assim como sua contextualização, fazem as/os alunas/os adquirir competências e habilidades da Filosofia a partir das suas diversas narrativas. O docente precisa sentir-se motivado a diversificar o uso, a forma e os espaços de produção do conhecimento das suas alunas/os.

Outra prática que, desde os PCN's em 1999, vem sendo tema de discussões pedagógicas é o diálogo entre as diversas áreas e seus componentes: a interdisciplinaridade. A Filosofia, com suas diversas narrativas, possibilita um diálogo no qual estejam relacionados diversos componentes curriculares, sendo um ponto que explana a importância do ensino de Filosofia na educação básica. A interdisciplinaridade, como um princípio do Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), tem no estudo e nas narrativas filosóficas um forte aliado no desenvolvimento de um trabalho articulado aos demais componentes curriculares.

Nos momentos do planejamento escolar coletivo, os professores de Filosofia poderão elaborar, com professores de outras disciplinas e áreas do conhecimento, propostas de estudos de temas ou problemas que permitam a utilização dos seus saberes para a compreensão do objeto estudado. Tal iniciativa possibilita ao educando ampliar sua visão acerca da questão estudada, tendo em vista os elementos que serão fornecidos por cada um dos componentes.

Em um projeto interdisciplinar cujo tema seja “A Origem do Universo”, o professor de Filosofia poderia articular com docentes de Química, Física, Biologia, Geografia etc., diversas abordagens que poderiam ser dadas ao tema, considerando os conhecimentos sobre o assunto produzidos por esses saberes. Além disso, nas aulas de Filosofia, poder-se-ia lançar mão da história da Filosofia, apresentando, por exemplo, as buscas empreendidas pelos pré-socráticos no sentido de definir uma causa material para a origem do universo.

Múltiplas são as possibilidades de trabalhos conjuntos entre as áreas e os componentes. Entretanto, é importante o entendimento sobre as situações em que determinados temas de estudo devem guardar suas especificidades, evitando articulações forçadas entre disciplinas que, às vezes, podem comprometer o processo de aprendizagem dos aprendentes. Todo esse esforço proporciona, mais do que nunca, a relação do discente com o saber que bem caracteriza a ideia de Filosofia.

Todas essas considerações acerca do sentido da Filosofia, do uso de recursos metodológicos, de Novo Ensino Médio, de BNCC, de contextualização, de interdisciplinaridade, de história de Filosofia, entre outros, se articulam com um momento essencial no processo de ensino-aprendizagem, que na Filosofia é problema latente, mas necessita de muita atenção: a avaliação. Por exemplo, a falta de tempo limita o trabalho com as alunas/os, a leitura de textos, a resolução de atividade e, conseqüentemente, sua correção. Aplicar provas discursivas torna-se, em muitos momentos, uma tarefa difícil para os professores de Filosofia, pois um docente responsável por 27 turmas têm em média 1100 discentes. As variantes aumentam as dificuldades na tarefa de avaliar, como o aumento de alunas/os com necessidades especiais que necessitam de atenção especializada e aquelas/es que, em geral, têm dificuldade na compreensão de questões abstratas. Junto a isso, há um grande número de discentes com baixo grau de proficiência em leitura e escrita, o que faz a avaliação em Filosofia, tema a ser urgentemente pesquisado, necessitando de uma atenção redobrada por parte dos professores do componente. Neste vácuo é que devemos buscar - além das IES e da SEDUC proporcionarem formação, recursos e incentivos - novas estratégias metodológicas, como acerca da avaliação, que proporcionem aos discentes compreender o problema filosófico, relacionar com sua vida e desenvolver competências, habilidades e objetos conhecimentos.

A questão da avaliação se relaciona, direta e indiretamente, com um elemento importante para o ensino de qualquer saber no Ensino Médio, mas que é um problema recente na Filosofia, se compararmos a outros componentes curriculares, como a história e a geografia: o livro didático. Desde a primeira edição em que o PNLD ofereceu o livro didático de Filosofia, houve uma intensa produção de obras no mercado editorial, apresentando uma série de atividades, práticas de ensino, exercícios extra sala de aulas etc. Contudo, a análise sobre o livro didático deve considerar outros pontos importantes para que o professor de Filosofia utilize este recurso de forma adequada e da melhor maneira, pois o que ocorre, em muitos casos, é o livro didático ditar a organização do plano de aula do professor de Filosofia durante todo o Ensino Médio, o que não é orientado. O livro didático é um recurso, como um pincel,



uma tv, um filme e outros que potencializam o ensino, mas não deve ser a coluna vertebral de nenhum componente curricular, muito menos da Filosofia.

Os docentes de Filosofia precisam criar uma autonomia para escolher e o trabalhar com obras que possibilitem um trabalho diferenciado, uma sensibilização e uma contextualização, como os que ofereceram recursos áudios visuais, pois os livros didáticos devem conter instrumentos pedagógicos “como fotos, imagens, músicas e obras de arte que colaborem com o aprendizado dos discentes” (SOUSA, p. 265), além de “textos de filósofos em diversas partes de suas obras [ou] um espaço específico para se trabalhar textos dos filósofos” (Idem, p. 261). Essa sugestão acerca da escolha do livro didático deve ser, também, uma incitação para que os professores desenvolvam seus próprios materiais didáticos, partindo dos problemas das escolas, da vida das alunas/os, da complexidade social, econômica, cultural e política das cidades e do estado do Ceará. Do mesmo modo que as/os estudantes devem ser estimulados a adquirirem uma postura ativa na sala aula, os professores também devem estimular vontade, que pode ser expressa na produção do próprio material didático. Todos esses recursos são meios dos professores potencializarem sua docência e fomentar, no aprendente, o desenvolvimento de competências que o forme integralmente.

A última diretriz curricular do Ceará, chamada Escola Aprendente (2009), apresentava uma discursividade em torno do Ensino de Filosofia alinhada ao contexto histórico em que foi produzido: PCN+, OCN, DCN, do parecer 38/2006 do CNE, que incluía, de forma obrigatória, as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e a recém criada, na época, lei nº 11.684/2008, que expandia o ensino dessas disciplinas para todos os três anos do ensino médio. No presente, as discussões são outras, a maioria decorrente da Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) que flexibiliza o currículo do Ensino Médio e retira a obrigatoriedade de todas as disciplinas, com exceção de português e matemática. Junto a estas, a BNCC se torna a pauta do momento, principalmente com o retorno do “velho debate” das competências e habilidades (MÔNICA, 2018), que na atualidade trazem novas e diversas questões daquelas presentes nas propostas curriculares anteriores. Vale, neste ponto, questionar se as diretrizes do passado, tanto nacionais como estaduais, precisam ser esquecidas ou relegadas a segundo plano, o que de imediato negamos, pois muitos dos objetivos presentes nestes documentos são anseios da formação em Filosofia no presente, ou sofreram atualizações. Vejamos eles:

**PCN – (Nacional, 1998)**

Ler textos filosóficos; ler de modo filosófico; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos; contextualizar conhecimentos filosóficos; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomar posição e argumentar [adaptado].

**Escola Viva – (Estadual, 2000)**

Analisar, refletir e interpretar os textos filosóficos; analisar, filosoficamente, textos relacionados às diversas áreas de conhecimento e produções artísticas e culturais; compreender as relações econômicas, políticas e sociais construídas nos vários contextos históricos e sociais; refletir sobre os problemas da pós-modernidade, tornando explícitas suas causas determinantes; utilizar, em seus cotidiano, na problematização da realidade e/ou de textos estudados, categorias de análises aprendidas no estudo das diversas correntes filosóficas e de outras esferas do conhecimento; contextualizar o pensamento dos autores estudados dentro do universo histórico-cultural em que foram produzidos; perceber as possibilidades de conexões entre os conhecimentos filosóficos e aqueles produzidos em outros campos de saber, estabelecendo vias de comunicação e articulação entre eles.

**PCN+ - (Nacional, 2002)**

(Eixos temáticos) - *Relações de poder e democracia*: a democracia grega, a democracia contemporânea; o avesso da democracia - *A construção do sujeito moral*: autonomia e liberdade; as formas de alienação moral; ética e política - *O que é Filosofia*: Filosofia, mito e senso comum; Filosofia, ciência e democracia; filosofia e estética.

**OCEM - (Nacional, 2006)**

1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) validade e verdade; proposição e argumento; 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) verdade, justificação e ceticismo; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) a teoria das virtudes no período medieval; 16) provas da existência de Deus; argumento ontológico, cosmológico, teleológico; 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) vontade divina e liberdade humana; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) o contratualismo; 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) idealismo alemão; filosofias da história; 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) fenomenologia; existencialismo;

27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt; 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

### **Escola Aprendente - (Estadual, 2008)**

*Filosofia - 1º Ano:* introdução à Filosofia; o pensamento socrático; o pensamento de Platão; o pensamento aristotélico; a Filosofia helenística; O Pensamento Cristão - *Filosofia - 2º Ano:* teoria do conhecimento I, II e III; ciência e Filosofia; *Filosofia - 3º Ano:* o sujeito moral; as formas de alienação moral; ética e política; relações de poder; a democracia.

Após a leitura de todos esses conhecimentos, objetos de conhecimentos, competências e habilidades que estiveram ou estão em diversos documentos, desde a criação da LBD, percebe-se que a grande maioria se apresenta como importantes e necessários aos alunos/os adquirirem para que sua formação seja efetivamente integral. Desse modo, os termos Novo Ensino Médio e BNCC não

representam um momento novo quando refletimos sobre a Filosofia no currículo do ensino médio, mas uma nova estrutura organizada através de competências e habilidades – e os novos termos *objetos de conhecimento* e *objetos específicos*. O currículo mínimo de Filosofia presente na DCRC (ver a matriz curricular) apresenta o necessário aos alunos terem acesso para que sejam formados integral.

Orienta-se que os professores façam uma revisão do modo como ensinam, questionando se a forma de ensinar, de aprender a aprender e outras de cunho pedagógico, como foram ensinados na universidade, proporcionam uma experiência do pensamento de nossas alunas/os cearenses. Essa orientação, segundo a tese de Sílvio Gallo (2012, p. 131), vai no sentido de não reproduzirmos um modo conteudista de ensinar, como geralmente aprendemos na universidade.

Diferente das duas orientações curriculares estaduais anteriores (Escola Viva e Escola Aprendente) que se dirigiam às instituições públicas do Ceará, a DCRC também se dirige às privadas. Neste ponto, gostaríamos de considerar a necessidade de um olhar diferenciado para as instituições particulares, pois é comum que, em muitos casos, objetivando de forma prioritária o êxito em avaliações como o ENEM, possam reduzir de suas grades, muito mais do que nas instituições públicas, o ensino de Filosofia. Neste contexto, é importante que os professores de Filosofia fortaleça, em cada instituição, a importância da Filosofia no Ensino Médio, lançando mão, por exemplo, do argumento da sua presença no ENEM e em vestibulares, como na Universidade Estadual do Ceará (UECE), proporcionando a comunidade escolar reconhecer a importância desse saber para o discente que ingressar no Ensino Superior, pois a Filosofia, independente do curso que escolha, por pensar as bases científicas e do pensamento ocidental, será sempre base para a compreensão dos diversos saberes. É importante que essa mesma decisão tomada pela UECE seja reproduzida pelas IES do Ceará, a fim de fortalecer o ensino do componente em todo o estado.

Desse modo, convidamos à todos os professores de Filosofia do estado do Ceará, das redes públicas e privadas, a desenvolverem práticas inovadoras, considerando as questões aqui levantadas, a fim de proporcionar que nossos aprendentes desenvolvam as competências e habilidades necessárias para que sejam integralmente formados, possibilitando que tenham os mesmos direitos (igualdade), tenham as particularidades de suas subjetividades respeitadas (diversidade) e condições reais de conviver em

sociedade (equidade), objetivos do estado e da sociedade, como lembra a BNCC (p. 15) ao retomar as ideias constituintes do pacto federativo do estado brasileiro

Se a Filosofia, como iniciamos nossa conversa, é esse amor ao saber que na forma de relação conduz o sujeito ao saber, colocando em prática o que aqui foi sugerido estaremos no caminho de cumprir nosso papel como educadores e efetivarmos os anseios fundamentais da Filosofia.

#### 8.4.7 A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento

Pensar sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio exige principalmente uma reflexão constante sobre o sentido do aprendizado da Sociologia. Diante disso, surgem algumas reflexões que cada professor da ciência deverá fazer e buscar responder no decorrer do seu processo de ensino aprendizagem: o que se quer que o aluno saiba sobre a Sociologia ou para que serve esta disciplina no ensino médio? Como se organiza o ensino sociológico na escola para desenvolvimento dos indivíduos?

É no conhecimento das ciências humanas que torna-se possível encontrar os elementos epistemológicos que refletem sobre a realidade social. Isto não quer dizer que essa condição não esteja presente nos demais conhecimentos, mas que essa é uma condição *sine qua non* desses saberes, em especial a Sociologia, que historicamente tem sua gênese relacionada ao surgimento da sociedade moderna.

Em sua gênese, a Sociologia recebe forte influência do pensamento positivista, se constituindo em conhecimento que se presta a explicar a nova ordem social capitalista. Esta nova ciência, herdeira das teorias sociais do “século das luzes”, contribuiu para promover o entendimento e a aceitação de uma realidade social marcada pela concentração de riquezas por parte de uma minoria e geradora de pobreza e miséria social para a grande maioria.

A ideologia subjacente à nova ciência suscitou que, em determinado estágio da evolução das sociedades, os benefícios técnicos e materiais seriam acessíveis para todos os segmentos sociais, bem como indicaria o caminho a ser seguido por essa sociedade rumo à manutenção da ordem social para se alcançar o progresso da humanidade. A reformulação teórica da Sociologia se deu a partir das reflexões de Karl Marx, que elaborou uma interpretação da realidade social constituída de um componente material, entendendo as

relações sociais como se desenvolvendo a partir do modo como o ser humano busca satisfazer suas necessidades, situados no tempo, por isso, histórica. Um outro componente apontado por Marx foi o caráter dialético das relações, uma vez que elas trazem em si antagonismos e conflitos gerados pela luta entre as classes sociais. Com isso, ele construiu um modelo teórico baseado na tese de que as relações na sociedade são materialmente determinadas (determinismo econômico). A contribuição mais relevante de Marx ao conhecimento sociológico dá-se através do método denominado por ele de materialismo histórico dialético. O método dialético e as correntes que o seguem servirão como um instrumento de crítica social, dando maior flexibilidade à Sociologia, fazendo com que esta deixe de ser um conhecimento em defesa da conservação da estrutura social e colocando-a em posição de suscitar mudanças e transformações na sociedade. Contribuiu também para uma compreensão dialética da sociedade contemporânea, revelando sua marca capitalista e burguesa. Viana (2006, p 15-18) define como sendo o longo processo de mudanças sociais desencadeadas no interior da sociedade feudal e que culminou com o estabelecimento de uma nova base de relações sociais definidas a partir do capital, elevando a burguesia à posição de classe.

O materialismo histórico acentuou o caráter inexorável da mudança da estrutura social e explicou como este fenômeno está imbricado na superação de um modo de produção historicamente determinado por outro. A adoção do método dialético por parte dos herdeiros do marxismo tem repercutido em várias áreas do conhecimento, principalmente nas Humanidades. As teorias críticas, no campo da educação, bem como as concepções pedagógicas progressistas advogam que só é possível a formação de um cidadão crítico e consciente sob a égide da concepção dialética da realidade.

Afirmar a Sociologia como conhecimento necessário à formação do aluno significa amplificar os referenciais epistemológicos capazes de promover mudanças na forma de pensar e agir da/o aluna/o, tornando-o agente questionador e transformador de sua realidade social. Segundo (Morais, 2004, p. 101) “isso revela a competência permanente da Filosofia e da Sociologia, quer para formular as questões que interessam, quer para apresentar as respostas pertinentes. Estão aí duas razões pelas quais não pode estar ausente do Ensino Médio” (p. 101)”. Neste sentido, o ensino de Sociologia permite ao educando a oportunidade de descobrir novos olhares sobre a realidade social com que este se defronta a partir dos saberes das Ciências Sociais quando esses conhecimentos possibilitam diálogos com as juventudes que se encontram na escola de ensino médio no Brasil.

A inclusão da Sociologia no currículo da Educação Básica no Brasil tem vivido alternâncias, ora pertencendo à base comum e sendo considerada disciplina obrigatória; ora excluída do currículo obrigatório e se fazendo presente apenas como conteúdo transversal, utilizando parte dos 25% de carga horária destinada aos temas transversais. Outras vezes, tem aparecido diluída entre os demais conhecimentos das Ciências Humanas. As incertezas geradas por essa situação criam um clima de insegurança e dúvidas que atingem diretamente o trabalho com a disciplina.

Um retrocesso significativo ocorreu com o veto do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso sobre a proposta do Deputado Federal Pe. Roque que propunha incluir Sociologia como disciplina da base comum. A supressão que o veto presidencial provocou contribuiu para relegar e distanciar, cada vez mais, esse conhecimento do processo de formação dos alunos/os, e, principalmente, da construção de uma educação comprometida com a democracia. (Silva, 2004, p. 80) se posicionou a respeito dessa situação afirmando que “esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência na escola. Ficou prejudicada a pesquisa nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos tais como audiovisuais, entre outros” (p. 80).

Talvez essa situação à qual a Sociologia tem sido relegada na Educação Básica, deva-se ao risco indicado por Bourdieu citado por (Tomazi, 2004) “a Sociologia não valeria nem uma hora de esforço se fosse um saber de especialista reservado aos especialistas”. Fortalecer a Sociologia no Ensino Médio exige inovações capazes de promover aprendizagens contextualizadas, que permitam aos alunos/os pensar sociologicamente. A escola precisa tornar-se um espaço de síntese capaz de conduzir o aluno para um diálogo permanente sobre essa realidade contraditória, que necessita ser mediada pela compreensão e suscita propostas de mudanças sociais.

O ensino da Sociologia deve considerar aspectos relevantes à compreensão da contemporaneidade. Nesta perspectiva, destacam-se o impacto e as modificações socioculturais produzidas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como informadoras e formadoras de opiniões e como dimensão central das sociedades do século XXI. É impossível ignorar o avanço e a influência das TIC no campo da educação, porquanto elas carregam em si uma atratividade que a escola, de um modo geral, não tem conseguido garantir.

No ensino da Sociologia, os recursos tecnológicos devem ser pensados e analisados em suas dimensões pedagógicas e ideológicas como instrumentos que podem elevar o nível cognitivo do aluno e como símbolo da sociedade pós-moderna, que busca nessas novas tecnologias, reorganizar o trabalho e o trabalhador. A prática do professor deve propor uma ressignificação dessas tecnologias que devem estar a serviço de uma mudança na concepção pedagógica. Deste modo, talvez se possa evitar uma prática de ensino tradicional e instrucionista supostamente renovadora, por conta da adoção destas novas tecnologias, mas conservadora, caso prepondere seu caráter tecnicista e instrumental.

Desenvolver uma prática de ensino que prepare o aluno a pensar com categorias sociológicas, que possibilite uma mediação da relação dele com a sociedade em que vive com o objetivo de desaliená-lo das ideologias vigentes, preparando o indivíduo para a cidadania, revela-se uma tarefa bastante árdua. Esse processo de desalienação requer do aluno o exercício de uma crítica radical à sociedade e mudanças nas suas relações sociais, incluindo as mediadas pelas novas tecnologias.

Essa forma de ensinar Sociologia a distância daquele saber identificado com a ideia de que ele é especializado, aproximando-a da proposta de Bourdieu de torná-la acessível a todos. Nas situações em que o ensino de Sociologia adotou a perspectiva de um saber eminentemente especializado, acabou provocando um distanciamento da prática epistemológica das alunas/os. Portanto, afirmar a necessidade desse conhecimento à formação do aluno implica não só na sua inclusão na base comum, bem como no desenvolvimento de uma política educacional comprometida com uma educação capaz de proporcionar uma formação realmente crítica e reflexiva. Reconhecer este fato remete à valorização do profissional de Sociologia, preparado intelectual e pedagogicamente para o ensino adequado dessa disciplina.

Uma pesquisa promovida pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará em 2003 revelou alguns dados importantes sobre o currículo de Sociologia do Ensino Médio. Dentre eles, cabe destacar a evidente fragmentação, bem como a repetição dos conteúdos trabalhados de forma descontextualizada. Além disso, muitos professores não têm formação específica e lecionam a disciplina apenas para completar a carga horária que, por lei, ele precisa dedicar à docência. Tal constatação reforça ainda mais a necessidade de se definir que a Sociologia, bem como a Filosofia devem compor disciplinas da base comum. As Diretrizes



Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais estabelecem como competências e habilidades do profissional o “domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio” (MEC, 2001).

O caminho a ser trilhado pelo professor para a reconstrução e transformação de sua práxis no ensino da Sociologia, passa por um processo reflexivo, podendo vir a constituir-se num instrumento efetivo de mudança, através do questionamento da realidade. Um aspecto delicado, mas que não pode ser desconsiderado, se refere à postura ideológica do professor que pode ser assumida ou não. Neste sentido, faz-se necessário que, para além das suas preferências, ele não sacrifique conteúdos e muito menos assuma uma postura doutrinária, comprometendo o aprendizado do aluno.

A escola e a educação se tornam instrumentos que ajudam a legitimar qualquer ordem de natureza ideológica, pelo papel social que desempenham junto à sociedade - de instrumentalização cultural a partir do conhecimento das ciências. As formas e os modos como essa instrumentalização acontece constitui a problemática central na discussão sobre o currículo, pois ao invés de servir de referência para que o sujeito possa ir além do olhar que já possui sobre o mundo do qual participa, ele pode indicar uma possibilidade de aprisionamento onde o conformismo social torna-se num imperativo cultural.

Florestan Fernandes (1963) um dos precursores da Sociologia brasileira e defensor da inclusão dessa ciência como disciplina obrigatória no ensino secundário no Brasil, em análise sobre o papel da Sociologia no mundo moderno sinaliza que seus intelectuais precisam conhecer de modo profundo as verdadeiras intenções dos grupos que detém o poder econômico e político, pois os saberes sociológicos podem servir de instrumentos de repressão e controle sociais quando utilizados pela classe dominante.

Nenhuma proposta curricular está isenta de intenções. Nesse aspecto, o olhar do professor é determinante na consecução de seus propósitos. A autonomia pode servir para práticas sociais distintas, ora criando possibilidades de leitura e intervenção críticas pelos alunos/os sobre o mundo e a realidade vivenciada por estes, ora colaborando para ações que visam tão somente o conformismo e a conveniência de quem produziu. Produzir uma proposta de currículo pressupõe uma atitude política para a ação pedagógica no ensino.

O ensino da Sociologia no Ensino Médio tem representado um expressivo ganho na formação das novas gerações que frequentam a escola pública. É importante ressaltar a participação que os professores, em especial os de Sociologia, têm na elaboração

de uma proposta curricular que proponha uma escola comprometida na formação e compreensão sociológica da realidade social, o que exige a efetiva presença dessa disciplina no currículo.

A Sociologia na escola pública é necessária, importante e deve ser reconhecida pelos sujeitos envolvidos na construção do projeto pedagógico da escola, incluindo os gestores, o corpo docente, discente, funcionários e a comunidade. No caso do Ceará, a inclusão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, já vem de alguns anos, e consta nas Diretrizes para Educação Básica desde 2004. Efetivamente se estabeleceu como disciplina obrigatória no currículo, na era do governo Lula, perdurando até 2017, quando perdeu a obrigatoriedade com a reforma do ensino médio. Todavia, no Estado do Ceará, a proposta do ensino da Sociologia, assim como da Filosofia, têm se mantido no currículo.

Grande parte do trabalho docente e processo pedagógico, também com o ensino da Sociologia, desenvolve-se em sala de aula, portanto, o professor deve utilizar sua sensibilidade e criatividade para tornar este espaço mais vivo e dinâmico. Para tanto, deve se munir de variadas estratégias, rompendo o predomínio da aula expositiva, que embora tenha seu valor, não deve ser a única estratégia pedagógica. Dentre variadas estratégias, pode-se promover a discussão de um problema social previamente estudado ou organizar a classe em equipes para, a partir de subtemas diferenciados, aprofundar um determinado tema. É possível também estimular a produção de pequenos textos, individualmente ou em grupos, objetivando desenvolver a capacidade de elaboração de análises que exercitem o raciocínio lógico, reflexivo e crítico.

Sugere-se a criação de mecanismos que exercitem a imaginação sociológica, levando o aluno a distinguir problemas sociais de problemas sociológicos, fazendo-o também perceber a diferença entre senso comum e conhecimento científico. Deve-se levar o aluno, efetivamente, a elaborar pesquisas científicas de forma individual ou em grupo, contribuindo para que ele compreenda que pesquisar pressupõe problematizar, compreender a realidade, buscando se situar no mundo contemporâneo.

É consenso entre os educadores que o processo pedagógico pode se tornar muito profícuo, à medida que extrapola a sala de aula. Portanto, se a escola dispõe de sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, Centro de Mídias, ou outros espaços pedagógicos diferenciados, o professor pode utilizar, da forma mais criteriosa possível, estes espaços, possibilitando aos seus alunos/os

estímulos cognitivos diferenciados, além de trabalhos de campo, visitas culturais e outros que saem dos muros e paredes da escola, onde também se faz a construção do conhecimento e representa forte contribuição ao processo educativo.

O laboratório de informática pode significar o acesso a uma gama de conhecimentos quase ilimitados, ou um espaço de distração. Cabe ao professor ter clareza dos objetivos pedagógicos da disciplina para conduzir, de forma satisfatória, uma aula com o uso de computador. Desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar na internet, ensiná-lo a separar fontes de informações confiáveis de outras de origem duvidosa ou desprovidas de fundamentação, apresenta-se como um desafio permanente.

A utilização de filmes e de documentários tem se revelado num forte aliado didático dos professores. Contudo, este recurso deve ser empregado de forma bastante criteriosa, portanto faz-se necessário que o filme apresentado, além de estar relacionado com o conteúdo da disciplina a ser trabalhado naquele período, faça parte do planejamento do docente e possibilite, através do apelo sensível, reflexões, questionamentos e debates. Pode se revelar como uma oportunidade interessante para a produção de breves dissertações, como propostas para reflexão e análises sobre os conteúdos.

Enfim, é importante explorar a incontestável força do audiovisual na nossa cultura. Uma boa biblioteca constitui-se num importantíssimo recurso didático-pedagógico para uma escola comprometida com uma educação de qualidade, porém a biblioteca deve ser visitada, explorada e devidamente aproveitada como espaço fundamental. A biblioteca oferece uma vasta gama de conhecimentos e de recursos pedagógicos com possibilidades de leituras ilimitadas. O primeiro desafio que se coloca aos professores é o incentivo à leitura e à escrita, associados ao estudo e à exploração dos recursos pedagógicos disponíveis. É também importante inculcar nas alunas/os o zelo e o cuidado no manuseio dos livros, revistas e periódicos disponibilizados pela biblioteca, bem como a atitude de respeito e silêncio que deve prevalecer num espaço destinado ao estudo. Tudo isto exige do professor a preparação dos alunas/os para as atividades desenvolvidas na biblioteca.

A disciplina de Sociologia reveste-se de uma condição privilegiada, no sentido de poder contribuir para que espaços institucionais escolares sejam fortalecidos, dinamizados ou mesmo criados. Vale destacar o papel do Grêmios Escolares. Os professores da disciplina podem e devem contribuir para que os alunas/os compreendam que democracia se constrói com participação efetiva, que cidadania se conquista com esforço e que exige disciplina e responsabilidade. Urge recuperar, nas novas gerações, o interesse pela vida

política, não apenas restrita a uma concepção político-partidária, mas como exercício de uma cidadania ativa que considere as aspirações e necessidades coletivas.

A instituição ou fortalecimento do Grêmio Escolar emerge como uma possibilidade de despertar o corpo discente para participar e contribuir, de forma efetiva, no enfrentamento dos problemas da escola. Além disso, pode contribuir na articulação com a comunidade em prol do fortalecimento do Conselho Escolar. As políticas públicas no campo da educação têm apontado na direção de uma escola comprometida com os valores democráticos, especialmente, a participação e o exercício da cidadania. Neste sentido, o envolvimento das lideranças estudantis no fortalecimento do Conselho Escolar, além de assegurar-lhe a legitimidade, reveste-se numa oportunidade de aprendizado político.

A disciplina de Sociologia tem grandes possibilidades de ampliar o seu espaço de atuação, inclusive extrapolando os muros escolares. O professor pode propor o desenvolvimento de algum projeto social na escola, engajando os alunos/os, ou articular com outras instituições, iniciativas a serem desenvolvidas na comunidade do entorno da escola.

Percebe-se assim que há múltiplas formas e espaços para se ensinar Sociologia, entretanto, a orquestração afinada desta diversidade constitui um desafio aos professores.

A disciplina de Sociologia, ao tratar do homem numa perspectiva social, assume como objeto, o estudo das instituições, dos problemas sociais e do comportamento humano. Esta condição facilita um ensino contextualizado e interdisciplinar. Trabalhar temas pertinentes à realidade social pode despertar grande interesse no educando, criando oportunidades para que ele faça uma leitura fundamentada em conceitos e teorias próprias do conhecimento sociológico.

Para Ileizi Silva (2004), a problemática sobre o perfil dos professores de Sociologia que atuam nas salas de aula na disciplina Sociologia, mas que não possuem formação específica na Licenciatura em Ciências Sociais pode comprometer o ensino dessa disciplina no ensino médio, visto a ausência de conhecimentos metodológicos e de abordagem sobre o tratamento didático do saber sociológico em saber escolar por parte do professor que ministra a aula. Isso pode dificultar o entendimento por parte dos alunos/os sobre as grandes questões sociais que estão presentes no cotidiano da vida em sociedade, e que fazem parte do debate das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia. São questões e problemas sociais que precisam ser analisados a partir dos domínios das Ciências

Sociais/Sociologia, pois quando se analisam quaisquer temáticas desse tipo por profissionais de outras ciências que desconhecem o campo metodológico do ensino de Sociologia para a educação básica (Estranhamento e Desnaturalização) - mesmo sendo profissionais da área de ciências humanas – pode-se fugir do foco de análise específico, distante das especificidades dos conhecimentos das Ciências Sociais. A tendência aqui poderá ser uma tentativa de análise das questões sociais, mas sem o aprofundamento teórico necessário. A análise passa a ter fragilidades de explicação e compreensão sociológicas.

O ensino de Sociologia pressupõe, por parte do professor, o compromisso de desenvolver a mediação pedagógica, desenvolvendo estratégias que possibilitem adaptar os conteúdos ao nível intelectual e cognitivo do corpo discente, constituído, em sua maioria, de jovens. Um pressuposto fundamental reside em reconhecer que o objetivo do ensino de Sociologia não é o de formar sociólogos, mas permitir que o aluno tenha contato com conceitos e teorias que permitam uma compreensão mais racional da realidade, possibilitando que ele se situe enquanto indivíduo. Elaborar esta mediação pedagógica parece uma tarefa simples, entretanto, exige sensibilidade, perspicácia e um bom domínio das teorias sociológicas, bem como alguma experiência de sala de aula. O exercício da leitura, da interpretação, da reflexão e do debate deve se constituir no processo inicial do aprendizado de Sociologia, além do estímulo à produção de textos dissertativos sobre os temas e problemas depurados através do estudo e da discussão. Um desafio importante para o professor reside em propor tarefas que não exijam apenas o recurso intelectual da memória, sob pena de condenar a disciplina ao estigma de “matéria decorativa”, usualmente atribuído às disciplinas da área de ciências humanas.

A Sociologia apresenta complexidade e abrangência que a torna um conhecimento vocacionado para o exercício da compreensão, da discussão, da análise e da crítica. Algumas práticas pedagógicas podem significar exercícios que possam ser aproveitados como processo avaliativo. A título de ilustração, sugere-se a leitura e a interpretação sociológica de textos (inclusive de revistas semanais, jornais e outros gêneros), estudos dirigidos, seminários sobre temas sociais relevantes (violência, desemprego, pobreza, prostituição, exclusão social e outros), visitas a museus e instituições públicas (Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, Centros Administrativos, dentre outros), bem como a Organizações Não-Governamentais (ONG) existentes na comunidade, estimulando a articulação entre o aprendizado dos conceitos e das teorias e a compreensão da realidade social.

Certamente, o maior desafio do professor de Sociologia relaciona-se à possibilidade de despertar no educando o interesse pela pesquisa. Cabe ao professor a tarefa de orientar o que significa uma pesquisa, quais procedimentos metodológicos devem ser adotados, estimulando a ideia de que produzir conhecimento científico pressupõe a articulação entre conceitos, teoria e realidade e que o produto final da pesquisa é, de certo modo, uma reconstrução elaborada a partir das contribuições de outros pesquisadores. Nunca será pouco advertir quanto aos aspectos ético-legais das pesquisas, levando o aluno a reconhecer que, se apropriar indevidamente do conhecimento alheio, copiar sem mencionar a fonte, além de antiético é ilegal, pois fere o princípio da propriedade intelectual.

A diversidade e multiplicidade sobre o ensino da sociologia tem se potencializado e merecido um debate crescente, através dos cursos de licenciatura, congressos, encontros científicos, seminários, programas universitários, sindicatos e associações da área, embora com tantos velhos desafios postos no cenário nacional, a ciência se renova e se fortalece cada vez mais, assim como o tempo, implacável, segue adiante. A Sociologia segue.

#### 8.4.8 Saberes, fazeres, práticas e vivências através de exercícios e avaliações internas e externas para produção de conhecimento significativo

A partir do início dos anos 1980, com a redemocratização do ensino e com o movimento pela profissionalização da atividade docente, foi reconhecida a existência e necessidade de saberes e práticas específicas a profissão do professor. Com isto, houve um crescimento de pesquisas sobre a temática, tendo a formação de professores e estes saberes específicos como objeto de estudo, especialmente na década de noventa.

Os documentos oficiais da Unesco que tratam da questão educacional, dentre eles, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), lançaram luz sobre a questão e proporcionou um debate mundial sobre o campo educacional e as necessidades de saberes aplicados a educação, a partir da escrita dos quatro pilares da educação ou quatro aprendizagens fundamentais, considerados também os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. Através destes, o indivíduo poderá, respectivamente, “adquirir os instrumentos da compreensão”, “poder agir sobre o meio envolvente”, “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” e através do quarto pilar ter a representação da “via

essencial que integra as três precedentes”. Levando-se em conta ainda a multiplicidade de pontos de encontro, de relação e de trocas entre estes elementos, que constituem uma única via, a educacional., fortalece o debate sobre esses aspectos, quando descreve os sete saberes necessários à educação do futuro, nos quais aborda questões sobre vários níveis de ensino, apresentando os “buracos negros da educação”, até então ignorados, ou fragmentados dentro dos programas educativos que atendem à Educação Básica e o Ensino Superior. Nesta proposta, o primeiro ponto discutido é o conhecimento, pois este é o produto essencial do ensino. Ele dá luz à necessidade de saber a importância de conhecer, abordando também a ilusão, ou como somos iludidos sobre o mundo e sobre nossa realidade dentro deste “saber”. O autor, a partir dessa premissa, apresenta e discute, as lacunas e saberes que devem condicionar a educação e o ensino do futuro.

- a) Um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento;
- b) Discernir as informações chave, tendo claros os princípios do conhecimento pertinente;
- c) Ensinar a condição humana;
- d) Ensinar a identidade terrena;
- e) Enfrentar as incertezas;
- f) Ensinar a compreensão;
- g) A ética do gênero humano.

Esses saberes, segundo Morin (2000, p. XX), possibilitaria que criássemos caminhos para alcançar o objetivo da educação, entendendo que “o dever principal da educação é preparar cada um para enfrentar os não saberes com lucidez”, fazendo com que o indivíduo perceba a necessidade de “integrar os erros nas concepções para que o conhecimento consiga avançar”.

A integração de saberes, práticas e vivências nos remete à reflexão sobre a formação docente, sobre a formação continuada, enfim, toda a formação do professor ao longo da vida. Discutir esta temática envolve quatro aspectos: formação técnico-científica, formação prática, formação pedagógica e formação política. Estes tópicos contemplam: a busca por atualização constante, para evitar atitudes repetitivas na atividade docente; a necessidade da relação entre teoria e prática; desenvolvimento de competências e habilidades para a docência; experiência profissional; planejamento de ensino; conhecimentos sobre aluno, instituição e seus objetivos;

avaliações, seleção de conteúdos, das atividades e dos recursos; além de construções e reconstruções do conhecimento, etc. (SOUSA, 2010).

Valcemiro Nossa (1999) enfatiza que a formação do docente vai muito além de conhecimentos técnicos exigidos e propriamente ditos, mas deve abranger uma gama de conhecimentos filosóficos, éticos, políticos, entre outros.

Outro especialista da área da educação, Tardif (2004, p. 54) afirma que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, destaca a existência de quatro tipos de saberes para a atividade dos professores, conforme vemos a seguir:

**1. Saberes da Formação Profissional:** são baseados nas ciências e na erudição, o professor adquire durante sua formação inicial e/ou continuada, os quais os conhecimentos ou saberes pedagógicos ou práticos, métodos e técnicas do saber fazer docente, “legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação”.

**2. Saberes Disciplinares:** são os saberes produzidos socialmente e historicamente pela humanidade, administrados academicamente pelas instituições e comunidade científica, pertencentes a campos diversos do conhecimento. Ex.: ciências exatas, ciências humanas, linguagem, etc.

**3. Saberes Curriculares:** estes conhecimentos estão relacionados aos modelos e formas como as instituições educativas administram os saberes e como estes são trabalhados com seus alunos/os (saberes disciplinares). “Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”.

**4. Saberes Experienciais:** São próprios do exercício da atividade profissional dos docentes. São saberes produzidos pelos docentes por meio de suas vivências em situações específicas relacionadas ao ambiente escolar e às relações com alunos/os e colegas profissionais. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

A integração de saberes é necessária e se fortalece através da formação de professores, a qual revela em seu caráter prático a importância da relação entre teoria e prática diante dos saberes científicos. Montero (2001) relata que:

Quando a relação teoria-prática se transforma numa *passarelle* onde se exibem as últimas criações da moda, ou em slogans, no lugar dos princípios operativos, não só está a pôr em risco a sua identidade como campo disciplinar perigoso e concernente a um conjunto de saberes em forma de saber fazer corre o perigo de se converter num conjunto de despropósitos.

É importante que nas ciências humanas as Tecnologias da Informação sejam utilizadas para potencializar o aprendizado dos discentes, haja vista que grande parte dos objetos de conhecimento da área dialoga com essas tecnologias. Assim, o desenvolvimento



da prática docente na área das ciências humanas deve ter como fundamento a formação de professores em sentido integral, incluindo o conhecimento e uso das TIC na educação, como nos diz Sousa (2010):

O uso das TIC deve ser entendido como estratégia de inovação, mantendo os compromissos com os fins da ação educativa, pois para responder às demandas quantitativas e qualitativas da educação faz-se indispensável buscar novas estratégias, uma vez que os modelos convencionais não têm conseguido responder aos desafios impostos pela expansão quantitativa e pela exigência qualitativa.

A formação docente, seus saberes, práticas e vivências formam um conjunto importante para que o professor possa executar seu trabalho com qualidade, além de produzir instrumentos eficazes, tais como exercícios e avaliações para a produção de um conhecimento significativo aos alunas/os e para ele próprio, dentro do processo ensino aprendizagem.

Embora, em muitos países pelo mundo, já existem modelos de escolas que experimentam não utilizar a avaliação, com saldo positivo sobre o processo ensino aprendizagem, na educação brasileira, este instrumento se faz presente de maneira forte e torna-se necessário para uma série de processos pelo qual o educando deve passar, acompanhando-o do Ensino Infantil ao Ensino Superior. Nesse sentido, pensar e debater sobre avaliação é essencial, pois perpassa o contexto do Ensino Médio e da própria vida educacional, com resultados que vão refletir socialmente e culturalmente na vida do indivíduo.

Quanto à avaliação, entende-se que deve ser processual e contínua percorrendo todo o caminho que vai desde o planejamento da aula até a execução. A avaliação deve ser pensada além de um instrumento de medição cognitiva do aluno, contemplando também o modo operante do professor na relação ensino e aprendizagem, porquanto, a atual organização do trabalho pedagógico foi alterada com a inclusão de novas tecnologias e de novos espaços que surgem com ela.

A avaliação não pode constituir-se como um instrumento punitivo ou classificatório, que tem como principal consequência a diminuição da autoestima das/os alunas/os, reforçando a competitividade e o individualismo. A avaliação como um instrumento de desenvolvimento cognitivo deve promover a/o aluna/o e não suscitar medo e angústia. Priorizar o seu aprendizado exige de nós docentes estratégias positivas de avaliação que colaborem para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. As avaliações, portanto, devem ser desenvolvidas dentro de perspectivas contemporâneas, não tradicionais, buscando valorizar a compreensão dos acontecimentos humanos em sociedade a partir de um tempo histórico e que tem relação com o presente e o futuro.

Quanto ao ENEM, e demais avaliações externas, não se pode negar a importância destas, entretanto, não se deve permitir que a formação fornecida pela educação básica se torne sua refém, do contrário ela se desviará dos seus outros propósitos: formação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. O exercício e avaliação por repetição, para decorar e com isso atender objetivos imediatistas como, por exemplo, vestibulares e concursos, não garante a construção de conhecimentos sólidos e não prepara alunas/os críticos, mas meros repetidores do discurso hegemônico, incapazes de pensarem de forma reflexiva e crítica. Adotando o exercício de criticar os noticiários locais e nacionais que reproduzem notícias parciais sobre os cotidianos sociais, desprovidos de fundamentos, o professor proverá seu aluno de um importante elemento em direção a formação de cidadãos conscientes.

Enfim, pensar sobre o trabalho do professor da área de Ciências Humanas, assim como nas outras áreas, deve levar a reflexões sobre a necessidade de um sólido conhecimento teórico que fundamente a sua prática em sala de aula. E esta prática docente está ligada às concepções de mundo do professor, como ele vê a si próprio, a sociedade na qual está inserido, sua busca pessoal dentro da profissão e os caminhos de investimentos nela. A consciência do papel social do docente possibilita ao mesmo mapear, na escola, os potenciais físicos e humanos que poderão ser utilizados em sua prática metodológica.

As escolas cearenses estão inseridas em espaços e realidades sociais distintas e específicas, o que deve redobrar a atenção dos que promovem e fomentam o processo de ensino e aprendizagem. O professor, por exemplo, deve sempre buscar conhecer o contexto em que está inserido para que em sua prática possa contemplar essas especificidades. Escolas pertencentes à zona rural ou urbana, em locais de grandes conflitos sociais, com altos índices de marginalidade, violência, cujos problemas sociais vivenciados pela comunidade convergem para o interior da escola e requerem maior atenção.

O espaço geográfico, no qual a escola está localizada, é fator determinante para que a prática de ensino dos professores de humanas seja significativa na aprendizagem dos seus alunos/as. O docente deve ter sensibilidade para saber quem é essa comunidade, sua história, seus problemas e a partir disso propor um ensino que suscite os interesses das alunas/os. Esta percepção dará condições a um ensino contextualizado, através de metodologias que permitam a leitura e interpretação do passado a partir do presente, ensejando perspectivas para a construção de um futuro promissor, além de sinalizar na direção do uso dos recursos pedagógicos e didáticos que auxiliem na otimização do ensino.

Desse modo, os diversos espaços internos e externos à escola podem enriquecer uma proposta de ensino crítico e reflexivo. Determinados ambientes, fora da sala de aula, podem proporcionar uma mudança significativa nas estratégias de ensino, especialmente a que tem como princípio fundamental a investigação a partir da pesquisa escolar, ou mesmo uma abordagem a partir de obras literárias ou o uso de dicionários e obras de arte. Neste contexto, a biblioteca, a exemplo de outros espaços de aprendizagem, permite subsidiar a prática do professor em relação à aprendizagem das/os alunas/os.

Ao professor também cabe investigar quais referenciais bibliográficos se encontram disponíveis na biblioteca e que softwares podem ser acessados para o desenvolvimento da pesquisa em Humanas com os seus alunas/os. Tais recursos servem para estimular no aluno a reflexão sobre o conhecimento já produzido, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa escolar. Ao mediar o conhecimento, o professor deve estar formando alunas/os investigadores. Deve também preparar indivíduos capazes de problematizar a realidade a partir da apreensão e compreensão do conhecimento formal.

Revisitando a obra de Freire (1970), ao criar condições para o entendimento dessa realidade, é possível ir além e partir dessa compreensão para criar os meios de poder mudar, agir e transformar a sociedade. O pensamento freiriano indica que o caminho metodológico não conduz apenas ao conhecimento e sim a um processo de consciência que se efetiva em mudança da realidade do discente e de sua comunidade, em uma ação constante e dialética. Essa “curiosidade cognitiva”, exercitada por professores e alunas/os, deverá ser alimentada pela constante indignação frente ao contexto social gerando posicionamentos, críticas, enfim o exercício pleno do ato político, de dialogar e agir em prol das vontades coletivas.

O uso da biblioteca e dos materiais bibliográficos disponíveis oferecem possibilidades para que o professor contorne possíveis limitações pedagógicas no que tange ao uso do livro didático. A compreensão e interpretação das ciências que compõem a área ocorrem com o desenvolvimento de alunas/os leitores e escritores, uma vez que estas habilidades constituem competências essenciais no contexto atual do ensino de Humanas. O planejamento de ações junto à biblioteca deve funcionar como uma estratégia que fortaleça o ensino, a pesquisa e a interdisciplinaridade. Só assim, proporcionará um ensino em que o conhecimento seja entendido a partir de uma leitura geral, superando o paradigma atual marcado pela fragmentação, favorecendo um ensino que não seja apenas o relato de fatos, mas uma construção produtiva, humanizada e política, comprometida com transformações na realidade social. Pensar na

otimização da biblioteca constitui-se numa tarefa conjunta entre professores e alunas/os, em sinergia com os demais recursos disponíveis como o laboratório de informática e a internet.

As possibilidades que são permitidas pelas tecnologias de comunicação e informação como mediadoras do ensino e da aprendizagem, também podem suscitar uma ampliação no espaço de aprendizagem para além da sala de aula. No ensino mediado por essas tecnologias, cabe ao professor mapeá-las na escola, buscar compreender de que forma e quando elas serão utilizadas, além de fomentar os usos das tecnologias como ferramentas que proporcionam interações em rede e que ampliam o universo das informações.

O laboratório de informática deve ser concebido como um espaço de criação, pesquisa e construção do conhecimento, que juntamente com a internet, podem possibilitar a elaboração de material didático a ser utilizado tanto por discentes como professores. O como fazer deve ser investigado por professores e alunas/os, de acordo com a realidade, tendo em vista que são poderosas ferramentas para a pesquisa e construção de conhecimento. O uso da biblioteca e da sala de informática deve ser feito com planejamento, atendendo aos conteúdos programados, para uma ação pedagógica mais efetiva.

O ensino das ciências humanas e sociais aplicadas, pode, também, ser enriquecido com práticas metodológicas que utilizem recursos midiáticos (áudio, vídeo e imagem), acompanhados de visão interdisciplinar sobre estas diversas linguagens e que possibilitem à mediação e aquisição efetiva do conhecimento, proporcionando uma visão crítica à realidade social e conduzindo os sujeitos a se sentirem parte ativa desta sociedade.

A aula de campo constitui mais um recurso metodológico que possibilita a investigação da realidade local e sua inserção numa perspectiva mais larga, e vice-versa. A partir de uma perspectiva mais global pode-se perceber a sociedade local a qual os alunas/os pertencem e desenvolver o senso crítico e reflexivo do aluno na elaboração e construção da identidade.

Para melhor visualizar o que se fala sobre estas formas e espaços, imagine que o professor de Humanas, em seu planejamento anual, ao trabalhar com a sociedade brasileira no século XIX, faça uma abordagem do cotidiano dessa realidade histórica, filosófica, geográfica e sociológica a partir de um enfoque literário. Na elaboração do plano de aula, ele faz um levantamento na internet de sites que contemplem obras a serem utilizadas e organize um estudo crítico e analítico a partir da literatura e à luz de uma abordagem histórica.

Tendo em vista, desse modo, que há uma variedade de construções e narrativas que permeiam o componente curricular, mas é na diversidade de abordagens que se permite contemplar os múltiplos aspectos de uma necessária alteridade que compreenda a complexidade da aprendizagem nas ciências humanas e aquele que se estabelece com equidade, além de ética, inclusiva e significativa. Quanto aos usos dos recursos pelo professor, que fomentam os rumos dados ao conhecimento produzido pelos alunos/os, através dos espaços e instrumentos de aprendizagem, que estão disponíveis na escola e fora dela, bem como nas diversas linguagens comunicacionais abordadas, se permitam aos alunos/os entenderem e firmarem o seu lugar no conjunto da sociedade.

O exercício da curiosidade como metodologia para o ensino das Humanas, pode ser um dos caminhos para que sejam superadas práticas anacrônicas com novas roupagens. Na elaboração de pesquisas ou qualquer trabalho no qual sua feitura ultrapasse o ambiente escolar, é preciso monitoramento e regras previamente estabelecidas. Não devem ser aceitas reproduções ou transcrições de livros e revistas especializadas. Além disso, os recursos da informática, o “copiar/colar” de pesquisas na Internet, pode transformar qualquer trabalho em mera cópia, onde a originalidade se resumirá na capa com o nome do autor.

A contestação deste modelo hegemônico do ensino de Humanas constitui-se num exercício constante. A partir da pesquisa escolar, pode-se ampliar a visão analítica dos aprendentes, reforçando a salutar ideia de que a transferência de conhecimento não deve ser meramente transmissiva. O conhecimento deve ser, portanto, significativo para os alunos/os, enquanto sujeitos dessa sociedade.

Interdisciplinaridade, contextualização e diversidade são posturas de uma prática que não pode ser pensada de forma isolada, mas sim como processo. O professor não se torna interdisciplinar só porque comentou a Lei de Newton em sua aula, por exemplo. Entretanto, se ele estimular a investigação, juntamente com seus alunos/os, sobre as implicações desse pensamento para a fundação de um novo conhecimento e de uma nova ordem social, com o apoio do professor de Física, então ele vislumbra, de maneira efetiva, a construção do conhecimento interdisciplinar em sua tentativa de explicar a sociedade.

Da mesma forma, é possível pensar a questão da diversidade étnica e racial. Não se pode imaginar que ao falar do negro e do indígena, do europeu, do nordestino, se está propondo um ensino para a diversidade. Os exercícios e as avaliações devem seguir um caminho que ajude a desconstruir os estereótipos e as visões distorcidas contidas no imaginário educacional, onde o negro é visto pela sua dança e suas comidas, o indígena como o nativo das Américas, o preguiçoso que não se adaptou ao trabalho agrícola no Brasil

Colonial. Agora ambos – negro e indígena – lutam por terra e direitos sociais, para que? E o nordestino, cabeça chata, comedor de farinha que vai para o sul em busca de comida e de sobrevivência? Desconstruir esse discurso se coloca como um exercício para um ensino na área de Ciências Humanas que visa conduzir a formação de indivíduos críticos, ativos e investigativos. A curiosidade epistemológica deve provocar uma revolução na prática do professor para que ele pense na pesquisa como uma grande aliada pedagógica, principalmente, se ele articular, de modo eficaz, o uso do computador, da internet, da biblioteca, dos museus, das ruas, dos centros históricos, da memória da escola, da cidade, dos sujeitos envolvidos da comunidade, enfim, um conjunto de elementos que favoreça uma nova concepção educativa.

Refletir sobre os saberes, práticas e vivências através de exercícios e avaliações aplicados ao ensino médio, nos levam a refletir como todas as ciências são sociais, como lemos em Santos (2011, p. 89), quando a natureza é transformada num artefato global, pois a cultura assim age, passando de “artefato intrometido num mundo da natureza à expressão da conversão da natureza em artefato total”. E a natureza enquanto objeto de conhecimento e entidade cultural possibilitou esta transformação, portanto as ciências ditas naturais são também humanas e sociais.

#### 8.4.9 Pesquisa como princípio pedagógico: lendo, acessando, ouvindo, assistindo e experienciando

A pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas. (BRASIL, 2002, p. 101)

A pesquisa é um princípio educativo essencial para a aprendizagem significativa das/os alunas/os do Ensino Médio, pois, através da associação entre a teoria e a prática, permite a construção da autonomia da/o aluna/o, principalmente a intelectual. Intrínseca ao ensino, a pesquisa proporciona que o ler, acessar, ouvir, assistir e experienciar, que os discentes vivenciam dentro da escola, possam resultar em diversas aprendizagens que possibilitem, ao professor, fomentar e mover o conhecimento produzido pelos aprendentes.

A escola, como espaço privilegiado onde os indivíduos têm acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade, deve buscar parcerias e a utilização de espaços para que novas metodologias, que fortaleçam e promovam o ensino e a aprendizagem, como a pesquisa, sejam criadas. Desse modo, uma concepção de ensino de qualidade requer que o professor estimule o estudo e criação das/os alunas/os, a fim de neles incitar o desenvolvimento do espírito investigativo.

A pesquisa pedagógica pode se realizar em diversos âmbitos e a partir de diversos problemas presentes na comunidade escolar. Os problemas humanos, tão característicos da Filosofia, por exemplo, estão presentes em todos. Quanto à história, todo ser humano, inclusive a própria escola e comunidades, têm uma. Problemas e questões sociais, mesmo nas classes sociais mais abastadas economicamente, estão presentes em todos os lugares. A territorialidade, como conceito importante da Geografia, é algo que dialoga com todos os lugares e sujeitos, já que todos nós vivemos em um espaço delimitado, histórico, político e social. Mas como essa pesquisa se realiza dentro do espaço escolar?

A biblioteca, por exemplo, é o espaço próprio à pesquisa e de constante utilização por professores e alunas/os. Seu acervo deve ser manuseado pelo professor e utilizado no planejamento. As obras que estão disponíveis só se tornam significativas para as/os alunas/os e professores se seu acervo for utilizado para potencializar o ensino, garantindo não só a leitura, mas a compreensão e interpretação da realidade em seu todo.

O Centro de Multimeios, por sua vez, ao dispor dos recursos pedagógicos, como os audiovisuais, também favorece e enriquece a aprendizagem através da pesquisa. Se o assistir, assim como o acessar, são pontuais no aprendizado do aluno, os recursos tecnológicos devem se submeter a uma análise criteriosa de como eles podem promover um ensino que conduza o aluno a não ter apenas a informação, mas que eles se transformem em conhecimento de qualidade para a vida. Passar o filme, a imagem, ou mais ainda acessar a informação via internet, contudo, não garante o aprendizado da/o aluna/o.

Torna-se imediato, então, uma discussão entre os docentes sobre o acesso à informação, bem como o modo e o para que estes procedimentos estão sendo utilizados. Desse modo, por exemplo, uma pergunta que deve sempre ser feita pelos docentes das ciências humanas, que muito utilizam os recursos audiovisuais, como filmes, deve ser: para que este filme? Para que acessar este ou aquele site da internet, ler este ou aquele livro? Se estas perguntas não estiverem claras, tais práticas reforçarão o mito de que os usos desses

recursos não têm sentido. São apenas, como diz a expressão popular, para “matar aula”. Neste sentido, o uso de recursos para o estímulo ao aprendizado da/o aluna/o, e o desenvolvimento de pesquisa por eles, deve estar amparada em um planejamento detalhado, no qual esteja as razões do porquê usar determinadas tecnologias, do como será utilizada e quem são os parceiros que poderão ajudar a dinamizar o uso destas tecnologias e potencializar o desenvolvimento das pesquisas pedagógicas com os discentes.

O problema ou conteúdo pesquisado deve servir a um propósito, visando estimular o espírito investigativo, mas distanciar o risco de estimular o plágio, atividade essencial para a formação da autonomia da/o aluna/o no seu processo de aprendizagem. Ora, a pesquisa, muitas vezes, tornou-se um acesso à internet em que se recorta e copia informações de sites, muitas vezes com conteúdo duvidoso ou verdades enciclopédicas a serviço do conteudismo escolar. Desse modo, o professor deve perceber que o acesso à informação gerou problemas muito mais graves e complexos, como o plágio, que exige uma ação diferenciada por parte dos docentes, a fim de estimular um modo ético de produzir conhecimento, que será alcançado, somente, com o claro conhecimento pelo professor do que está fazendo em sala de aula e do que está propondo para o ensino.

O pesquisar permite ao discente desenvolver a autonomia necessária para resolver questões que vai enfrentar ao longo da vida, no mundo do trabalho e nas relações estabelecidas na sociedade em que convive. Ao investigar e buscar respostas aos problemas que lhes estão postos, com sentido ético e consciente de suas ações, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de uma série de capacidades, competências e habilidades que o permitem “[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumidas diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas .” (BRASIL, 2011, p. 22).

A pesquisa em ciências humanas lança luz sobre seu objeto de estudo, sobre o comportamento humano, a fim de proporcionar melhoria direta na vida das pessoas, afetando taxas, revertendo, influenciando ou solucionando problemas. Trabalhar com pesquisa e projetos de pesquisa na educação básica é, assim, necessário e importante, por proporcionar ao indivíduo uma formação integrada à realidade, desenvolvendo seu olhar observador, crítico e analítico.

Após a formação básica, certamente, muitos das/os nossas/os alunas/os não realizará pesquisa, mas é importante que conheça e tenha noções sobre o método científico, para não ser refém de informações, estatísticas, anúncios e notícias enganosas sobre ideias,



produtos e outros interesses. O método científico, assim como os diversos e polêmicos métodos das ciências humanas, exige rigor para seu desenvolvimento, assim como uma postura ética, para que seus dados sejam precisos.

Revisitando Schaefer (2006), lê-se que ao desenvolver uma pesquisa é necessário seguir e respeitar os padrões específicos que compõem o código de ética, no quais seguem alguns princípios: Manter a objetividade e a integridade da pesquisa, respeitar os direitos dos participantes à privacidade e à dignidade; proteger os participantes contra danos pessoais, preservar a confidencialidade, buscar consentimento informando quando os dados forem coletados dos participantes da pesquisa, ou quando o comportamento ocorrer em contexto privado, reconhecer a colaboração e a ajuda na pesquisa, revelar todas as fontes de apoio financeiro.

Quando se estuda sobre ciência e senso comum, fica claro a necessidade de desenvolvimento, necessidade e valorização da pesquisa. Para alguns pensadores, como Pedro Demo (1996), a pesquisa é o modo pelo qual se conhece a realidade. E a pesquisa é uma característica fundamental para a ciência, para que não se permaneça só no campo do senso comum, onde a realidade é aceita sem questionamento, sem investigação, enquanto contrariamente o conhecimento científico é construído embasado em pesquisas fundamentadas e comprovadas por metodologia apropriada.

Autores como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos (1989) defendem a importância da ciência, mas em suas vastas obras buscam uma aproximação entre ciência e senso comum, pois deve-se haver conexão entre sujeito e realidade social para a produção do conhecimento de forma efetiva, sua aplicabilidade, consequências práticas e real transformação por estes sujeitos sociais. Para Gil (1994), a pesquisa pura procura desenvolver os conhecimentos científicos sem preocupação com a sua aplicação, pois visa a generalização e criação de leis etc. Já na pesquisa aplicada, encontram-se pontos de encontro com a pesquisa pura, pois a primeira depende desta última, visando a aplicabilidade e consequências práticas do conhecimento.

A Universidade separou, muito claramente, os papéis daqueles que se chamariam bacharéis e licenciados: aqueles a quem cabe o papel de pesquisar e, conseqüentemente, ser docente do Ensino Superior, e a estes o de ensinar em instituições da Educação Básica. Sendo uma afirmação que causa questionamentos na atualidade, já que se espera dos docentes um aprofundamento dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua valorização profissional a partir de ascensão por plano de cargos e carreiras, afirmar que os

professores da Educação Básica não devem pesquisar causa espanto e parece estar na contramão de uma educação que tenha profissionais qualificados em todas as etapas da educação.

Contudo, quando verificamos que documentos governamentais que orientam a organização de instituições de ensino superior afirmam essa tese, como o parecer CNE/CES 492/2001 que justificou a criação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, como segue abaixo, é hora de problematizar e questionar, em todos os componentes que constituem as ciências humanas, esse entendimento ultrapassado de ensino que não condiz com a nova realidade da formação de docentes no Brasil.

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos. (MEC, 2001. p. 50).

Neste sentido, diferente do que o referido documento afirma de forma não tão clara, o professor das humanas que atua na Educação Básica no estado do Ceará deve se ver como um pesquisador e tomar a sua realidade escolar, nas suas diversas facetas, como objeto de pesquisa. Devemos, desse modo, compreender a pesquisa como um princípio educativo.

Outro documento governamental, que está na contramão do que diz o parecer CNE/CES 492/2001 sobre o professor da educação básica como pesquisador, é a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE, que apresenta de forma geral, não exclusivamente para a formação dos professores das ciências humanas, orientações de formação que entende o docente da educação básica como um possível pesquisador. Segue um trecho sobre as bases que orientaram a construção das Diretrizes: “considerando a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”.

É perceptível, em diversos pontos da resolução de 2015, o entendimento de que a formação de professores deve partir do pressuposto de que os docentes da educação básica devem se ver como pesquisadores. Assim, essa compreensão se relaciona com a

preocupação em valorizar o trabalho docente do professor, já que ao cursar uma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) o professor eleva o valor do seu salário.

As/Os professoras/es dos componentes das ciências humanas devem, assim, observar sua especificidade na formação integral do discente e atentar-se a ver sua prática pedagógica como objeto de pesquisa.

Atualmente, há disponível no mercado, assim como nas revistas científicas, uma diversidade de pesquisas que tenham os componentes das ciências como tema. Entretanto, o campo é amplo e os problemas também. Por exemplo, pensar o ensino desses saberes nas diversas redes de ensino (público, privada, filantrópica, etc.) e nas diversas modalidades de educação (indígena, quilombola, rural, EAD, jovens e adultos, etc.). Pesquisar as diversas propostas metodológicas presentes nos livros especializados ou nos livros didáticos (suplemento do professor), ou mesmo a compreensão de ensino segundo cada filósofo, sociólogo, historiador ou geógrafo. É possível analisar como determinado conteúdo pode contribuir na formação integral dos docentes, ou como podemos trabalhar seu ensino para avaliações externas, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O docente das Ciências Humanas pode pesquisar práticas avaliativas e a utilização de recursos midiáticos (filmes, áudios, imagens, etc) ou a criação de livros didáticos. Enfim, a diversidade de possibilidades para pesquisa é grande, e todos nós docentes, assim como nossos discentes, só têm a ganhar com uma cultura na qual os professores do Ensino Médio são vistos como pesquisadores.

Como exemplo dessa preocupação dentro das Instituições de Ensino Superior, visualiza-se os mestrados profissionais, no qual as vagas são destinadas a professores da Educação Básica em efetivo exercício e as linhas de pesquisas são todas relacionadas ao ensino. Com isso, a Secretária de Educação do Estado do Ceará entende que os docentes das ciências humanas devem se ver como professores pesquisadores, já que por ela ocorre a valorização profissional por meio da formação continuada, assim como uma elevação do nível de educação oferecida aos discentes cearenses. Por terem professores bem formados e especializados terão maiores possibilidades de se formarem integralmente e terem condições iguais de conviver em sociedade.

#### 8.4.10 Matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1				
<b>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</b>				
<b>HABILIDADE 1</b>	<b>(EM13CHSA101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Métodos, narrativas e ferramentas de pesquisa nas ciências humanas;</p> <p>A constituição das diversas fontes históricas e a construção de significados a partir das evidências documentais: fontes orais, visuais, audiovisuais, escritas e virtuais;</p> <p>Os diversos discursos historiográficos e seus pressupostos teóricos na compreensão dos processos históricos;</p> <p>As diversas linguagens e narrativas sociais como expressões culturais no tempo e no espaço;</p> <p>Fontes e narrativas filosóficas;</p> <p>A dúvida filosófica;</p> <p>Linguagens cartográficas e pictográficas: Mapas, Atlas e escalas;</p> <p>Narrativas sociológicas e antropológicas;</p> <p>Pensamento clássico e contemporâneo da sociologia.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Discussão das diversas fontes históricas e suas especificidades, compreendendo-as como substratos que auxiliam na interpretação dos fatos e contextos históricos.	Análise e interpretação de mapas, escalas, gráficos, tabelas e outras fontes e nos diversos âmbitos da vida considerando-os como elementos capazes de fornecer uma leitura e compreensão de ideias.	Reconhecimento do problema filosófico como fonte de pesquisa e sua relação com o questionamento, a especulação, a criticidade, a sistematicidade, o pensamento racional, a argumentação, a abstração e a criação de conceitos.	Compreensão da Sociologia como ciência da sociedade em sintonia com o movimento da vida social contemporânea.

	<p>Apresentação dos discursos interpretativos da História, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na análise e interpretação dos processos históricos e situando-os no tempo e no espaço.</p>	<p>Desenvolvimento e aplicação de noções corretas de localização e orientações através da leitura de diversas fontes cartográficas em variadas escalas.</p>	<p>Identificação das diversas narrativas filosóficas (ética, política, metafísica, lógica, epistemologia, estética, filosofia da arte, antropologia filosófica etc.).</p>	<p>Conhecimentos e narrativas sobre as principais questões das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Economia), mediante a análise da realidade social, através dos acontecimentos históricos, socioculturais e políticos.</p>
	<p>Compreensão dos saberes populares e locais através das multiplicidade das suas manifestações culturais, considerando a diversidade da sociedade, do tempo histórico e dos espaços geográficos.</p>	<p>Considerações e aplicações acerca dos códigos específicos da Geografia para a compreensão, distribuição, localização e frequência de fenômenos naturais.</p>	<p>Estudo das diferentes narrativas que dialogam com a filosofia (mito, religião, senso comum, arte e ciência) e suas distinções, assim como obras que abordam temáticas filosóficas que dialogam com temas contemporâneos, como corpo, gênero, sexualidade, trabalho, neoliberalismo.</p>	<p>Estudos sobre especificidade do conhecimento sociológico e suas relações, diálogos e distinções com outras narrativas sociais fundadas em opiniões e crenças comuns, proporcionando à/ao aluna/o compreender o procedimento metodológico das ciências sociais.</p>
	<p>Entendimento dos conceitos de documento e monumento, distinguindo-os como expressão do tempo, da memória e das demandas do tempo presente.</p>	<p>Interpretação das múltiplas escalas nos fenômenos socioespaciais, ambientais e naturais, a partir das diversas fontes de informação, considerando a pluralidade de procedimentos metodológicos da Geografia.</p>	<p>Entendimento do significado, sentido e potencialidade da dúvida na atitude filosófica, desconstrução da ideia da dúvida como fragilidade, diferenciação entre a dúvida cotidiana e a filosófica, relação da dúvida com a escuta e o diálogo e as teorias filosóficas que tenham a dúvida como problema filosófico (ceticismo clássico, Descartes e outros).</p>	
	<p>Problematização do saber histórico como transitório, dinâmico e em contínua construção, percebendo que, intermediado por fontes, ele resulta das interações entre o passado e o presente a partir</p>		<p>Reconhecimento das diversas correntes filosóficas da tradição (idealismo, realismo, racionalismo, empirismo, materialismo, fenomenologia, existencialismo e outras).</p>	

	dos anseios e necessidades da sociedade.			
			Estudo das teorias filosóficas sobre a história (Vico, Kant, Hegel e Marx), sobre a política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau), sobre a economia (Adam Smith e Marx), sobre a cultura (Escola de Frankfurt) e outros.	
<b>HABILIDADE 2</b>	<b>(EM13CHSA102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A formação do estado-nação e a construção do mundo globalizado;  Renascimento cultural e científico (Antropocentrismo e humanismo);  A constituição do Antropocentrismo, do humanismo e suas relações com as bases filosóficas oriental e africana;  Formação do Estado Moderno, mercantilismo, teses absolutistas e processo de ocupação e dominação dos continentes americano e africano;  Surgimento de religiões protestantes (Luteranismo, Anglicanismo e Calvinismo), Concílio de Trento e Inquisição;  As rotas marítimas;  As ocupações territoriais e o colonialismo;  O fortalecimento do capitalismo comercial;  As relações culturais e o processo de dominação e aculturação dos diversos povos ameríndios e africanos;  A instituição da escravidão e o comércio de humanos;  A diáspora africana;  A construção do estado nacional no Brasil;  Configuração das unidades regionais e locais no Brasil Colônia;  Cosmologias (africanas, povos originários do Brasil, europeia/ocidental e orientais);  Etnocentrismo e Eurocentrismo;  A construção conceitual do etnicismo, racismo, antirracismo e evolução;  Nascimento das diversas Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia)  Filosofia antiga;  Filosofia medieval;  Filosofia moderna;  Filosofia contemporânea;  Conceitos evolutivos geográficos;  Paradigmas e princípios geográficos;</p>			

	Correntes conceituais da Nova Geografia e evolução do pensamento geográfico; A evolução das paisagens e as mudanças climáticas.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Análise das diversas formas de organização política e social no passado, dentre elas o Estado, comparando as permanências e mudanças até a contemporaneidade.	Compreensão, análise e discussão acerca da evolução do pensamento geográfico através da percepção e análise de conceitos básicos da Ciência Geográfica, para adquirir uma visão analítica, crítica, social, econômica, política, humanista e propositiva diante das profundas e tecnológicas, mudanças do mundo em que vivemos.	Identificação dos fatores históricos que possibilitaram o surgimento da Filosofia na Grécia: pluralismo cultural, contato com culturas e cosmovisões de mundo (africanas e as orientais), vida marítima, redescoberta da escrita, uso do calendário e da lei escrita, utilização da moeda, vida urbana, nascimento da pólis, consolidação da democracia e outros.	Compreensão e análise dos conhecimentos sobre indivíduo, sobre sociedade, seus processos e suas práticas socioculturais, desenvolvendo condutas de questionamentos, problematização e análise sobre as questões que envolvem a vida social, cultural, além de pessoal, política e econômica.
	Identificação e contextualização dos diversos conceitos e narrativas presentes no ideário da construção do Estado-Nação, refletindo sobre a "invenção" da nação brasileira como parte da identidade e tradição constituída pelos ideais românticos e dos folcloristas.	Discussão do papel da Geografia enquanto ciência, seus principais desafios na atualidade em uma visão unificada de seus aspectos, considerando a importância do homem para a ciência.	Compreensão da passagem do pensamento mítico para o racional filosófico: identidade e função do mito, cosmogonia e teogonia (Homero, Hesíodo e a experiência mitológica de outros povos e culturas) e seu entendimento na contemporaneidade.	Estudos e debates a respeito dos conhecimentos sobre os elementos da cultura e seu desenvolvimento, principalmente os da cultura local, formação da própria identidade étnica, além da cultura e identidade de outros, implicando o auto reconhecimento, reconhecimento das diferenças, visando construir uma relação de respeito.
Problematização da ideia de Nordeste, e do nordestino, como um discurso interessado e datado, objetivando construir categorias sociais, econômicas, políticas e	Compreensão, avaliações e debates sobre a evolução geográfica através da análise de suas correntes de pensamento e as relações com os processos de transformação da ciência geográfica.	Compreensão da passagem do pensamento mítico para o racional filosófico: primeiros filósofos gregos e suas teses sobre a natureza (Physis), a arché, o cosmos (Kósmos) e a causalidade, a imutabilidade do ser e o princípio de identidade entre ser, pensar e falar em Parmênides e o devir, luta e harmonia dos contrários em Heráclito.	Identificação, reflexão e contextualização sobre os processos de estratificação social, socialização e seus agentes, interação social e conflitualidade, estrutura social, organizações e grupos sociais, questionando sobre a	

	culturais específicas no contexto nacional.			ideia de socialização e a construção de cidadãos e cidadãs do futuro.
	Percepção e entendimento do Ceará como espaço geográfico, político, econômico, social e cultural, identificando as especificidades que o caracteriza enquanto unidade federativa e de como se constituiu no tempo.	Percepção sobre a evolução do pensamento geográfico, a inter-relação entre a dualidade da ciência e sua relação com outras áreas de conhecimento.	Reconhecimento do pensamento de Sócrates e sua inovação para o pensamento filosófico: reflexão sobre o ser humano e a ética, o caráter discursivo (fala) e dialogal do seu método (maiêutica) e a distinção do pensamento dos sofistas.  Estudar as diversas circunstâncias que possibilitaram o surgimento e a especificidade da Filosofia Medieval, em suas diversas formas de ser.	Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes.
	Identificação e entendimento das diversas cosmovisões de mundo, comparando-as a partir das circunstâncias históricas de constituição de suas matrizes conceituais, práticas e representações socioculturais.	Análise e comparação das correntes evolutivas do pensamento geográfico e suas implicações no desenvolvimento do saber.	Identificação da ideia de modernidade a partir do desenvolvimento científico e as descobertas dela decorrente, renascimento, reforma na igreja protestante e católica, surgimento da burguesia e outros.	
	Compreensão da emergência do Estado Moderno, contrastando a diversidade de ideias, discursos e teorias oriundas das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais produzidas nesse período da história.	Avaliação, discussão e entendimento sobre o papel humano nas mudanças climáticas e nas paisagens ao longo do tempo com base em dados e evolução dos processos, interpretando e avaliando hipóteses e evidências.	Identificação da ideia moderna de sujeito que influenciou a filosofia, a política, a arte e a ciência: nova ideia de poder e as novas interpretações sobre o universo (Copérnico, Galileu, Kepler, Giordano Bruno), dicotomias entre geocentrismo e heliocentrismo, entre teocentrismo e antropocentrismo e outros.	



	<p>Historicização das matrizes econômicas, políticas, sociais e culturais do etnocentrismo europeu que emerge na Idade Moderna, compreendendo as consequências que se refletem na contemporaneidade.</p>	<p>Evolução do planeta Terra: Tempo histórico x tempo geológico</p>	<p>Conhecimento dos fatores históricos que explicam a ideia de fim da modernidade: supervalorização da ciência, descrédito da filosofia e da arte, surgimento das ciências humanas, revoluções burguesas, mudanças no mundo do trabalho, estados totalitários, contexto de guerras no século XX e outros.</p>	
	<p>Problematização do neocolonialismo e do eurocentrismo como ideais que contribuem para o advento das teorias racistas no século XIX, identificando as raízes do supremacismo branco e da xenofobia nos séculos XX e XXI.</p>		<p>Compreensão do pensamento filosófico contemporâneo ocidental (fenomenologia, psicanálise, escola de Frankfurt, existencialismo, estruturalismo, hermenêutica, pós-modernidade, pragmatismo e filosofia analítica).</p>	
	<p>Compreensão das diversas expressões culturais da humanidade – linguagens, artes, filosofias, religiões e demais manifestações do espírito – entendendo-as como representações simbólicas que emergem no cotidiano do indivíduo e se solidificam no convívio social.</p>		<p>Estudo de epistemologias não europeias, de formas diversas de pensar o mundo e das diversas circunstâncias que amparam a construção de verdades que subsidiam as diversas formas de discriminação (Gênero, orientação sexual, raça, etnia, classe social, regional, deficientes, estrangeiros, refugiados e etc.).</p>	
<b>HABILIDADE 3</b>	<p><b>(EM13CHSA103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</b></p>			
	<p>O conceito de História e a importância do seu estudo;  O sujeito histórico e o espaço de construção da História, na perspectiva do conhecimento produzido pelas culturas ocidentais, orientais, ameríndias e africanas;  A escrita da História nas suas diversas temporalidades e a sua construção através da historiografia;</p>			

	<p>A construção do fato histórico e a história-problema;          Problemas, abordagens e objetos da História;          Narrativa dos acontecimentos x análise das estruturas;          A narração, interpretação e significados das fontes históricas, a partir das diferentes linguagens de comunicação (orais, escritas, imagéticas, gestuais, visuais e virtuais);          A história vista “a partir de baixo”;          A era das revoluções e as transformações estruturais na sociedade contemporânea;          A História quantitativa e as novas tecnologias de informação;          As humanidades no âmbito da sociedade da informação e da cultura digital;          O fazer artístico e a construção de significados no tempo histórico;          Concepção Científica e Humanística da Sociologia;          Perspectivas do Olhar Sociológico, da Investigação Sociológica, da Visão Crítica e do Senso Comum;          Elementos de Análise Sociológica;          Leitura e Interpretação de Fontes Válidas;          Metafísica;          Lógica;          Epistemologia;          Conhecimento Científico;          Filosofia da ciência;          Filosofia da Arte e Estética;          Textos Filosóficos;          A dinâmica de processos naturais (Climatologia, Hidrologia, Geologia, Geomorfologia, Pedologia, Ecologia) suas causas e consequências para o planeta.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Compreensão do conhecimento histórico enquanto produção do saber socialmente construído, apresentando as ferramentas próprias para a realização da operação historiográfica.</p>	<p>Análise e compreensão dos processos ligados ao saber geográfico em seus diversos aspectos naturais e humanos com base na sistematização, interpretação e análise de dados e apoio de novas tecnologias.</p>	<p>Estudo das teorias metafísicas e da ideia de verdade em Platão, Aristóteles, Agostinho e São Tomás de Aquino, identificando suas influências no surgimento de diversos saberes (ética, a política, ciência, etc.) na antiguidade, no medievo e na modernidade.</p>	<p>Estudos e reflexões para entendimento da Sociologia como uma ciência dinâmica, prática e reflexiva sobre as questões sociais, possibilitando a compreensão sobre as diferenças entre os conceitos de senso comum e de conhecimento sociológico, assim como seu objeto de estudo, distinguindo os dois</p>

				métodos clássicos de pensar a realidade social através da Sociologia clássica: a abordagem positivista e a abordagem dialética;
	Discussão do fato histórico a partir de dados estatísticos, permitindo a construção de modelos gráficos explicativos e de verificabilidade da pesquisa histórica nos diversos tempos e espaços.	Compreensão e interpretação dos processos naturais e ambientais, a dinâmica terrestre e sua evolução, a partir da análise de mapas, gráficos, imagens e documentos elaborados a partir da investigação científica, das novas tecnologias, propondo hipóteses e solucionando problemas.	Compreensão da ciência, sua história (antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade), diferença de outros modos de pensar, o método, a investigação científica e as novas reflexões da Filosofia da ciência, como a de Karl Popper, Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, a diferença entre ciência, arte e filosofia em Deleuze e outros.	Interpretação e análise dos fundamentos teóricos dos primeiros pensadores da Sociologia, distinguindo suas principais teorias e conceitos básicos: Durkheim (Teoria da Integração), Weber (Teoria da Ação Social), Marx (Teoria da Acumulação).
	Categorização e historicização dos fazeres e saberes da humanidade no tempo e no espaço, refletindo sobre o processo de construção das representações, usos e práticas socioculturais.	Reflexão e discussão do papel do método científico, suas fontes e procedimentos, na sistematização do conhecimento sobre a dinâmica natural da Terra.	Identificação da ideia de ciências humanas e sua influência na fenomenologia, estruturalismo e no marxismo, sua diferença para as ciências da natureza e a teorias filosófica de Augusto Comte (Ciências Humanas baseada nas ciências da natureza), a diferença entre explicar (ciências humanas) e conhecer (ciências naturais) para Dilthey e a arqueologia e a ideia de Episteme em Foucault.	Identificação e investigação da realidade social, econômica e política brasileira, exercitando o desenvolvimento da Imaginação Sociológica e do exercício da Pesquisa Sociológica, buscando compreender e experimentar conceitos e métodos de pesquisa em Ciências Sociais.
	Reconhecimento das tecnologias digitais como ferramentas necessárias à democratização e ampliação do conhecimento socialmente e historicamente elaborado, identificando nelas os mecanismos metodológicos que favoreçam a realização da pesquisa histórica.		Estudo de teorias epistemológicas de filósofos modernos (Descartes, Bacon, Locke, Hume, Spinoza) e as críticas a essas teorias e a metafísica (Kant, Hegel, Augusto Comte, Karl Marx e outros), bem como o entendimento das concepções filosóficas de ciências (racionalismo, empirismo e construtivismo).	

	<p>Entendimento sobre as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo os regimes de historicidade como construções culturais e históricas.</p>		<p>Estudo dos conceitos de filósofos contemporâneos: Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, a fenomenologia de Husserl, Freud, pragmatistas (Peirce, James e Dewey), os neo pragmatistas (Rorty), Wittgenstein, os filósofos da escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin), Habermas, Derrida, Foucault e Deleuze.</p>	
			<p>Conhecimento das críticas à ideia de metafísica, sujeito universal e pós-verdade.</p>	
			<p>Identificação de discursos retóricos (persuasão) e apelos emocionais (publicidade e propaganda), bem como o conhecimento de princípios para a construção de argumentos filosóficos e científicos, a partir do estudo de diferentes reflexões filosóficas sobre a lógica.</p>	
			<p>Compreensão a elaboração de hipóteses, selecionar vidências e compor argumentos, refletindo sobre o conceito e os tipos de falácia, indução, dedução, raciocínio, verdade, validade, a relação da lógica com a ontologia em Platão e Aristóteles, os princípios lógicos, a teoria do silogismo em Aristóteles, a lógica simbólica, a questão dos universais, a filosofia analítica e da filosofia da linguagem.</p>	
			<p>Conscientização do que é a estética filosófica, a Filosofia da arte e da forma como a filosofia pensou as produções artísticas, as ideias de belo, feio, gosto, imaginação, sensibilidade, a relação da arte com a cultura (indústria cultural e cultura de massa), a ideia de artista, obra de arte e espectador, a relação da arte com a técnica e com a religião.</p>	

			<p>Estudo da concepção de mimesis e a crítica à poesia em Platão, a mimesis, a poesia e os gêneros poéticos em Aristóteles, o padrão de gosto em Hume, o juízo estético em Kant, o belo como manifestação do absoluto e a teoria da “morte da arte” em Hegel, a concepção trágica da existência em Nietzsche (o fenômeno estético como justificativa do mundo), a crítica da indústria cultural em Adorno e a reprodutibilidade técnica da obra de arte e suas consequências artísticas e estéticas em Benjamin.</p>	
			<p>Reconhecimento, reflexão e interpretação dos textos filosóficos de modo significativo, sua relação com problemas e questões de outras áreas (artes, ciência, teologia, etc.) e com gêneros textuais diversos (cartas, diálogos, aforismas, etc.).</p>	
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Cultura material e imaterial, patrimônio e diversidade cultural;  Aspectos da cultura material e imaterial brasileira na diversidade regional de sua representação;  Os bens materiais e imateriais na construção de políticas de patrimonialização;  Culturas, representações simbólicas e multiculturalismo;  História e memória e a confluência entre o tempo e o espaço;  Os lugares de memória individuais e coletivos;  O sincretismo religioso em diferentes contextos, significados e tempos históricos;  A diversidade de crenças e rituais do sagrado no Brasil, com destaque para o catolicismo popular e as religiões de origem africana;  Usos, práticas e representações simbólicas da religiosidade popular;  Memória, identidade e tradição dos povos originários, grupos sociais tradicionais e periféricos e sua contribuição na formação, identidade e diversidade sociocultural brasileira;  Estudos históricos e antropológicos sobre cultura;  Universais Culturais (elementos da cultura, sociedade, linguagem, comportamento e mente compartilhados socialmente);  Etnocentrismo e relativismo cultural;  Interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade;</p>			

	<p>Valores e normas culturais;  A cultura enquanto domínio de ideias, valores, ideais e símbolos;  A ordem simbólica e sua origem social;  Cultura e organização social, suas alterações e mudanças;  A regionalização dos territórios e a nacionalidade;  As subdivisões regionais e suas particularidades;  Estrutura demográfica e étnica brasileira;  Temporalidade;  Filosofia da religião e experiência religiosa;  Filosofia da cultura.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Reconhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial, da humanidade, percebendo-o como gerador de identidades nas diversas sociedades e discutindo a diversidade de sua constituição.	Compreensão do desenvolvimento e a construção da identidade regional de forma consciente que lhe permita perceber como parte integrante de uma região, território ou nação, repensando por inteiro sua dimensão espacial, humana e social, visando o resgate e à construção de sua cidadania e da identidade plena.	Identificação do conceito de tempo (Platão, Aristóteles, Agostinho, Bergson, Heidegger, etc), diferentes leituras sobre as dimensões do tempo (passado, presente e futuro) e seus efeitos no entendimento do homem, da sociedade e da natureza.	Investigação, análise e debate sobre a organização social das etnias indígenas cearenses na atualidade, identificando: identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais (cultura e sociedade);
	Discussão e entendimento sobre a necessidade de preservação do patrimônio material e imaterial, por meio de ações individuais, coletivas e/ou estatais, pensando-o como elemento constitutivo da cultura nacional e da própria humanidade,	Analisar as sub-regiões brasileiras, suas particularidades culturais e antropológicas, partindo para menores escalas de compreensão como as sub-regionalizações.	Entendimento da relação do tempo com o mundo do trabalho (Marx e Benjamin).	Investigação sobre a distinção entre as culturas material e imaterial dos povos originários cearenses hoje, relacionando-as aos fatores históricos de identidade na luta pelo acesso à terra (cultura e território);
Compreensão das religiões de matrizes africanas em sua diversidade, discutindo a presença do sincretismo religioso na constituição das	Compreender e sistematizar a cultura local, caracterizando práticas e valores de sociedades regionais no tempo e no espaço.	Compreensão da experiência religiosa através das ideias de Deus, fé, razão, verdade, monoteísmo, politeísmo, uno, ancestralidade, cosmovisão, mito, religiosidade, religião, sagrado, ritos, objetos simbólicos, revelação,	Compreensão, descrição e análise da distribuição espacial e constituição demográfica das múltiplas práticas culturais das diversas etnias cearenses,	

	diferenciadas práticas que lhes constituem.		lei divina, mistério, espiritualidade, divindade, transcendência, valores (solidariedade, amor, bondade, aceitação da diferença, tolerância, caridade, etc.), finito, infinito, vida, morte, bem, mal, pecado, alma, corpo/matéria, eternidade e outros nas suas mais diversas formas (culturas), principalmente aquelas presentes nos povos originários da sociedade brasileira (indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias/ocidental).	circunscrevendo-as ao longo do tempo (cultura e população).
	Identificação da distribuição espacial e constituição demográfica das diversas comunidades e etnias indígenas cearenses, reconhecendo a importância delas na configuração cultural do estado.	Examinar o processo de composição étnica brasileira dentro da formação, caracterização e construção do território brasileiro reconhecendo as particularidades, valores e crenças ao longo do tempo.	Estudo de problemas e conceitos da Filosofia da religião: problema do conteúdo religioso, Sentimento em Schleiermacher, Sagrado ou Numinoso em Rudolf Otto, crítica à religião (Espinosa, Nietzsche e Feuerbach), ideia de causa primeira em Bertrand Russel, Deus e o mundo em Karl Rahner, teísmo de Pascal e Leibniz, religião como ópio do povo em Karl Marx, existência e essência em Sartre e outros.	Estudo e discussão a respeito das formas de representação e de processos sociais, conselhos, organização social, instituições sociais e movimentos sociais (feministas, indígenas, negros, homossexuais, etc.), buscando valorizar, respeitar e apoiar suas causas, suas lutas, validando-os enquanto fenômenos necessários a formação da cidadania e da própria formação educacional.

	<p>Compreensão dos processos de afirmação étnica e identitária dos grupos indígenas, no Brasil e no Ceará, considerando seus traços culturais, os processos de territorialização e as lutas por terras ao longo da história.</p>	<p>Analisar as sub-regiões cearenses, suas particularidades culturais, antropológicas, geomorfológicas e climáticas</p>	<p>Estudo de problemas e conceitos sobre Deus, religião e a relação entre fé e razão em Plotino (Deus, matéria e alma), em Santo Agostinho e em São Tomás de Aquino.</p>	<p>Reconhecimento da cultura dos povos indígenas, dos quilombolas e de outros grupos sociais, empenhando-se na defesa e garantia do direito à diversidade dentro da sociedade, seja nos aspectos culturais e/ou políticos-ideológicos, promovendo a visibilidade em favor de suas causas e dos seus direitos garantidos legalmente, enquanto direitos de todos e como fortalecimento da própria identidade cultural de cada cidadão cearense e brasileiro.</p>
	<p>Compreensão dos processos de formação étnica e identitária do negro e das comunidades quilombolas no Brasil e no Ceará, considerando seus traços culturais e suas lutas por direitos ao longo da história.</p>		<p>Análise das reflexões e narrativas sobre a memória e sua relação com o tempo e a história: Platão, Aristóteles, Henri Bergson, memória coletiva em Maurice Halbwachs, história em Voltaire, Condorcet, Hegel, Rousseau, Paul Ricoeur, Quentin Skinner, Pierre Nora, Jacques Derrida, entre outros.</p>	
	<p>Reflexão sobre o papel dos museus na construção de identidades, memórias e tradições reproduzidas, problematizando a exaltação de fatos e personagens da história nacional e local.</p>		<p>Examine teorias filosóficas que problematizam a cultura: ideias de cultura e natureza, relação entre subjetividade e cultura, cultura e técnica, cultura e ideologia, diversidade cultural, cultura como construção humana, natureza humana e condição humana (Hannah Arendt), cultura em Félix Guattari, Edgar Morin, Pierre Bourdieu e Bauman, entre outros.</p>	
<b>HABILIDADE 5</b>	<p><b>(EM13CHSA105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</b></p>			



<p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b></p>	<p>Aproximações e distanciamentos entre natureza e cultura;          Processo civilizatório: inclusão e exclusão;          O poder do capital e as mudanças globais;          Histórias conectadas na sociedade global contemporânea;          Expressões da cultura material no espaço virtual;          Composição e Desenvolvimento da População Mundial;          Políticas emergentes e a diáspora global;          Princípios da ecologia e a ideia de um ecossistema;          A Crise ecológica <i>versus</i> o desenvolvimento da tecnologia;          Concepções interdisciplinares sobre futuros padrões de exploração, produção e consumo;          Evolução urbana e industrial;          Relação entre o campo e a cidade nos seus aspectos socioeconômicos;          Evolução do planeta Terra (Tempo histórico e Tempo geológico);          Antropologia Filosófica;          História indígena: políticas indigenistas, catequese, civilização e assimilação;          Decolonialidade.</p>			
<p><b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b></p>	<p><b>HISTÓRIA</b></p> <p>Problematização dos embates de representação entre as ideias de natureza e cultura, discutindo as raízes históricas da separação dicotômica entre conceitos que se relacionam.</p>	<p><b>GEOGRAFIA</b></p> <p>Análise, discussão e estabelecimento da relação sobre o desenvolvimento industrial e suas constantes transformações ao longo do tempo, bem como as consequências e implicações para o desenvolvimento urbano dos países.</p>	<p><b>FILOSOFIA</b></p> <p>Compreensão ampla e múltipla de ser humano (antropologia filosófica): estudo da linguagem em Platão, sofistas, Aristóteles, Wittgenstein, reflexões sobre o corpo e a alma em Platão e Aristóteles, corpo e mente em Espinosa, sexualidade em Michel Foucault, corpo próprio em Merleau-Ponty, a mulher em Simone de Beauvoir e outros.</p>	<p><b>SOCIOLOGIA</b></p> <p>Identificação e discussão sobre os diversos embates de representação, históricos, filosóficos e sociológicos, na construção da sociedade global, nacional e local em seus diversos tempos e espaços sociais: etnias; migrações, suas formas e tipologias; o processo de urbanização; relação da estrutura urbana e a rural; o desenvolvimento da prática agrícola e sua relação com o meio (natural e geográfico);</p>

	<p>Compreensão da falsa oposição entre a cultura erudita e a cultura popular, refletindo sobre as relações de reciprocidade, circularidade e usos culturais diversos que as aproximam.</p>	<p>Compreensão, análise e comparação da relação de interdependência existente entre os espaços urbanos e rurais contextualizando sua dinâmica e avaliando seus impactos socioeconômicos.</p>	<p>Estudar teorias filosóficas que analisam a ideia de pessoa (Agostinho e Edith Stein) e existência humana (Kierkegaard, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Sartre e outros).</p>	<p>Estudo dos processos históricos de formação do pensamento antropológico, reunindo suas narrativas, investigações, documentos e registros históricos a respeito dos povos originários, explorações, avanços colonialistas, imperialismo europeu e outros estudos científicos, buscando compreender a história da humanidade.</p>
	<p>Entendimento das diversas sociedades co-existentes no mundo contemporâneo em suas conexões e distinções, percebendo os conceitos de civilização e barbárie como unidades fragmentadas de um todo conectado.</p>	<p>Entendimento, análise, avaliação e discussão do processo de evolução da Terra desde sua gênese, seu processo evolutivo natural através das dinâmicas geológicas, processos e fenômenos naturais diversos e as consequências dessa evolução para a construção dos espaços geográficos.</p>	<p>Estudar as diversas dicotomias (homem x mulher, normal x anormal, negro x branco, homossexual x heterossexual, etc.), através do pensamento filosófico, que subsidiam as diversas formas de discriminação.</p>	
	<p>Reflexão sobre as transformações ocorridas na cultura comunicacional a partir da sua difusão no ambiente virtual, possibilitando informação e produzindo novas formas de aprendizagem.</p>	<p>Análise, discussão e avaliação da evolução tecnológica dos espaços rurais com a Revolução Verde, suas causas e consequências para o homem, o meio ambiente e para a produtividade e o capital.</p>		
	<p>Discussão das políticas indigenistas no Brasil, problematizando a ideia de atraso e rusticidade presente nos discursos de colonos e missionários no período colonial, bem como dos</p>			

	governos brasileiros no Império e na República.			
<b>HABILIDADE 6</b>	<b>(EM13CHSA106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</b>			
<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>	<p>A história pública e a democratização do conhecimento histórico;  A história visual e as fontes iconográficas do conhecimento histórico;  O uso da literatura de cordel como linguagem transversal nas Ciências Humanas;  A arte como ferramenta de luta: na música, no cinema, na literatura, etc.;  Perspectivas sociológicas sobre os meios de comunicação de massa;  A indústria, o alcance global, a concentração e a independência do processo de produção dos meios de comunicação;  Visões dos teóricos interacionistas e dos teóricos do conflito (ideologia dominante), incluindo a visão feminista;  Geoprocessamento, sensoriamento remoto e tecnologias de localização e posicionamento;  Cartografia Social;  Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);  Pós-verdade.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Discussão da dimensão pública do conhecimento histórico e sua difusão para amplas audiências, permitindo que seja apresentado sob possibilidades comunicacionais diversas.	Compreensão, análise e caracterização dos aspectos fisiográficos brasileiros com base na leitura de mapas, gráficos, imagens e outras linguagens como forma de reconhecer o espaço natural em que vive e inter-relacionar com o conhecimento científico.	Analisar o conceito de tecnologia, sua relação com o conhecimento científico, a tecnologia como criação humana, a tecnociência, as raízes etimológicas de tecnologia e a diferença de <i>techné</i> , a tecnologia e a ética, sua influência nas relações de trabalho, a tecnologia e a internet, ciberativismo, algoritmo, tecnologia e a globalização e tecnologia e os desastres bélicos, ambientais e atômicos, assim como seus usos nas relações de poder, entre outros.	Compreensão do uso reflexivo, crítico e ético de diferentes linguagens e das TICs na produção do conhecimento, possibilitando ao aluno melhor manejo dessas ferramentas para sua aprendizagem.

<p>Identificação dos diversos meios de comunicação e entendimento das suas representações do passado, possibilitando intercruzamentos que permitam ampliar o conhecimento histórico.</p>	<p>Regionalização, caracterização e compreensão da dinâmica dos processos naturais do Brasil, com destaque para o estado do Ceará, percebendo suas implicações, produzindo e difundindo informações na produção do conhecimento através da leitura de diversas linguagens cartográficas e outros documentos.</p>	<p>Compreensão de teorias filosóficas que analisam a tecnologia: Augusto Comte (positivismo e seus efeitos na natureza), a técnica em Heidegger, a razão instrumental e a razão crítica na teoria crítica (Marcuse e Walter Benjamin), sociedade do espetáculo de Guy Debord, cibercultura e tecnologias da inteligência em Pierre Levy, a sociedade do controle e o real e o virtual em Deleuze, a sociedade da transparência em Byung-Chul Han, a influência da mídia sobre o Estado em Noam Chomsky e outros.</p>	<p>Identificação e análise dos avanços proporcionados pelas tecnologias à humanidade, questionando aquelas situações que possam implicar em prejuízos para a atuação do homem dentro do processo produtivo e humanitário da sociedade.</p>
<p>Utilização da literatura de cordel como linguagem e gênero textual, meio de comunicação e fonte historiográfica, reconhecendo nela uma ferramenta educacional para se trabalhar temas transversais que perpassam a área das Ciências Humanas.</p>	<p>Análise e interpretação da linguagem do geoprocessamento e outras tecnologias cartográficas na produção de mapas, tabelas, cartas topográficas e gráficos para a produção de conhecimento e a resolução de problemas socioambientais e econômicos.</p>	<p>Identificação da ideia de pós-verdade e sua relação com os diversos meios de comunicação (Redes sociais, tv, etc.).</p>	<p>Narrativas e discussão sobre as alternativas de respostas aos padrões exigidos pelo mercado de trabalho e produção, valorizando a diversidade e a biodiversidade local e global.</p>
<p>Problematização dos discursos cinematográficos e audiovisuais na abordagem de temas, personagens e eventos históricos, discutindo-os sob o ponto de vista das perspectivas e intencionalidades constituídas.</p>	<p>Análise e discussão da utilização social da linguagem cartográfica por comunidades remanescentes (quilombolas) e povos originários, espaços de construção social, de forma crítica, ética, e reflexiva no processo de ocupação e formação de seus territórios.</p>	<p>Reconhecimento dos diversos tipos de gêneros textuais na Filosofia, assim como os seus usos na História da Filosofia.</p>	

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

**Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.**

**HABILIDADE 1** (EM13CHSA201) **Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.**

**OBJETO DE CONHECIMENTO**

Sistemas Sócio econômicos no contexto histórico das Sociedades Pré-industriais e das Sociedades Industriais;  
 Modelos de Estrutura do Poder (Modelos de Elite do Poder, Guerra, Paz, Terrorismo, etc.);  
 Economia em mudanças, as faces da força de trabalho e a desindustrialização;  
 Políticas de Ação Afirmativa;  
 Eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais que interferem na dinâmica das populações;  
 Economia e geopolítica;  
 Processo de desenvolvimento do Capitalismo;  
 A geopolítica dos conflitos e a questão dos refugiados na atualidade;  
 Ordens Geopolíticas Mundiais;  
 A geografia da distribuição demográfica;  
 A dinâmica de movimento das população mundiais: motivos históricos, econômicos e desafios contemporâneos;  
 Deslocamentos populacionais, migrações globais e o multiculturalismo;  
 O mercantilismo e o surgimento do comércio colonial intercontinental  
 Neoliberalismo, Globalização e Geopolítica Moderna;  
 A dinâmica populacional do Brasil e o processo de sua inserção na economia mundial ao longo do tempo;  
 Sociedades hidráulicas (Egito e Mesopotâmia): modo de produção asiático e o controle da natureza;  
 Migrações e diásporas na antiguidade;  
 O mundo feudal;  
 A expansão marítima europeia e a conquista territorial do Novo Mundo: dinâmicas comerciais, conquistas territoriais, desestruturação e reorganização sociais;  
 Revolução Industrial:  
 Colonialismo, Neocolonialismo e Decolonialidade.

	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	Estabelecimento de um paralelo entre as atividades socioeconômicas e a dinâmica populacional em diversos tempos e espaços, percebendo as múltiplas e inter relações desse processo.	Análise, debate e caracterização do desenvolvimento do capitalismo em suas diversas fases e mudanças compreendendo a sua interferência na dinâmica demográfica, social, natural e econômica dos diversos continentes.	Compreensão dos processos migratórios e seus desdobramentos: xenofobia, racismo, relação com questões econômicas e tecnológicas (capitalismo, liberalismo, neoliberalismo e globalização).	Compreensão, interpretação e análise do pensamento e os conceitos formulados pelos principais pensadores clássicos e contemporâneos da Sociologia.

<p>Compreensão do mercantilismo e das conquistas territoriais como fator de fortalecimento do capitalismo comercial, discutindo as relações culturais, os processos de dominação e resistência dos diversos povos originários da América e da África, a instituição da escravidão e do comércio de humanos como causas de novos arranjos demográficos na Época Moderna.</p>	<p>Compreensão e análise do processo de evolução, organização e distribuição da população mundial, brasileira e cearense de acordo com eventos econômicos, naturais, políticos, sociais e culturais.</p>	<p>Estudo dos conceitos de Biopolítica (Michel Foucault), Estado de Exceção (Giorgio Agamben), Necropolítica e colonialismo (Achille Mbembe), estrageiro (Zygmunt Bauman) e filósofos que abordam o tema do capitalismo (Marx, Benjamin, Marcuse, Mészáros).</p>	<p>Conhecimento e discussão dos conceitos de política, poder e autoridade na perspectiva das classes sociais, etnias (europeias, indígenas e africanas) e gênero, valorizando as diferentes manifestações culturais destes segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade.</p>
<p>Compreensão do cenário industrial contemporâneo, suas relações de trabalho e a busca por mercados, como resultado da Revolução Industrial e do Neocolonialismo, refletindo as relações socioculturais, processos de dominação e resistência dos diversos povos e as redefinições territoriais e demográficas do mundo contemporâneo.</p>	<p>Análise dos aspectos econômicos, sociais, naturais, políticos no processo de distribuição da demografia mundial e seu processo evolutivo.</p>	<p>Identificação da intolerância religiosa, fundamentalismo religioso e seus efeitos na dinâmica das populações, nos microterritórios, no Brasil e no mundo, problematizando os conceitos de liberdade, indivíduo, igualdade, religião, tolerância e reconhecimento.</p>	<p>Examinar, aplicar e avaliar o processo de construção individual e coletiva da cidadania, numa perspectiva das classes sociais, das etnias (européias, africanas, indígenas) e gênero, observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.</p>
<p>Estudo e percepção dos movimentos populacionais como resultado de disputas de grupos étnicos e/ou sociais, estabelecendo os motivos históricos das migrações na ocupação dos espaços e os desafios contemporâneos advindos deles.</p>	<p>Debate, descrição e avaliação do papel dos refugiados e deslocados nos diversos processos migratórios, na dinâmica demográfica dos países em um contexto histórico-geográfico e as consequências socioeconômicas deste fenômeno.</p>	<p>Estudo sobre a não coercitividade e reciprocidade no pensamento liberal moderno (Locke, Kant, Hegel, Voltaire e outros), bem como sua influência na criação dos direitos humanos e filósofos que abordam a relação entre religião, democracia e conflitos (Habermas, Charles Taylor, Gianni Vattimo).</p>	<p>Estudo, aplicação e avaliação do processo de construção individual e coletiva da cidadania, numa perspectiva das classes sociais, das etnias (européias, africanas, indígenas) e gênero, observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.</p>

<p>Entendimento da dinâmica territorial e populacional do Brasil nos processos de ocupação e uso da terra, discutindo os aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais e ambientais que possibilitam a inserção, ou não, dos seus diversos grupos sociais na economia mundial ao longo do tempo.</p>	<p>Compreensão, debate e avaliação do papel da evolução econômica e da produção do capital, das fases e mudanças nos modelos de produção econômica para as dinâmicas demográficas e a construção das sociedades.</p>	<p>Entendimento da crítica à economia política moderna e sua relação com decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais, através do estudo da economia liberal clássica em Smith e Ricardo e a crítica de Marx.</p>	
<p>Compreensão dos processos de formação das primeiras grandes civilizações (Egito e Mesopotâmia) através do domínio da natureza pelo homem, percebendo o desenvolvimento do modo de produção asiático e do estado teocrático como resultado dos processos de organização social na antiguidade oriental.</p>	<p>Compreensão, debate e avaliação do papel da Geopolítica na dinâmica do capital e das mercadorias bem como as mudanças ocorridas ao longo dos processos como conflitos, acordos internacionais, mudanças e acordos econômicos e políticos.</p>		
<p>Discussão dos impactos das migrações e diásporas do mundo antigo, em especial do mundo greco-romano, refletindo sobre a difusão das raízes culturais sobre o Mundo Ocidental.</p>	<p>Avaliação e entendimento acerca do papel de eventos e características naturais das diversas regiões da Terra na distribuição demográfica, na produção de capital, avaliando e caracterizando as áreas e os processos de ocupação no Brasil e no Ceará.</p>		
	<p>Identificação, avaliação e entendimento das singularidades e generalidades de cada lugar, paisagem ou território, reconhecendo os fenômenos espaciais, políticos e econômicos a partir da relação homem-trabalho-natureza.</p>		
	<p>Análise das formações das Ordens mundiais, as relações de poder e as mudanças provocadas na dinâmica de mercadorias, capital, produção e trabalho.</p>		

<b>HABILIDADE 2</b>	<b>(EM13CHSA202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A sociedade da informação na aceleração do tempo e do fluxo histórico;</p> <p>As novas tecnologias de informação, automatização e robótica como fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho;</p> <p>Impactos da tecnologia nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas: aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e ambientais;</p> <p>Os atuais níveis de desenvolvimento do países; O mundo regionalmente dividido ( Norte x Sul, Centro x Periferia);</p> <p>Os Emergentes;</p> <p>As TIC's e a questão da privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, inteligência artificial e iniciativas políticas e legais;</p> <p>Blocos Econômicos;</p> <p>A Multipolaridade Mundial;</p> <p>Meio técnico-científico-informacional;</p> <p>Globalização e mercados regionais;</p> <p>A influência socioeconômica e cultural da Globalização no espaço do local ao global.</p>			
	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Entendimento sobre os diferentes aspectos do uso das tecnologias informacionais na contemporaneidade, discutindo os impactos sobre a vida pessoal, processos de produção, desenvolvimento do conhecimento e na dinâmica organizacional dos povos e grupos sociais.	Compreensão das relações políticas, econômicas e sociais com base nos impactos causados pelas tecnologias e suas ações transformadoras em seus diversos âmbitos definindo e caracterizando a Nova Ordem geopolítica.	Compreensão dos impactos das novas tecnologias na vida individual e coletiva dos seres humanos, pelo estudo dos efeitos da inteligência artificial e suas dimensões científicas, sociais, culturais e políticas, como a ideologia, as fake news e outros.	Estudo, descrição e análise,, com base nas perspectivas sociológicas, históricas e filosóficas, dos Meios de Comunicação de Massa, refletindo sobre seus impactos causados e investigando como as Tecnologias da Informação e da Comunicação contribuem para a formação de novos fenômenos sociais, de grupos, de identidades, além de processos de inclusão e exclusão social.



<p>Compreensão das mudanças impostas pelas novas tecnologias aos diferentes espaços de poder nas diversas sociedades contemporâneas, refletindo sobre os embates entre a hegemonia tecnológica e a fragmentação política e social de um mundo cada vez mais globalizado.</p>	<p>Avaliação, entendimento e debate dos atuais níveis de desenvolvimento econômico e social dos países com base na análise de informações, dados e impactos das tecnologias e do fenômeno da Globalização.</p>		<p>Identificação e análise das questões contemporâneas que envolvem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, tais como: privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, iniciativas políticas e legais, entre outros temas, avaliando a influência e impactos dessas tecnologias e dos meios de comunicação de massa sobre os hábitos culturais, formação e transformações sociais, políticas e econômicas.</p>
<p>Análise da exclusão tecnológica das populações periféricas, percebendo-a sob os aspectos da identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais das mesmas frente à realidade da sociedade tecnológica e da informação.</p>	<p>Análise e avaliação da dinâmica política, econômica e social existentes nas relações de grupo proporcionada pela formação de blocos e alianças econômicas, entendendo os impactos e as interferências causadas nas sociedades.</p>		
	<p>Entendimento e debate do papel da Globalização como meio de influência socioeconômica e cultural nos mais diversos espaços.</p>		
	<p>Reconhecimento e análise do espaço geográfico brasileiro e cearense a partir de profundas, e cada vez mais rápidas, mudanças no mundo atual, suscitadas, pelo processo de desenvolvimento técnico-científico-informacional e da globalização.</p>		

<b>HABILIDADE 3</b>	<b>(EM13CHSA203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Território como espaço em permanente construção; A desnaturalização e relativização das fronteiras; Conceito e aplicabilidade de território, fronteira, Estado e nação; O Espaço brasileiro e cearense nas suas transformações; Esclarecimento e obscurantismo na compreensão da territorialidade; Terras, aldeias e Territórios Indígenas (TI).			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Entendimento sobre o estabelecimento de fronteiras culturais, políticas e sociais dentro do território nacional e/ou em escala global, discutindo as disputas territoriais nos diferentes espaços rurais e urbanos.	Conhecimento, identificação e aplicação de conceitos de território e territorialidades com base em características, singularidades, generalidades, semelhanças e diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas.	Compreensão crítica de ideias religiosas e filosóficas de pensadores iluministas que identificaram o homem esclarecido nos povos europeus e fomentaram um racismo epistemológico, justificando a ocupação de territórios, no Brasil e no Mundo, como a África e a América, com efeitos sociais, políticos, culturais e econômicos para os diversos agentes desse processo.	Entendimento, investigação e avaliação do fenômeno da globalização, a partir da consequência do aumento da desigualdade social, além do acúmulo de problemas ecológicos, reconhecendo estes como os principais desafios no século XXI.
Compreensão dos territórios como espaços construídos sob embates e constantes disputas de poder, seja político, econômico e/ou simbólico, identificando em diferentes sociedades e momentos históricos os significados das lutas por hegemonia.	Identificação e avaliação das particularidades de cada lugar, paisagem, território, reconhecendo fenômenos espaciais e temporais a partir da relação homem-espaço-natureza-tempo relativizando diversos tipos e formas de visões.		Conhecimentos e investigação sobre conceitos e causas relacionados às terras, aldeias e Territórios Indígenas (TI 's) cearenses e brasileiros, reconhecendo seus aspectos ancestrais, históricos, econômicos, políticos e ecológicos.	

	Identificação dos diferentes modelos de território existentes nas diversas sociedades, relacionando-as ao momento histórico em que estão inseridos.	Compreensão e debate sobre a organização do espaço territorial brasileiro e cearense avaliando o papel de fronteiras políticas e sociais.		
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Espaços, territórios e movimentos de deslocamentos populacionais: diversidade, agentes, conflitos e interesses;</p> <p>O processo histórico de ocupação do Brasil: disputas por territórios e conflitos étnicos; o conflito com os indígenas e a ocupação do território brasileiro; as correntes migratórias do sertão de dentro e do sertão de fora; entradas e bandeiras; a política nacional desenvolvimentista e a ocupação da Amazônia brasileira; etc.);</p> <p>A historicização e caracterização da questão migratória e os desafios contemporâneos;</p> <p>O tráfico de africanos escravizados e a constituição demográfica brasileira;</p> <p>Formação dos Estados Nacionais na Era Moderna e Contemporânea;</p> <p>Imperialismo e descolonização da África e da Ásia;As Grandes Guerras mundiais: redefinição dos territórios na Europa, na África e na Ásia;</p> <p>Globalização, geopolítica e os organismos internacionais na resolução de conflitos territoriais;</p> <p>Territórios, territorialidades e fronteiras culturais;</p> <p>Formação, caracterização e ocupação do território brasileiro;</p> <p>A influência da diversidade étnica na formação territorial;</p> <p>Comunidade e territórios indígenas, negros, urbanos e rurais;</p> <p>O processo de formação e desenvolvimento regional do Brasil;</p> <p>A Filosofia na formação da territorialidade brasileira.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Compreensão dos deslocamentos populacionais como um processo de luta pela ocupação de territórios, identificando os mais variados conflitos e interesses em disputa.	Compreensão, análise e caracterização dos fenômenos socioeconômicos, políticos e naturais locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.	Reconhecimento da influência das filosofias européias na formação da territorialidade brasileira e nos diferentes momentos de sua história: período colonial (aristotélico tomista); pombalino (empirismo/iluminismo); joanino (ecletismo espiritualista); imperial (ecletismo espiritualista e cientificismo); república (positivismo, liberalismo, anarquismo, tecnicismo, materialismo-dialético, filosofia da diferença) e outros.	Entendimento, assimilação e debate entre os conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia, identidade cultural (indígenas, europeias, africanas e afrobrasileiras, interpretando ainda os conceitos de interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade..

	Discussão do processo de ocupação territorial brasileiro sob o ponto de vista dos conflitos e disputas pela terra, observando nos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais as consequências advindas da nova configuração impostas aos povos originários.	Identificação, entendimento e aplicação dos conceitos de território e territorialidade, região, fronteira e nação percebendo-se parte integrante de cada conceito e avaliando o processo de desenvolvimento sociocultural, político e econômico de cada um ao longo do tempo.	Identificação dos diversos agentes que influenciaram a formação da territorialidade brasileira, como os movimentos sociais, através do estudo da luta de classes (Marx e Mézáros) e das lutas por reconhecimento de grupos minoritários (Axel Honneth).	Conhecimento e registro das diferenças entre os conceitos de terra, aldeia e de território para os povos originários do Ceará e do Brasil, buscando observar, estudar e buscar experiências através de aula de campo, trabalho de campo e turismo comunitário em suas aldeias e territórios.
	Reflexão e entendimento sobre a participação do contingente populacional de negros escravizados, forros e livres na composição demográfica e territorial das atuais unidades federativas, problematizando a ocupação territorial de seus descendentes nas cidades brasileiras contemporâneas.	Análise, caracterização e discussão do processo de construção, ocupação e povoamento do território brasileiro desde o período colonial, os ciclos econômicos responsáveis por este processo e suas consequências socioculturais e étnicas.	Conhecimento de filosofias latinoamericanas, como a Filosofia da Libertação em Enrique Dussel, a Filosofia da Práxis em Adolfo Sanchez Vasquez e a discussão sobre a práxis filosófica.	
	Compreensão sobre a formação dos Estados Nacionais e seus territórios, entendendo-a como o resultado de longos processos históricos, sociais, culturais e políticos.	Avaliação, debate e entendimento da importância dos povos afrodescendentes e indígenas na construção da identidade territorial brasileira enfatizando a participação dos povos africanos e originários no Brasil		
	Análise sobre os impactos das grandes guerras mundiais na redefinição das fronteiras no século XX, discutindo a reorganização política e econômica do mundo sob o ponto de vista da polarização advinda da Guerra Fria.			
<b>HABILIDADE 5</b>	<b>(EM13CHSA205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Territorialidades; Juventude e territorialidades: identidades e diversidade das tribos; Juventude: história, limites e desafios na sociedade brasileira; Protagonismo juvenil e a participação social do jovem na comunidade (escola, igreja, família, etc.);			

	Territórios juvenis periféricos; Urbanização brasileira e os grupos sociais urbanos; Produção do espaço geográfico brasileiro e cearense; Atividades socioeconômicas e culturais.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Reconhecimento do cotidiano juvenil e suas diferentes nuances (símbolos, linguagens, relações sociais, etc.), analisando onde e como as suas diferentes trajetórias e experiências se inserem na sociedade.	Reconhecimento, avaliação e debate da formação de grupos sociais urbanos, os grupos de cultura originária, nativa a partir de sua construção social referenciando para os jovens o meio em que vivem e exercendo sua cidadania, quebrando preconceitos e estereótipos.	Estudo das ideias de território e territorialidade a partir de conceitos filosóficos políticos (poder e dominação), ético/morais (pertencimento), econômicos, jurídicos, epistemológicos, culturais e espirituais, assim como as de (i)materialidade (abstrato e real), cidadania, criticidade e auto-reflexão.	Compreensão e discussão do conceito de Juventude, investigando as questões antropológicas, históricas, culturais e sociais, além de biológicas, que envolvem este período da existência do indivíduo, caracterizado pela transitoriedade.
	Identificação dos diversos territórios de cultura no Brasil, delimitando e discutindo suas fronteiras tênues com características identitárias múltiplas.	Análise e comparação das diversas tipologias urbanas brasileiras considerando suas características socioculturais e o papel do jovem nesse contexto.	Compreensão da ideia de territorialidade a partir do positivismo, materialismo-dialético, as reflexões de Félix Guattari e Gilles Deleuze (espaço-tempo, desterritorialidade, geofilosofia e multiterritorialidade), de David Harvey (capitalismo, globalização, cidade e urbano) e de Michel Foucault (dispositivos de poder).	Identificação, entendimento e experimentação da relação entre juventude e movimentos sociais, discutindo suas dimensões sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas.
	Entendimento sobre a explosão da cultura juvenil na complexidade da sociedade contemporânea, caracterizando e distinguindo as “tribos” sob o ponto de vista da territorialidade construída.	Desenvolvimento no aluno de uma postura consciente que lhe permita perceber como parte integrante de uma região, repensando por inteiro sua dimensão espacial, humana e social, visando o resgate e à construção de sua cidadania plena.	Compreensão da especificidade da territorialidade dos povos originários (indígenas, ciganos, europeus e africanos), quilombolas e nos diversos tipos de juventudes (urbanas e rurais).	Entendimento, experimentação e expressão a respeito da emergência do debate sobre a questão juvenil em suas relações com a cultura e a organização territorial na produção do mundo urbano.
	Estudo e análise do multiculturalismo contemporâneo, discutindo a construção de identidades e territorialidades múltiplas.	Análise e caracterização dos modelos de produção no espaço cearense e sua importância socioeconômica para as diversas comunidades.		Problematização e reflexão sobre os processos de formação identitária dos jovens e suas trajetórias de vida, possibilitando a consciência de si e suas subjetividades em meio à diversidade humana.

	Historicização e análise da participação dos jovens nos principais momentos da história republicana brasileira, dando ênfase aos governos militares, ao impedimento de Fernando Collor e às manifestações de 2013.			
<b>HABILIDADE 6</b>	<b>(EM13CHSA206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Historicização dos diversos espaços de ocupação humana: origem, distribuição e conexões;</p> <p>Vestígios e permanência da sociedade pré-colombiana sobre o território dos povos originários do continente americano;</p> <p>Terra e território: espaços de ocupação humana em diferentes tempos;</p> <p>Sociedades sem Estado: o modo de produção primitivo;</p> <p>Cidades-Estado: origem e organização política econômica, social e cultural;</p> <p>O Feudalismo: origem e organização política econômica, social e cultural;</p> <p>Centralização e descentralização do poder político e a ocupação humana em diferentes tempos e espaços;</p> <p>O processo de construção do território brasileiro: ocupação, definição de fronteiras e distribuição de espaços identitários no tempo;</p> <p>As cidades enquanto agentes sociais, políticos e econômicos;</p> <p>O ambiente urbano criado na expansão do capitalismo;</p> <p>Urbanismo e os movimentos sociais;</p> <p>O espaço físico enquanto produto da força de mercado e do poder do governo;</p> <p>Suburbanização, desigualdade e periferia;</p> <p>Fluxo de pessoas mercadorias e rede de transportes;</p> <p>Migrações; refugiados e deslocados;</p> <p>Crescimento demográfico e suas fases;</p> <p>Produção dos espaços.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>

<p>Compreensão do processo de formação e transformação do território brasileiro como espaço geográfico mutável e sob temporalidades diversas, refletindo a dinâmica das atividades econômicas, intervenções políticas e conflitos sociais.</p>	<p>Compreender, debater e avaliar as Teorias Demográficas e suas contribuições para elaboração de políticas públicas.</p>	<p>Compreensão de problemas e conceitos filosóficos que proporcionem o entendimento da produção dos espaços e o aprofundamento dos saberes geográficos, sociológicos e históricos.</p>	<p>Compreensão e avaliação do fenômeno da urbanização e o crescimento das cidades contemporâneas, percebendo-as enquanto espaços democráticos e de contradições, debatendo sobre as questões dos processos de interesse privado, especulação, apropriação do espaço público, espaços excludentes, entre outros fenômenos.</p>
<p>Enumeração e análise dos espaços de ocupação do território brasileiro em seu fluxo e alteridade no tempo, associando-os à complexidade e diversidade do meio ambiente.</p>	<p>Compreender e analisar a dinâmica populacional brasileira, incluindo suas fases de transição e evolução demográfica e suas implicações territoriais.</p>		
<p>Entendimento sobre a constituição das vilas e cidades no Brasil como unidades territoriais de ordem política, econômica, cultural e ambiental, confrontando com as estruturas econômicas, políticas e culturais de natureza mais globalizantes.</p>	<p>Entender, avaliar e discutir os tipos de migrações (sazonais, pendulares, forçadas, os deslocados e refugiados) e sua importância para o desenvolvimento das sociedades e o processo de formação territorial.</p>		
<p>Historicização dos conflitos, catástrofes e mudanças climáticas como fatores impactantes para o redesenho dos espaços territoriais, identificando as estratégias de sobrevivência na disponibilização de novos espaços às populações atingidas.</p>	<p>Analisar e interpretar os fatores demográficos como mortalidade infantil, expectativa de vida, responsáveis pela atual composição e distribuição demográfica brasileira e a evolução ao longo das fases.</p>		

		Compreender o processo e as fases do crescimento demográfico mundial e brasileiro e a influências do meio técnico-científico.		
--	--	---	--	--

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3				
<b>Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</b>				
<b>HABILIDADE 1</b>	<b>(EM13CHSA301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Origem e desdobramentos do movimento ambientalista no mundo contemporâneo;</p> <p>A necessidade da ampliação do uso sustentável dos recursos naturais e os debates contemporâneos em torno do conceito de sustentabilidade;</p> <p>As relações do ser humano com a natureza, com seus modos de produção na sociedade de consumo e os impactos climáticos;</p> <p>Consciência ambiental, variáveis de sustentabilidade e consumo consciente (tipos de lixo, economia solidária, cooperativismo e desenvolvimento sustentável);</p> <p>Fontes de energia, energias renováveis e meio ambiente;</p> <p>Solo: formação, uso e degradação;</p> <p>Hábitos e práticas individuais e coletivas de produção.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Compreensão sobre o processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira, identificando impactos que o desordenamento e a falta de planejamento neste processo podem ter causados ao meio ambiente.	Identificar e avaliar as questões ambientais e perceber-se como sujeito responsável na preservação do meio ambiente e as causas e consequências das ações antrópicas em seu contexto econômico e social.	Compreensão da relação dos alunos/os com a produção e o consumo de alimentos, bens, serviços e outros.	Identificação e avaliação dos impactos da produção humana na natureza, pontuando os fatores contraditórios que são considerados como crescimento e os fatores que representam a destruição sobre o meio ambiente e do próprio homem, com base nos modelos seculares da



				produção e do consumo.
	Historicização do movimento ambientalista no mundo contemporâneo, reconhecendo a sua importância para políticas globais de sustentabilidade socioambiental.	Identificar e interpretar a dinâmica climática brasileira e compreender as alterações provocadas ao longo do tempo por ações antrópicas e pela dinâmica natural.	Reflexão sobre a totalidade das relações sociais e o estímulo ao consumismo alienado, o trabalho e a produção de mercadorias (Adam Smith, David Ricardo, Hegel e Marx).	Compreensão e discussão sobre os diferentes modos de produção e consumo sustentável dos grupos minoritários que representam diferentes padrões de consumo na aldeia global, investigando sobre essas experiências, seus agentes sociais, instituições e parceiros envolvidos.
	Estudo e descrição das várias formas de uso sustentável dos recursos naturais, apontando os principais fatores de minoração dos impactos socioambientais no mundo contemporâneo.	Caracterizar, avaliar e compreender os impactos e ações promovidas nos ecossistemas mundiais, brasileiros e cearenses diante da problematização de práticas, hábitos de nossas sociedades.		
	Apresentação e entendimento das práticas de sustentabilidade e de consumo consciente, reconhecendo os benefícios ao meio ambiente.	Reconhecer e avaliar a importância do desenvolvimento e uso das novas fontes de energia consideradas limpas ou sustentáveis, avaliando os impactos promovidos pelo uso das fontes de energias de grande impacto ao meio ambiente.		
	Entendimento do descarte e do reaproveitamento de resíduos como alternativa socioambiental sustentável, apresentando os principais modelos de destinação e de descarte adequados.	Compreender e discutir a importância dos relatórios de impactos ambientais e as medidas adotadas para mitigar ações humanas nos ambientes naturais que sofrem as intervenções humanas.		
<b>HABILIDADE 2</b>	<b>(EM13CHSA302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.</b>			
<b>OBJETOS DE</b>	As várias cadeias produtivas de <u>exploração</u> dos recursos naturais e os seus impactos econômicos e socioambientais;			

<b>CONHECIMENTO</b>	<p>Agronegócio e a questão indígena;  Agricultura familiar e o modelo das unidades produtivas sustentáveis;  Práticas agroextrativistas, consumo e sustentabilidade entre os povos originários e demais comunidades tradicionais;  A ampla cadeia produtiva brasileira e sua relação com as políticas públicas e a produção científica voltada para a segurança alimentar e a sustentabilidade;  O espaço e a produção agropecuária brasileira;  Economia colonial brasileira: pau-brasil; açúcar; gado; algodão; ouro; drogas do sertão; outros;  A ocupação produtiva no espaço do Ceará ao Brasil;  Indústrias: tipos de Indústrias e de industrialização;  Impactos ambientais decorrentes do uso do solo, da água e das formações vegetais;  Estrutura agrária e movimentos sociais do campo.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Discussão dos modelos da agricultura de subsistência, agricultura familiar e agroindústria, refletindo sobre os possíveis impactos econômicos e socioambientais advindos da exploração dos recursos naturais.</p>	<p>Identificar, caracterizar e analisar a estrutura fundiária brasileira, sua produtividade e os seus impactos socioambientais considerando as necessidades das sociedades e os diversos modelos de produção e cadeias produtivas.</p>	<p>Entendimento do funcionamento dos meios de produção e os impactos socioeconômicos e socioambientais que causam, especialmente os efeitos do capitalismo e do neoliberalismo.</p>	<p>Compreensão e discussão das relações econômicas, políticas, culturais e sociais a respeito do desenvolvimento econômico, refletindo sobre os fenômenos sociais atuais que representam impactos ambientais negativos e prejudiciais ao planeta, entre eles: aquecimento global, desertificação, poluição e desperdício, esgotamento de recursos naturais e outros relacionados a preocupação com o meio ambiente e conseqüentemente com a vida da própria humanidade.</p>

<p>Análise sobre o uso dos recursos naturais de forma sustentável, avaliando as políticas públicas do aparato institucional e científico do Estado junto aos diversos contextos e comunidades específicas.</p>	<p>Entender e discutir a participação do processo industrial, dos tipos de indústrias na exploração dos recursos naturais e os impactos causados pela crescente exploração e alteração do meio natural.</p>	<p>Conhecimento de reflexões ético-políticas da filosofia para pensar as formas de produzir as mercadorias necessárias aos seres humanos e a vida na fauna e na flora.</p>	<p>Identificação e discussão sobre as contradições dos discursos políticos e econômicos produzidos sobre o crescimento, desenvolvimento local e global, relacionando-os a dados produzidos por fontes válidas, procurando analisar documentos produzidos ao longo dos anos por pesquisadores da área.</p>
<p>Compreensão da exploração sustentável dos recursos naturais em áreas de reserva e economias comunitárias, reconhecendo a importância dessas atividades na economia das populações locais.</p>	<p>Identificar e avaliar o processo e as formas de extrativismo nas diversas reservas e comunidades e seus impactos socioeconômicos.</p>	<p>Reconhecimento da diversidade dos povos que constituem o Brasil e suas concepções, considerando temas importantes aos povos tradicionais e originários (terra, clima e espiritualidade).</p>	
<p>Estudo sobre os impactos das atividades econômicas no processo de ocupação do território brasileiro, problematizando impactos sociais e ambientais na transformação do espaço.</p>	<p>Analisar, avaliar e debater a estrutura fundiária no Brasil, a iminência de uma Reforma Agrária e as relações sociais provenientes da disputa por terras e da concentração fundiária.</p>		
<p>Entendimento das diversas atividades de exploração desenvolvidas por indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais, discutindo as suas práticas de sustentabilidade.</p>	<p>Caracterizar, localizar, avaliar e debater acerca das formações vegetais, os tipos de solo e as fontes hidrográficas do globo e as consequências do processo exploratório aos quais são submetidas pelas mais diversas sociedades e modelos de produção e exploração.</p>		

<b>HABILIDADE 3</b>	<b>(EM13CHSA303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Educação ambiental e consciência ecológica; A publicidade consciente e responsável na adoção de hábitos de consumo sustentáveis; A banalização do consumismo e o seu impacto socioambiental; A influência socioeconômica e cultural da globalização no espaço local e nacional; Globalização e o consumismo (obsolescência programada, etc.); Os modelos de produção agrícola e a sua relação com o meio natural; Ideologia; Indústria cultural; Sociedade de massa.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Discussão dos principais debates contemporâneos a respeito do papel da indústria cultural na propagação do consumo responsável e consciente, avaliando a necessidade da construção de uma ética de consumo que leve em conta hábitos mais saudáveis.	Analisar e debater a Globalização como um fenômeno responsável por profundas mudanças no âmbito sociocultural.	Compreensão da semiótica e dos elementos persuasivos da indústria cultural, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo, através da crítica à racionalidade científica, a ideia de indústria cultural (relação com Marx - materialismo dialético e alienação) em Adorno, Horkheimer, Marcuse, Walter Benjamin e Guy Debord.	Identificação e análise dos aspectos naturais afetados pela mão humana diante da exploração dos recursos naturais e padrões atuais de consumo, analisando seus impactos sociais, políticos e econômicos.

	Análise da banalização do consumo e o crescimento do consumismo como um produto da indústria cultural, debatendo seus impactos econômicos e socioambientais com o objetivo de estimular práticas de consumo sustentável.	Reconhecer, discutir e construir argumentação sobre a profunda influência da mídia global no aumento do consumo e da obsolescência programada nas mais diversas sociedades e suas consequências.	Conhecimento das relações entre o capitalismo, cultura, arte e a ideologia, através do conceito de ideologia e das teorias de Marx, Lipovetsky, Bauman, Gramsci, Habermas e Foucault.	Conhecimento e discussão sobre como são assimilados pelos sujeitos os processos sociais que exigem a incorporação da lógica da sociedade do consumo (valores, ideias, comportamentos e práticas sociais eleitas na e pela cultura) presente na vida social contemporânea cuja finalidade incide sobre a possibilidade de mudança, ou não de uma nova postura desses sujeitos frente à realidade socialmente padronizada.
		Promover a consciência ambiental por meio de profundos debates, análises e discussões sobre a educação ambiental dentro e fora do âmbito escolar proporcionando ao aluno o entendimento do futuro que precisamos para o planeta.	Compreensão dos riscos do individualismo e da sociedade de massa a partir de reflexões que relacionam as sociedades de massas e o Estado, como Alexis de Tocqueville (individualismo, universalização da igualdade e o risco a democracia), Ortega e Gasset (rebelião das massas) e outros.	
		Compreensão, demonstração e apreciação do conceito de desenvolvimento sustentável valorizando práticas individuais e valores sociais e humanos.		
		Conhecimento e avaliação das práticas de produção agropecuárias e industriais dentro de um modelo sustentável reconhecendo sua importância dentro de uma sociedade de consumo crescente.		
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.</b>			

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Desenvolvimento sustentável;  O aparato institucional do Estado e o fomento às práticas socioambientais sustentáveis;  As políticas públicas para a sustentabilidade com base em contextos e grupos sociais específicos;  Empreendedorismo e consumo consciente;  A Consciência ambiental global;  Impostos ambientais;  Áreas de conservação, áreas de preservação e reservas extrativas;  Bioética;  Ética socioambiental;  Filosofia e natureza.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Análise sobre a emergência da consciência sócio ambiental na contemporaneidade, discutindo a origem dessas práticas nas instituições governamentais, empresas e entre os indivíduos.</p>	<p>Identificação das questões ambientais e fazer o aluno perceber-se como sujeito responsável na preservação do meio ambiente compreendendo e aplicando o conceito de desenvolvimento sustentável.</p>	<p>Entendimento de questões filosóficas sobre os princípios éticos referentes à vida, como o princípio da vida e da responsabilidade em Hans Jonas, a ética prática em Peter Singer, a sociedade pós-moralista em Gilles Lipovetsky, a ética da alteridade em Emmanuel Levinas, o contrato natural em Michel Serres, a ecologia e ambientalismo em Slavoj Zizek, a ecosofia de Guattari, a ecologia filosófica em Leonardo Boff a ética do agir comunicativo em Habermas e Apel.</p>	<p>Investigação e reflexão sobre os desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas relacionados às questões da ecologia ambiental, à expansão da ciência, à tecnologia e ao crescimento econômico, buscando refletir sobre as questões de ética socioambiental e bioética.</p>
<p>Identificação das principais políticas públicas de fiscalização e normalização das práticas de consumo, percebendo os impactos delas no acompanhamento e estabelecimento de regras de controle que induzam hábitos mais sustentáveis e saudáveis.</p>	<p>Identificação, caracterização e reconhecimento da importância das áreas de preservação ambiental existentes e sua relação com a manutenção da qualidade de vida na Terra.</p>	<p>Reconhecimento de princípios éticos que fomentem a defesa da vida e uma ética ambiental a partir do estudo sobre a relação dos seres humanos com a sociedade e meio ambiente, a ideia de holismo, ecossocialismo, sustentabilidade, ecocentrismo, crise ecológica, ecofeminismo e outros.</p>		

	<p>Compreensão das políticas de preservação e ética socioambiental no Brasil contemporâneo, discutindo as práticas locais de preservação e convivência com o meio ambiente nas comunidades tradicionais ribeirinhas, marítimas, sertanejas, quilombolas e indígenas.</p>	<p>Compreensão e debate da importância de organismos ambientais na luta pela preservação do meio ambiente e das práticas institucionais da manutenção do planeta.</p>	<p>Estudo de temas diversos da filosofia relacionados às questões da natureza e do meio ambiente, como Physis, natureza humana e metafísica na filosofia antiga grega, a harmonia cósmica entre natureza e princípios em Confúcio, a leitura cristã sobre o uso da natureza, as análises sobre a ciência nos filósofos modernos, a questão dos canibais, do selvagem, da natureza e da civilização em Montaigne, o selvagem segundo Rousseau, o racismo ambiental em Robert Bullard, a medida entre dor e prazer para os utilitaristas, o diálogo e responsabilidade em Habermas e Apel.</p>	
		<p>Análise, identificação e diferenciação das áreas de preservação e conservação ambiental e reservas extrativas nas diversas escalas e promover o debate sobre tais práticas.</p>		
<b>HABILIDADE 5</b>	<b>(EM13CHSA305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A Agenda 21 e a sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável e na trajetória da política ambiental no Brasil;  O Acordo de Paris e os compromissos firmados entre os signatários no combate aos impactos das mudanças climáticas;  Os organismos internacionais na mediação dos conflitos e na defesa de práticas ambientais sustentáveis;  O desenvolvimento sustentável;  O Papel da ONU para o desenvolvimento sustentável;  Meio ambiente e desigualdade Social;  O Estado e as organizações internacionais na proteção e fiscalização da natureza.</p>			

OBJETOS ESPECÍFICOS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
	<p>Compreensão da relevância histórica de eventos como a Conferência sobre o Meio Ambiente (1972), Eco-92 (1992), Acordo de Paris (2018), dentre outros fóruns de discussões ambientais, ressaltando a emergência dos temas da ética e consciência socioambiental, bem como do consumo consciente entre os organismos internacionais.</p>	<p>Reconhecimento, discussão e avaliação dos encontros internacionais promovidos no mundo para a preservação ambiental, reconhecendo a importância desta prática política e avaliando seus resultados.</p>	<p>Entendimento da formação do Estado moderno e sua função na proteção da vida humana e dos direitos individuais dos cidadãos.</p>	<p>Entendimento e discussão sobre as questões legais e mudanças sociais e tecnológicas, assimilando-as enquanto fatores necessários para práticas ambientais sustentáveis.</p>
	<p>Análise do papel da Agenda 21 (um dos principais resultados da ECO-92), na adoção de medidas socioambientais responsáveis, discutindo em escala global, nacional e local os impactos de suas ações em defesa do meio ambiente.</p>	<p>Compreensão e debate sobre a importância dos acordos estabelecidos entre os países, como protocolo de kyoto, Agenda 21 entre outros, para a manutenção e a preservação do meio ambiente.</p>	<p>Reconhecimento da natureza como importante elemento para essa proteção, o crescimento sustentável da economia e o fortalecimento do Estado.</p>	<p>Pesquisa e análise de documentos e acordos locais, nacionais e internacionais que definem as regras sobre a promoção e garantia dos direitos ambientais, refletindo sobre suas aplicabilidades e as possibilidades dos países em desenvolvimento e outros promoverem mudanças em detrimento do crescimento econômico, em virtude dos problemas ambientais criados em larga escala pelos países ricos.</p>
	<p>Entendimento do contexto de formação dos principais organismos internacionais (ONU, União Européia, MERCOSUL, etc.), discutindo o seu papel de regulação nas relações internacionais.</p>	<p>Entendimento dos antecedentes e de todo o processo que resultou no Acordo de Paris, discutindo os compromissos firmados entre os signatários no combate aos impactos das mudanças climáticas.</p>	<p>Reconhecimento das ideias de justiça social e justiça ambiental, bem elementos que as reduzem, pelo estudo da justiça como equidade em Rawls, a biopolítica em Foucault e Agamben.</p>	
<p><b>HABILIDADE 6</b></p>	<p><b>(EM13CHSA306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).</b></p>			



<p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b></p>	<p>Os diferentes modelos socioeconômico e os seus impactos no uso dos recursos naturais e promoção da sustentabilidade ambiental do planeta;  Os indicadores de desenvolvimento sustentável e os usos dos recursos naturais no Brasil;  Sistemas sustentáveis de produção agrícola: o Manejo Sustentável de Florestas, a Agricultura Orgânica, a Agricultura Biodinâmica; o Plantio Direto na Palha, Agroecologia, etc.  Tecnologias sociais na implementação do uso sustentável dos recursos naturais;  As práticas agro sustentáveis;  O destino sustentável de resíduos;  As práticas socioeconômicas e as sociedades agropastoris;  Impactos de modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.</p>			
<p><b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b></p>	<p><b>HISTÓRIA</b></p>	<p><b>GEOGRAFIA</b></p>	<p><b>FILOSOFIA</b></p>	<p><b>SOCIOLOGIA</b></p>
	<p>Historicização do conceito de desenvolvimento sustentável, cotejando-o com o progresso tecnológico atual e a consciência ambiental que advêm dele.</p>	<p>Identificação, caracterização e debate dos modelos de produção agropecuários que se inserem na promoção da sustentabilidade nas mais diversas sociedades.</p>	<p>Compreensão dos diversos modelos socioeconômicos, buscando compreender de forma específicas em suas relações com os problemas ambientais.</p>	<p>Compreensão e análise sobre os modos de produção ligados ao agronegócio e aos sistemas agrícolas sustentáveis, identificando as diferenças entre os modos de produção e seus impactos ambientais, sociais , políticos e econômicos.</p>
	<p>Enumeração e contextualização dos diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais de forma sustentável, comparando-os sob o ponto de vista dos indicadores de sustentabilidade.</p>	<p>Compreensão e discussão das práticas promovidas por sociedades originárias e remanescentes como indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outras e seus impactos socioeconômicos.</p>	<p>Entendimento os impactos positivos e negativos das ações dos seres humanos nos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade do planeta, relacionando problemas filosóficos com saberes das ciências humanas (geografia, sociologia e história) e das ciências da natureza (biologia e química), analisando os modos de produção (capitalismo, socialismo, o modo de produção dos povos indígenas e outros existente na atualidade).</p>	

	Compreensão das tecnologias sociais como estratégia para o desenvolvimento sustentável no Brasil contemporâneo, discutindo os diversos fatores impactantes no bom uso dos recursos naturais.	Análise e avaliação dos impactos causados pelo descarte de resíduos produzidos pelas diferentes cadeias produtivas nas mais diversas escalas de produção.		
--	--	---	--	--

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</b>				
<b>Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</b>				
<b>HABILIDADE 1</b>	<b>(EM13CHSA401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A emergência da cidade como centro da vida social, econômica, política e cultural;</p> <p>As transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e a segregação das populações periféricas;</p> <p>A revolução tecnológica e da informação e as novas formas de trabalho;</p> <p>Relações econômicas, sociais e políticas;</p> <p>Trabalho no mundo contemporâneo: trabalho escravo, infantil, rural, de mulheres;</p> <p>Formas de dominação na precariedade do trabalho;</p> <p>Saúde no trabalho;</p> <p>Trabalho, consumo e mercadoria;</p> <p>As revoluções industriais e o trabalho;</p> <p>O trabalho no mundo globalizado e a Revolução Verde;</p> <p>Luta de classes;</p> <p>As revoluções das técnicas de produção: revolução neolítica, capitalismo comercial e industrial, revolução industrial.</p>			
<b>OBJETOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>

<b>ESPECÍFICOS</b>	<p>Compreensão do papel do trabalho como força política, econômica, social e cultural, refletindo a construção e transformação do processo produtivo sob as diversas formas e diferentes cenários (nacional, regional, cidade e comunidade).</p>	<p>Identificação, compreensão e comparação dos diversos modelos de trabalho desenvolvidos ao longo das revoluções Industriais dos países ao longo do tempo e suas implicações socioeconômicas.</p>	<p>Estudo dos conceitos de ideologia, luta de classes sociais, alienação, consumo, consumo alienado e suas relações com os conceitos de mercadoria, trabalho e lazer em Karl Marx e nos filósofos da escola de Frankfurt (razão instrumental, desejo, técnica e natureza), Erich Fromm (As personalidades e a alienação), Jean Baudrillard (Sociedade do consumo e status), Michel Foucault (disciplina, vigilância e trabalho), Gilles Lipovetsky (sociedade do consumo), Zygmunt Bauman (irracionalidade do consumo) e outros.</p>	<p>Entendimento a respeito da diversidade sobre os modos de produção e os mercados de trabalho, orientado pelos conflitos entre grupos sociais orientados pela propriedade privada e a distribuição da riqueza.</p>
	<p>Análise e entendimento das interações entre os indivíduos na sociedade contemporânea da informação, identificando as novas formas de relações mediatizadas que se estabelecem entre eles.</p>	<p>Debate e avaliação da importância das relações de trabalho e das lutas de classes existentes nas relações entre os sujeitos ao longo da história.</p>	<p>Conhecimento das problematizações filosóficas sobre o trabalho (importância na vida dos indivíduos e na relação com a coletividade) em Aristóteles, Tomás de Aquino, Calvino, Hegel, o pensamento liberal (Hobbes, Locke, Rousseau), Karl Marx, Weber, Hannah Arendt (labor, trabalho, ação e vida ativa) e outros.</p>	<p>Entendimento e decodificação das relações econômicas, políticas e sociais desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, buscando compreender a especificidade da realidade brasileira neste contexto.</p>

	<p>Historicização das transformações nos sistemas produtivos e nas relações de trabalho em diversos tempos e espaços sociais, identificando as mudanças decorrentes dos processos de modernização das técnicas e tecnologias vigentes.</p>	<p>Entender e analisar como as transformações técnicas e tecnológicas interferem no trabalho nos diversos espaços, modelos e sociedades.</p>		<p>Compreensão e discussão dos conceitos e dados sobre a precariedade do trabalho no mundo contemporâneo e suas relações causais.</p>
	<p>Discussão dos avanços tecnológicos da sociedade da informação, comunicação e automação, comparando grupos, classes e sociedade, e a exclusão resultante desses processos.</p>	<p>Analisar e debater o crescimento da informalidade, do desemprego e da disputa por campos de trabalho no mundo globalizado e diante das novas tecnologias.</p>		<p>Compreensão e análise do impacto das novas tecnologias nas relações laborais e as consequências quanto à oferta de postos de trabalho e a reconfiguração do mercado de trabalho.</p>
	<p>Entendimento das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que resultaram das transformações de diferentes técnicas de produção, analisando o modo de produção advindo de cada mudança estrutural.</p>	<p>Compreender e debater a importância e de eventos como a Revolução Verde, Industrial ou a Técnico-Científica nas profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho.</p>		
<b>HABILIDADE 2</b>	<p><b>(EM13CHSA402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.</b></p>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Indicadores de emprego, trabalho e renda;  O valor do trabalho nos diversos sistemas produtivos;  A Revolução Industrial e o processo de desenvolvimento do capitalismo: Taylorismo/Fordismo/Toyotismo;  As experiências socialistas na coletivização do trabalho e estatização do emprego;  Os diferentes processos de luta por direitos e a conquistas de cidadania pelos trabalhadores (escravismo e revoltas de escravos; movimento operário e greve nos séculos XIX e XX);  As disparidades nos indicadores de emprego, trabalho e renda associados às desigualdades no acesso à educação no Brasil;  Emprego, trabalho e renda na sociedade tecnológica e globalizada;</p>			

	<p>O trabalho no Brasil: PEA e PEI;  Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e outros indicadores humanos (Gini);  A informalidade e as novas adequações do trabalho no mundo;  Concentração de renda e desigualdades sociais no Brasil;  Luta de classes;  Transformações no mundo do trabalho;  Estratificação social.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Discussão sobre emprego e renda em diferentes escalas e espaços da sociedade capitalista, analisando-os sob o ponto de vista da alienação do trabalho.</p>	<p>Compreender, diferenciar e analisar as populações economicamente ativas e inativas e suas implicações socioeconômicas e no mundo do trabalho.</p>	<p>Reconhecimento dos indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos para demonstrar a aplicabilidade das teorias filosóficas que problematizam o trabalho.</p>	<p>Conhecimento, acompanhamento e debate sobre as novas configurações do trabalho mediante novas formas de contratação, no Brasil e no mundo, para além do trabalho assalariado: terceirização, quarteirização, mercado informal etc.</p>
	<p>Categorização das diferentes formas de trabalho em diferentes sociedades, analisando estratificação e desigualdades socioeconômicas.</p>	<p>Caracterizar, entender e discutir o IDH e outros indicadores humanos como o Índice de Gini, os aspectos que os compõem e suas implicações para o mundo do trabalho, o desenvolvimento de diversos espaços, escalas e tempo.</p>	<p>Conscientização sobre o conceito de justiça e sua importância para o entendimento e resolução das desigualdade socioeconômica, analisando a noção de justiça em Aristóteles, a igualdade em Rousseau, o valor igual dos seres humanos em Kant, A justiça e o princípio da máxima felicidade segundo os filósofos utilitaristas, a justiça como equidade em John Rawls, assim como uma reflexão</p>	<p>Reconhecimento, discussão e análise da dinâmica das classes sociais na sociedade capitalista, os conflitos de interesses e o impacto nas relações econômicas, políticas e sociais no Brasil e no mundo.</p>

			sobre a dinâmica do capital e a relação entre trabalho e renda (Thomas Piketty).	
	Compreensão do sistema escravista moderno e das lutas pela liberdade em diferentes contextos históricos, dando ênfase à realidade brasileira e problematizando seus efeitos na produção da estratificação social contemporânea.			Entendimento e debate sobre a evolução das organizações sociais e dos modos de produção econômica ao longo da história da humanidade e suas ramificações na contemporaneidade.
	Caracterização das diferentes modalidades de trabalho contemporâneo, analisando os indicadores de emprego e renda nos novos modelos de inserção ao mundo do trabalho.	Analisar e discutir o crescimento da informalidade no Brasil relacionando-o às dificuldades do mercado e a da formação e promoção socioprofissional.		.Conhecimento, reflexão e análise da educação no Brasil relacionada aos indicadores de emprego, trabalho e renda, buscando possibilitar aos estudantes na escola pensarem a própria escola.
	Historicização do movimento operário no contexto de expansão do capitalismo industrial, discutindo os embates resultantes da organização sindical, greves operárias, dentre outras formas de luta por direitos, como fatores indutores na elaboração da legislação trabalhista atual.			
<b>HABILIDADE 3</b>	<b>(EM13CHSA403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.</b>			
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	Influências positivas e negativas das novas tecnologias no mundo do trabalho: substituição do trabalho braçal pelo intelectual e o aumento de salários; as novas formas de trabalho virtual e o compartilhamento de espaços criativos gerando demanda por profissionais especializados; A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais;			

	<p>As novas modalidades de trabalho;  O trabalho no meio Técnico Científico informacional;  Trabalho e desemprego no Brasil;  Impactos da tecnologia nas relações sociais e de trabalho.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Compreensão das transformações tecnológicas sobre o mundo do trabalho e nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, identificando fatores de superação da desigualdade no Brasil, especialmente nas regiões periféricas do Norte e Nordeste.</p>	<p>Análise e discussão das profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho com as profundas inovações promovidas com a revolução Técnico-Científica, avaliando as novas modalidades de trabalho e a extinção de alguns postos de trabalho.</p>	<p>Identificar, interpretar, demonstrar e analisar a economia, sua industrialização e informatização, nas relações sociais, proporcionando aos discentes entenderem os aspectos psicológicos da satisfação de si e da inclusão na sociedade mediados pelo consumo, o papel da publicidade neste processo, o conceito de mercadoria e fetiche da mercadoria, o conceito de capital humano, a crítica ao empreendedorismo e a concorrência neoliberal, a ideia de niilismo no consumo (desejo, felicidade e obsolescência programada) e outros que proporcionem o aluno/o entender a si mesmo, formas de superar as desigualdades, a opressão, o respeito à dignidade humana e a violação dos direitos humanos.</p>	<p>Reconhecimento, análise e discussão dos direitos humanos em meio às sociedades democráticas.</p>

	Entendimento sobre as transformações no mundo do trabalho e os impactos das novas tecnologias na sociedade brasileira, reconhecendo limites e possibilidades das novas formas de trabalho virtual no compartilhamento de espaços de conhecimento e na demanda por profissionais especializados.	Identificação, caracterização e entendimento sobre o surgimento de novas modalidades de trabalho decorrentes das transformações tecnológicas e como a classe trabalhadora reage a essas profundas transformações no Brasil e no Ceará.		Conhecimento e análise das principais teorias sociológicas a respeito das classes sociais e estratificação, principalmente em Marx e Weber, procurando entender as divisões de classes nas sociedades atuais.
	Discussão dos modelos eficazes de propagação dos direitos humanos e superação dos modelos opressivos de desigualdade social a partir das possibilidades que oferecem a tecnologia informacional, vislumbrando no ensino à distância um modelo educacional eficiente de conscientização.	Compreensão e discussão do papel do trabalho e da qualificação profissional dos jovens podem minimizar as desigualdades socioeconômicas em nosso país.		
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A historicização das transformações tecnológica no mundo trabalho: diferentes modos, circunstâncias e aspectos dos variados processo produtivos;</p> <p>As revoluções tecnológicas ao longo da história e os efeitos sobre as novas gerações;</p> <p>Os impactos positivos e negativos das transformações tecnológicas, técnicas e informacionais sobre as relações de trabalho na contemporaneidade;</p> <p>A PEA atual e o mercado de trabalho;</p> <p>As Revoluções Industriais e a evolução do trabalho;</p> <p>Trabalho, as leis trabalhistas e a previdência no Brasil;</p> <p>História do trabalho;</p> <p>O trabalho na atualidade.</p>			
<b>OBJETOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>



<b>ESPECÍFICOS</b>	<p>Reconhecimento dos muitos impactos das transformações tecnológicas no mundo do trabalho, compreendendo a série de desdobramentos que se dão nos processos de produção, circulação de riquezas e na organização do trabalho e/ou vida social.</p>	<p>Análise da evolução do trabalho e a inserção da tecnologia nos modelos de produção e seus efeitos para as sociedades.</p>	<p>Identificação das diversas formas de trabalho, as divisões que a constituíram na história (gênero, classe social etc.) e suas relações com as instituições sociais (Estado).</p>	<p>Compreensão e análise das questões sobre o trabalho da mulher, entendendo os conceitos de patriarcado, de feminismo, aprofundando a visão histórica sobre o tema e demais problemáticas relacionadas, tais como: crescimento da participação feminina no mundo do trabalho, as desigualdade de gênero, de salários, papéis sociais da mulher e a divisão doméstica do trabalho.</p>
	<p>Historicização das tecnologias produtivas adotadas a cada tempo, identificando nos vários períodos da história e espaços sociais os efeitos produzidos por elas sobre a sociedade e as novas gerações.</p>	<p>Discussão e entendimento do papel da PEA na economia considerando fatores locais, estruturais e culturais, em suas diferentes circunstâncias (econômicas, sociais, políticas) no processo evolutivo.</p>	<p>Interpretação das questões referentes ao trabalho na atualidade, principalmente seus efeitos na vida dos jovens como a relação com o tempo (a sociedade do tempo livre e a eliminação do trabalho humano em Domênico de Masi e outros), com o desemprego (sociedade do Desemprego em André Gorz e outros) e com a técnica e tecnologia (lazer alienado, Indústria Cultural, Cultura de Massa), a sociedade da transparência em Byung-Chul Han e outros.</p>	<p>Identificação e análise da adesão das juventudes às novas tecnologias, ao acesso à informação e internet e as consequências para sua inserção no mercado de trabalho.</p>
		<p>Avaliação, debate e interpretação das leis de organização das relações de trabalho, da previdência social e a importância de uma PEA qualificada para o desenvolvimento econômico e social de um país.</p>	<p>Estudo das reflexões éticas sobre as relações de trabalho, pontuando a ideia de justiça social, igualdade (condições, educação, financeiras, cultura e etc), equidade, mérito e outros.</p>	<p>Percepção e discussão sobre as diferenças existentes entre o trabalho nas sociedades tradicionais e nas sociedades modernas, a respeito da divisão social do trabalho.</p>

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5**

**Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.**

**HABILIDADE 1**

**(EM13CHSA501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.**

**OBJETO DE CONHECIMENTO**

A construção dos direitos fundamentais do ser humano, baseados na ética e na boa convivência em sociedade;  
 O legado das sociedades antigas na origem da democracia (Grécia), do direito (Roma), da ética cristã (judeus);  
 Liberdade, autonomia e a ética dos direitos e deveres;  
 O Estado democrático: harmonia entre os poderes, cidadania e participação política;  
 Os espaços de convivência e a ética da cooperação e da solidariedade;  
 Ética;  
 Liberdade;  
 Ética e o mundo do trabalho;  
 A construção dos sujeitos e os processos identitários;  
 Cidadania: direitos e deveres do cidadão;  
 Mundo greco-romano: bases éticas, jurídicas e filosóficas da sociedade ocidental.

**OBJETOS ESPECÍFICOS**

**HISTÓRIA**

**GEOGRAFIA**

**FILOSOFIA**

**SOCIOLOGIA**

<p>Compreensão sobre a construção histórica da ética, desde o ideal do bem viver entre os gregos até as normas de conduta para a boa convivência, na sociedade contemporânea, identificando as mudanças estruturais que contribuíram para o surgimento de novas concepções e ideais neste campo.</p>	<p>Compreensão, construção de um conceito e discussão da Ética e suas implicações para o mundo do trabalho e a vida em sociedade, proporcionando a construção de valores.</p>	<p>Conhecimento das diversas teorias éticas e sua relação com a moral, entendimento dos fundamentos éticos de diferentes culturas e respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos direitos humanos.</p>	<p>Compreensão e reflexão sobre o processo de participação política, seus atores, limites e alcances.</p>
<p>Entendimento dos ideais de liberdade e autonomia como fundantes para uma ética cidadã, discutindo a questão dos direitos e deveres a que estão submetidos os indivíduos no Estado Democrático de Direito.</p>	<p>Conhecimento, avaliação e debate dos direitos e os deveres dos cidadãos nos diversos âmbitos sociais, políticos, culturais e institucionais promovendo a formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos e com capacidade de exercer sua cidadania plena.</p>	<p>Estudo das virtudes em Sócrates, da justiça em Platão e Aristóteles, crítica aos valores morais nos cínicos e felicidade, ataraxia e prazer no pensamento helenístico; Kant (liberdade da vontade, o imperativo categórico e a autonomia), vontade de poder em Nietzsche (caráter ativo e reativo), o agir comunicativo em Habermas e Apel, o cuidado de si em Michel Foucault, o hedonismo moderno (Michel Onfray), a teoria da justiça de John Rawls e outros.</p>	<p>Análise e compreensão sobre o processo de construção da cidadania no Brasil, refletindo sobre seus avanços e recuos ao longo da história.</p>
<p>Entendimento sobre a construção histórica do estado democrático de direitos e deveres como um modelo sócio político regido por fundamentos ético, apresentando suas origens no mundo greco-romano e discutindo a harmonia entre os poderes, os ideais de cidadania e a participação política como os</p>	<p>Análise, debate e comparação das diversas formas de cooperação, inter-relação, liberdade e autonomia nos diversos espaços do trabalho e o papel do Estado nesse contexto.</p>	<p>Identificação da ideia de liberdade como problema filosófico, sua relação com os conceitos de determinismo e necessidade, e as concepções no pensamento mitológica e em Aristóteles, estoicos, Agostinho, Montaigne, Espinosa, Hume, Kant, positivismo, Merleau-Ponty, Sartre e outros.</p>	<p>Reconhecimento e debate sobre as formas de discriminação como fenômenos que agravam os problemas sociais, tais como a violência, o crime, a injustiça e outros e enfraquecem valores éticos e democráticos.</p>

	<p>pilares de sustentação na contemporaneidade.</p> <p>Discussão sobre as várias formas de cooperação nas diversas dimensões da vida social, associando-as à necessidade da convivência ética com o outro nos espaços de sociabilidade.</p>		<p>Reconhecer a relação entre a ideia de liberdade e a questão do poder (liberdade individual nos filósofos iluministas - liberais - e os direitos humanos; liberdade, coletividade e política em Hannah Arendt; liberdade na sociedade disciplinar, biopolítica (Foucault) e na sociedade do controle (Gilles Deleuze).</p>	
<b>HABILIDADE 2</b>	<b>(EM13CHSA502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</b>			
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<p>Pluralidade, diversidade e respeito às diferenças;</p> <p>A construção histórica da família;</p> <p>Gênero e o binarismo: relações afetivas e de poder;</p> <p>Gênero, heteronormatividade e religião;</p> <p>Lutas pelo direito das mulheres;</p> <p>Identidade e diversidade multicultural na sociedade contemporânea;</p> <p>Desconstruindo o mito da democracia racial brasileira;</p> <p>As questões de gênero para além dos estereótipos e preconceitos;</p> <p>O Movimento Negro Organizado no combate ao preconceito e à discriminação;</p> <p>A ideia de alteridade frente às diferenças culturais, sociais, étnicas e comportamentais;</p> <p>Regimes de governo;</p> <p>Democracia versus Ditadura;</p> <p>Direitos humanos e cidadania;</p> <p>Diversidade cultural, religiosa e étnica na demografia brasileira;</p> <p>Cidadania e o combate as formas de preconceito e discriminação;</p> <p>As revoluções burguesas e as lutas pelos direitos individuais;</p> <p>Escravidão e abolicionismo no Brasil: o problema da inserção do negro na sociedade brasileira;</p> <p>Intolerância religiosa, étnica, de gênero e política;</p>			

	Diversidade, raça e gênero.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Historicização e análise das lutas sociais ao longo da história, discutindo as devidas conquistas para as liberdades individuais e o respeito às diferenças nos diversos momentos e espaços sociais em que se promoveu a inclusão através de mudanças na legislação e/ou nas políticas públicas.</p>	<p>Discussão e avaliação do papel do exercício da cidadania e do combate à intolerância religiosa, política, racial, de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade justa e igualitária promovendo o respeito às diferenças e a defesa dos Direitos Humanos.</p>	<p>Compreensão da diversidade humana no tocante à etnia, raça, gênero e cultura a partir do conceito de sexualidade em Michel Foucault, gênero em Simone de Beauvoir, performatividade e precariedade em Butler; das concepções de povos indígenas e suas entendimentos sobre a terra, o tempo e o clima, relacionados a questão da espiritualidade (em suas diversas concepções epistemológicas, ética, estética e política); do perspectivismo ameríndio – multinaturalismo; cosmovisão ameríndia em Viveiros de Castro; afrodíaspóra em Frantz Fanon; quilombismo de Abdias do Nascimento; filosofia ubuntu em Mogobe Ramose; raça, gênero, mulher e classe em Angela Davis; ancestralidade, oralidade, cosmovisão africana, afro perspectiva filosófica, epistemicídio, eurocentrismo, racismo antinegro, racismo epistêmico, decolonialidade e outros, reconhecendo os problemas filosóficos para além do eixo europeu e desconstruindo preconceitos.</p>	<p>Observação, reflexão e reconhecimento das diferentes formas de desigualdade; destacando o preconceito ao diferente e ausência de alteridade.</p>

	Discussão sobre o agir ético nas relações de gênero, problematizando estereótipos, preconceitos e promovendo o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	Entendimento, avaliação e discussão da formação sócio-histórica da sociedade brasileira considerando a diversidade étnico-racial desde o período colonial e seus desdobramentos sociais, culturais e políticos do processo de miscigenação.	Estudo de Filosofias desenvolvidas por mulheres, como Simone de Beauvoir, Angela Davis, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Marcia Tiburi, Judith Butler, Djamila Ribeiro, Letícia Carolina, Eve Tuck, Martha Nussbaum, Hannah Arendt e outras.	
	Compreensão sobre a constituição do movimento negro na contemporaneidade, em diversos espaços e temporalidades, apresentando-o sob o ponto de vista dos seus embates e conquistas na luta contra o preconceito, a discriminação, a intolerância e a xenofobia racial.	Compreensão, debate e avaliação da importância de movimentos culturais, sociais e religiosos, nas diversas sociedades, para o desenvolvimento de uma sociedade justa e livre de práticas ligadas ao preconceito, a discriminação, a intolerância e as demais práticas que coibam a liberdade individual.	Identificação da intolerância, nas mais diversas formas (religiosa, étnica, de gênero e política).	
<b>HABILIDADE 3</b>	<b>(EM13CHSA503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Os diversos tipos de violência e os mecanismos de combate; Violência, bullying e indiferença: o eu, o outro e o nós; Violência contra a mulher no Brasil: políticas públicas e medidas protetivas; Os regimes autoritários em diversos lugares e tempos históricos: a violência do Estado e a segregação das minorias; As formas de violência: causas e consequências; Formas de resistência à violência do opressor; As leis de combate a violência; A gênese histórica da desigualdade e da violência na sociedade brasileira.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>

	<p>Compreensão da discriminação como forma manifesta de violência simbólica, reconhecendo os danos sociais, psicológicos e afetivos e apontando os mecanismos éticos desenvolvidos ao longo da história para combatê-la.</p>	<p>Identificação, compreensão e discussão sobre as formas de violência, suas principais causas, consequências e potenciais vítimas, visando buscar soluções e mecanismos que promovam o combate e o desenvolvimento de políticas de assistência às vítimas.</p>	<p>Estudo das reflexões filosóficas sobre a ideia de violência, proporcionando aos discentes recursos conceituais e argumentos para combatê-los.</p>	<p>Explicação, análise e compreensão sobre a violência como elemento estrutural da sociedade brasileira.</p>
	<p>Entendimento sobre a gênese histórica das diversas formas de violência na sociedade brasileira, percebendo nas raízes das desigualdades de ordem econômicas, sociais, étnicas e de gênero as principais causas para o permanente estado de instabilidade em relação às garantias individuais.</p>	<p>Conhecimento e avaliação das leis que auxiliam no combate às diversas formas de violência em nossa sociedade, desenvolvendo o pensamento crítico, humano e social, da consciência de si e do outro, visando o resgate e a construção da cidadania.</p>	<p>Estudo dos conceitos de banalidade do mal e violência em Hannah Arendt, violência no estado de natureza e a justificar para a existência do Estado, crítica à violência do Estado em Marx e a defesa da propriedade privada, violência em decorrência do fanatismo religioso e ideias que entendam e combatam o racismo, a homofobia, a xenofobia, o feminicídio, a violência urbana e outros tipos de violência, nas suas diversas formas (física, simbólica, psicológica etc.).</p>	<p>Identificação, reflexão e debate sobre os diversos tipos de violência e suas principais vítimas, atentando para as condições sociais, de raça e de gênero.</p>
	<p>Discussão das causas e significados da violência simbólica contra as populações historicamente marginalizadas e/ou periféricas (indígenas, quilombolas, ciganos, etc.), apresentando e avaliando mecanismos para combatê-la com base em princípios e argumentos éticos.</p>			<p>Entendimento, reflexão e debate sobre como o medo e a violência impactam a vida social.</p>

	Reconhecimento do bullying como forma de violência e discriminação, discutindo o enfrentamento à violência psicológica a partir da escola.			Conhecimento e discussão sobre as lutas de combate à violência e seus impactos na construção de leis protetivas.
	Compreensão da censura como forma de violência típica de regimes autoritários, refletindo sobre como contribui para o estado de controle da população através da privação do acesso a informações e da liberdade de expressão.			
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>A crise das ideologias nas sociedades ocidentais do final do século XX e as incertezas da emergente sociedade pós-moderna;</p> <p>Impasses e desdobramentos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas na sociedade brasileira da atualidade e seus desdobramentos no Ceará;</p> <p>A Sociedade Mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: as formas de sociabilidade no ciberespaço.</p> <p>Diferentes formas de luta: terrorismo, guerra virtual e guerra de narrativas;</p> <p>Problemas éticos e políticos na contemporaneidade;</p> <p>O problema das fake news e da pós-verdade no mundo contemporâneo.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>



<p>Comparação entre a "era da ética", própria à modernidade, e a nova "era da moral", que se estabeleceu com a pós-modernidade, refletindo sobre a fragmentação dos pilares anteriores e a construção de valores líquidos, individualistas e efêmeros.</p>	<p>Reflexão e avaliação do papel de atitudes e valores na mediação de conflitos sócio-territoriais, religiosos, ético-políticos, culturais e econômicos na sociedade contemporânea.</p>	<p>Identificação dos problemas filosóficos da atualidade (violência, globalização, preconceitos, novos modos e condições de trabalho, capitalismo, neoliberalismo, o Estado - soberania, Direito, Estado de sítio/exceção, guerras, cooperação internacional -, meio ambiente, belicismo, avanços tecnológicos, direitos de grupos historicamente excluídos, pobreza, democracia, cidadania, terrorismo, ativismo revolucionário, corpo, inteligência artificial, robótica, internet, telemática, bioética, direitos dos animais, direitos humanos e outros.</p>	<p>Reconhecimento e reflexão sobre os problemas éticos (respeito à diversidade, relação com o meio ambiente, redução das desigualdades; a questão das migrações etc), a fim de que o aluno perceba as contradições e dilemas do mundo contemporâneo.</p>
<p>Análise do processo de fragmentação das ideologias, liquefação da ética anterior e incorporação das novas tecnologias junto aos diferentes grupos sociais na chamada pós-modernidade, discutido as incertezas sobre a nova realidade política, econômica, social, cultural, ambiental e tecnológica que se impõe e os impactos positivos e negativos sobre cada um desses aspectos.</p>	<p>Compreensão e avaliação das tensões e conflitos existentes no mundo e os impactos, crises geradas entre as nações, sociedades, grupos e indivíduos bem como suas ações.</p>		<p>Entendimento, discussão e análise do problema da solidão e do individualismo no mundo contemporâneo, atentando para as consequências para a vida social.</p>

	Identificação e análise da produção e circulação de notícias falsas, questionando as intencionalidades por trás de sua produção e estimulando o diálogo baseado em argumentos éticos e cientificamente fundamentados.			
--	---	--	--	--

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6</b>	
<b>Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</b>	
<b>HABILIDADE 1</b>	<b>(EM13CHSA601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</b>
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Protagonismo político, econômico e social das comunidades indígenas e afrodescendentes brasileiras/cearenses: demandas e impasses da inclusão na ordem socioeconômica nas decisões políticas atuais;</p> <p>A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações;</p> <p>As desigualdades étnico-raciais no Brasil e os movimentos sociais das populações excluídas por direitos e equidade;</p> <p>O longo processo de colonização predatória das Américas e seus reflexos hoje junto aos povos originários;</p> <p>O processo de luta pela terra e de resistência cultural dos povos indígenas no Ceará;</p> <p>Visibilidade indígena e movimentos sociais dos povos originários;</p> <p>Atual situação socioeconômica do indígena e do negro no Brasil;</p> <p>Etnias, migrações e estudos do IDH;</p> <p>Poder, política e participação dos povos indígenas e populações afrodescendentes;</p> <p>Inserção, participação e contribuição do negro e do indígena como elemento formador da identidade nacional;</p> <p>Poder, política institucional e vida cotidiana;</p> <p>O subdesenvolvimento;</p> <p>Desmistificação de estereótipos indígenas;</p> <p>Filosofia Brasileira;</p>

	Filosofia Africana; Demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e de populações afrodescendentes.			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Compreensão do processo histórico de exclusão dos negros e indígenas na sociedade brasileira, discutindo os embates pelo reconhecimento de direitos e os resultados desse longo processo de luta por maior inserção social.	Compreensão e análise do processo de colonização do continente americano e suas consequências socioeconômicas para os povos originários e afrodescendentes.	Conscientização das demandas e fomento ao protagonismo político dos povos indígenas e das populações afrodescendentes através das teorias filosóficas.	Compreensão e análise do papel dos movimentos sociais, valorizando e interpretando a existência e importância destes para a formação educacional e exercício da cidadania.
	Identificação, análise e entendimento da luta dos movimentos indígena, quilombola, cigano e demais comunidades tradicionais cearenses em defesa dos seus direitos, apontando as várias ações já desenvolvidas para a promoção da redução das desigualdades e todo o processo de luta por uma maior equidade de oportunidades dessas populações.	Análise e avaliação do IDH das diversas áreas do território brasileiro e cearense, suas implicações no mundo do trabalho, as desigualdades sociais e a exploração humana.	Estudo das filosofias e dos conhecimentos oriundos de povos não europeus (africanos, indígenas e outros), bem como o colonialismo.	Identificação, análise e reconhecimento dos movimentos sociais dos povos originários locais e outros, como dos quilombolas e do movimento negro, apontando seus objetivos, causas e conflitos, reconhecendo seu papel na formação da identidade cultural brasileira e cearense.
Compreensão sobre a importância da população negra e indígena na formação econômica, política, social e cultural brasileira e cearense, reconhecendo os vários aspectos da identidade e da tradição presentes no ideário de construção da nação.	Compreensão, análise e debate sobre a miscigenação da população brasileira para a formação dos aspectos socioculturais buscando acabar com as ações e formas de preconceito e exclusão.	Estudos a Filosofia decolonial, a etnofilosofia, a epistemologia dos povos ameríndios, as metanarrativas sobre progresso que invisibilizam vozes, experiências, identidades e histórias de diversas populações	Compreensão e interpretação dos conceitos e dos processos históricos e geográficos sobre a formação da cultura indígena, seus processos interculturais e intraculturais, decolonizando e desmistificando estereótipos.	

	Identificação das ações afirmativas de combate às desigualdades étnico-raciais já desenvolvidas no Brasil, analisando as políticas públicas implementadas e os resultados obtidos na redução desta exclusão.		Compreender e desconstruir a cultura do silêncio e as contradições presentes na relação opressor-oprimido, bem como reconhecer a memória social dos povos e das diversas populações historicamente oprimidas.	Reconhecimento e desmistificação das noções sobre a população indígena e negra no Brasil tomados no processo de colonização no Brasil, de modo a propor reflexões que visem ultrapassar a visão colonial e reconfigurando os sentidos sociais, históricos, culturais e de poder dessas populações étnicas na sociedade brasileira.
		Entendimento do processo de colonização, a relação de dependência e os problemas estruturais internos de cada país para o subdesenvolvimento socioeconômico nas Américas.		
<b>HABILIDADE 2</b>	<b>(EM13CHSA602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</b>			
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<p>Identidade e tradição autoritária na construção do Brasil como nação;</p> <p>A sociedade patriarcal e oligárquica colonial na gênese autoritária da sociedade brasileira;</p> <p>Caudilhismo e coronelismo;</p> <p>A experiência republicana brasileira em seus diversos períodos de alternância democrática e autoritária;</p> <p>As experiências antidemocráticas na América Latina;</p> <p>A ditadura civil militar no Brasil;</p> <p>Os movimentos sociais de resistência à ditadura (ação da Igreja, movimento estudantil e as resistências no campo, movimento negros unidos, o MST);</p> <p>Redemocratização, Anistia e Diretas Já;</p> <p>A Constituição de 1988;</p> <p>Análise histórica dos períodos políticos pós-ditadura;</p> <p>Ceará: os novos e velhos coronéis;</p> <p>Os embates contemporâneos entre a maturidade do processo democrático e as raízes autoritárias da sociedade brasileira;</p>			

	<p>Democracia e o papel do Estado;  Regimes de governos nos países da América Latina e noutros continentes;  Direitos humanos e cidadania;  O paternalismo, o autoritarismo e o populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana;  Regimes totalitários: Nazismo, Fascismo, Stalinismo, etc;  Antifascismo.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Reconhecimento dos fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que deram suporte à democracia na contemporaneidade, identificando e caracterizando em diversos períodos a presença de ideais não democráticos (paternalismo, autoritarismo, populismo, etc.) no âmbito da política, da cultura e na própria sociedade brasileira e latino-americana.	Compreender, avaliar e analisar os regimes de governo nos países da América Latina e suas consequências socioeconômicas, construindo um debate sobre o papel histórico deste processo na construção socioeconômica e no desenvolvimento desses países.	Estudo do paternalismo, autoritarismo e populismo na América Latina, no Brasil e no Ceará através de problemas e teorias filosóficas.	Compreensão, definição e distinção sobre as concepções de estado, governo, nação, sociedade civil, entre outros conceitos relacionados, construídos historicamente, discutindo sobre suas contradições e problemas na sociedade atual.
	Entendimento sobre as experiências antidemocráticas no Brasil e na América Latina, discutindo as múltiplas formas de resistência e de articulação da sociedade em defesa da liberdade, da autonomia individual e política, do diálogo construtivo e da promoção das garantias cidadãs.	Identificar, avaliar e caracterizar a democracia evidenciando o papel do Estado em sua manutenção, reconhecendo os problemas histórico-geográficos e favorecendo um amplo debate sobre autonomia, liberdade e direitos básicos dos cidadãos.	Examinar as desigualdades sociais e a violação dos Direitos Humanos através da questão do caráter formal-abstrato dos Direitos Humanos em Hegel e Marx.	Conhecimento e debate sobre os significados de autoritarismo, totalitarismo e ditadura, entendendo estes como ameaças à cidadania e inversão da lógica de um sistema democrático.
Historicização dos diversos movimentos contemporâneos em defesa da democracia brasileira e do Estado de direito, discutindo os	Analisar e debater a participação dos diversos grupos sociais no protagonismo de ações e movimentos ao longo da história		Compreensão, análise e debate sobre os impactos da ditadura civil militar nas instituições e na sociedade brasileira atual.	

	princípios norteadores que os regem.	como forma de representação político-social nos diversos regimes de governo.		
	Comparação entre a diversas formas de governos totalitários, identificando as estratégias de dominação e discursos de controle das massas, bem como o argumento do pensamento único naquelas sociedades.	Promover o protagonismo estudantil através do debate, pluralismo de ideias e o conhecimento de leis e direitos dos cidadãos.		Reflexão, compreensão e identificação dos direitos humanos e seu papel na construção de um padrão civilizacional e de uma sociedade democrática.
	Identificação das novas formas de participação política, reconhecendo no protagonismo juvenil uma maneira efetiva de construção da autonomia cidadã.			
	Análise do alargamento dos ideais democráticos na sociedade brasileira e os resquícios autoritários que subsistem à sociedade brasileira, identificando os impasses e as possibilidades de um diálogo construtivo em defesa dos direitos e da cidadania participativa.			
<b>HABILIDADE 3</b>	<b>(EM13CHSA603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	A formação dos países, povos e nações nas diversas formas, sistema e regimes políticos; Organização política e o exercício da cidadania no estado democrático de direito; Estado e propriedade privada; Estado, poder e soberania nacional; As formas de regionalização mundiais ( Velho e Novo Mundo, Centro e Periferia);			

	<p>As ordens geopolíticas e as Guerras Mundiais;  Estado, Governo, Democracia e exercício da soberania popular;  Ética e Democracia;  Conceitos e construção da cidadania;  Direitos civis, direitos políticos e direitos sociais;  Políticas públicas;  Ética e responsabilidade social;  Política;  Cidadania;  Resistência;  Regimes Políticos;  Experiências políticas contrárias à democracia.</p>			
<b>OBJETOS  ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Diferenciação das diversas formas, sistemas e regimes políticos no tempo e no espaço, compreendendo o processo de formação política dos vários países, povos e nações.	Compreensão, discussão e avaliação do processo de construção e desenvolvimento dos países e regiões do mundo sob a ótica geopolítica, social e cultural, entendendo as diferenças existentes entre os povos.	Compreensão dos conceitos de política, poder, Estado, cidadania, participação política, bem público, debate, liberdade, igualdade, sociedade, sociedade civil, governo, estado de direito, três poderes, direitos, justiça, virtude, soberania, vontade popular, regimes políticos, fundamentalismo e outros.	Entendimento, explicação e análise do papel do Estado brasileiro na relação entre as classes sociais e as dinâmicas políticas que estruturam a sociedade.

	<p>Discussão da cidadania no estado democrático de direito, compreendendo-a sob os pilares da participação política e usos consciente dos direitos e deveres civis.</p>	<p>Entendimento, análise e debate sobre a divisão dos países de acordo com seus níveis de desenvolvimento socioeconômicos aplicando os conceitos de Estado, avaliando o exercício da democracia, da cidadania, do poder e dos regimes de governo em sua formação.</p>	<p>Reconhecimento dos conceitos, práticas e teorias filosóficas que reflitam sobre a política, como em Sócrates, Sofistas, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Maquiavel, Étienne de La Boétie, Bodin, Hobbes, Locke e Rousseau, o liberalismo (político, ético e econômico, especialmente em Adam Smith e David Ricardo), Montesquieu, Kant, Hegel, o utilitarismo, Karl Marx, proudhon, Bakunin, Althusser, Hannah Arendt, Michel Foucault, Antônio Negri, Agamben, Rancière, Judith Butler, Angela Davis, Achille Mbembe e outros.</p>	<p>Compreensão, exame e debate do processo histórico da construção dos conceitos de cidadania e cidadão, identificando as necessidades atuais na sociedade brasileira quanto ao fortalecimento destes processos, na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.</p>
	<p>Entendimento sobre os conceitos de Estado, Poder e Soberania, relacionando-os às decisões tomadas pelos entes representativos dentro de um território nacional.</p>	<p>Análise e relação entre os conceitos de Estado, poder, território e soberania a fim de compreender a consolidação dos Estado-Nação e suas variáveis dimensões políticas, sociais, jurídicas e econômicas.</p>	<p>Analisar os conceitos de cidadania e democracia, os limites entre o público e o privado, a forma de participação do cidadão (democracia direta ou representativa), os direitos, a relação da religião com a democracia, o perigo do fundamentalismo à democracia, características da democracia e sua relação com as inovações tecnológicas.</p>	



			Refletir sobre teorias e práticas contrárias à democracia, como o totalitarismo, o autoritarismo e outros, pontuando a análise dos filósofos da escola de Frankfurt, de Hannah Arendt, Michel Foucault, Agamben e outros.	
<b>HABILIDADE 4</b>	<b>(EM13CHSA604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.</b>			
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<p>O papel das organizações multilaterais no mundo atual: limites e formas de atuação;</p> <p>O mundo pós-guerra e a reorganização dos organismos internacionais;</p> <p>Aspectos positivos e negativos na atuação dos organismos internacionais para as populações locais;</p> <p>Os conflitos entre nações e a arbitragem da ONU;</p> <p>A Guerra Fria e os diversos aspectos de um mundo bipolar;</p> <p>O conflito árabe x judeus: embates, mediações e possíveis soluções;</p> <p>Organizações internacionais : ONU, UNESCO, OMC, OCDE (Org. para Cooperação e Desen. Econômico) , OIT, FMI, Banco Mundial, Otan, União Europeia (UE), Mercosul (Mercado Comum do Sul), Brics, Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV);</p> <p>Papel dos organismos internacionais no contexto mundial.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Compreensão dos motivos que levaram a criação da ONU no contexto do pós-guerra e os propósitos desta organização nas relações internacionais, reconhecendo o seu papel multilateral na arbitragem dos conflitos e no fomento à cooperação entre as nações.	Análise, discussão e avaliação do papel dos grandes organismos internacionais e sua atuação nos campos políticos, econômicos, sociais, ambientais e militares no mundo.	Entendimento do papel dos organismos internacionais através da análise dos seus princípios éticos, do papel e não cumprimento dos Estados aos direitos e da não observância dos Estados a questões de alcance internacional (meio ambiente, economia, guerras, questões sanitárias, refugiados e outros).	Entendimento, esclarecimento e análise da formação das organizações internacionais, seus objetivos e suas causas, desenvolvendo a visão crítica por sua atuação em âmbitos humanístico, geopolítico e econômico.

	<p>Identificação das principais organizações internacionais de cooperação econômica, política, cultural e ambiental, analisando o papel desempenhado por cada uma delas no âmbito das inter-relações entre os países.</p>	<p>Reflexão, avaliação e discussão da atuação e eficiência dos órgãos internacionais na mediação e resolução de conflitos sócio-territoriais e fronteiriços-separatistas e as consequências para as sociedades.</p>	<p>Análise dos conceitos filosóficos que justificam e lançam luz sobre o objeto das organizações internacionais, através das ideias de liberdade, igualdade e a individualidade nos filósofos liberais, o trabalho em Karl Marx, os problemas raciais, de gênero e sociais em Angela Davis, sexualidade em Michel Foucault, mulher em Simone de Beauvoir, diálogo (ação comunicativa) em Habermas e Apel, justiça em John Rawls e outros.</p>	<p>Reflexão, discussão e análise sobre as organizações internacionais no contexto da globalização, os riscos e as crises econômicas, sanitárias (pandemia) e outros fenômenos sociológicos dentre desse contexto.</p>
	<p>Discussão sobre os vários conflitos entre as diversas nações, desde as grandes guerras até a atualidade, examinando os múltiplos aspectos e possíveis formas de arbitragem na mediação dos mesmos pelos organismos internacionais.</p>			
<b>HABILIDADE 5</b>	<p><b>(EM13CHSA605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</b></p>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Os princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos e as liberdades individuais fundamentais;  Direitos Humanos e as políticas públicas de responsabilidade social na garantia destes direitos;  Os grupos sociais vulneráveis e a luta pela garantia dos seus direitos individuais e identitários;  Direitos sociais e os objetivos do milênio;  Filosofia e direitos humanos;  Dignidade Humana;  O pensamento liberal e as revoluções burguesas: nascimento dos direitos civis.</p>			

<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	<p>Análise dos princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos, identificando avanços e retrocessos na implementação das garantias individuais fundamentais do ser humano no Brasil e no mundo.</p>	<p>Refletir e analisar a Declaração dos Direitos Humanos e seus desdobramentos político-culturais, buscando compreender a implementação e consolidação de políticas públicas em escala global, nacional, regional e local, a partir dos princípios constantes do documento.</p>	<p>Estudo dos direitos dos seres humanos e sua importância para a formação e fundamentação da criação de tratados internacionais, a partir da análise: dignidade humana (Pico Della Mirandola e Kant); direito natural, liberdade, igualdade, individualidade em Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau, Montesquieu e Benjamin Constant; Estado, trabalho, classes sociais, desigualdade sociais e contexto social europeu no século XIX; teorias da justiça no campo filosófico e a teoria da equidade de John Rawls, entre outros.</p>	<p>Conhecimento, expressão e emprego dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando discutir as contradições e práticas vistas na realidade da sociedade contemporânea, em particular no Brasil.</p>
	<p>Identificação das políticas públicas de implementação dos direitos individuais e identitários no Brasil, discutindo a promoção de ações concretas do Estado diante da desigualdade e violação desses direitos em vários espaços de vivência social.</p>	<p>Compreender e debater os objetivos do milênio da ONU como forma de promover uma consciência humana para os direitos dos indivíduos, respeitando-os e promovendo uma melhor qualidade de vida.</p>	<p>Reconhecimento de tratados e declarações internacionais que tocam em problemas presentes e importantes para a sociedade brasileira (direitos dos povos indígenas, tortura, o trabalho escravo, meio ambiente, discriminação racial e contra as mulheres, entre outros).</p>	<p>Compreensão e reconhecimento dos sujeitos e dos movimentos sociais representados em cada artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos.</p>
	<p>Compreensão das raízes da democracia e do pensamento liberal a partir do Iluminismo, refletindo sobre os seus desdobramentos no mundo ocidental.</p>			

<b>HABILIDADE 6</b>	<b>(EM13CHSA606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</b>			
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<p>Características socioeconômicas da sociedade brasileira;</p> <p>Autoconhecimento;</p> <p>Parâmetros de igualdade e equidade e seus significados na construção da sociedade inclusiva;</p> <p>Os desafios impostos à construção de uma sociedade mais plural e igualitária frente ao individualismo e fragmentação social contemporânea;</p> <p>Políticas públicas de promoção da inclusão no Brasil;</p> <p>Os desafios impostos à construção de uma sociedade mais plural e igualitária frente ao individualismo e fragmentação social contemporânea;</p> <p>As mídias e os movimentos sociais;</p> <p>Cibercultura e Aldeia global;</p> <p>O ordenamento jurídico como garantidor de direitos.</p>			
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
	Entendimento sobre os diferentes parâmetros de igualdade, oportunidade e equidade na sociedade brasileira a partir de dados socioeconômicos, discutindo os problemas e as possíveis soluções no sentido de uma sociedade mais inclusiva.	Reflexão e discussão sobre a sociedade brasileira, sua trajetória espaço-temporal e seu atual contexto histórico-social a partir da análise de diversas fontes informacionais objetivando a promoção da empatia e da solidariedade entre os cidadãos brasileiros.	"Reflexão sobre as características sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira para pensar problemas filosóficos frequentes na etapa da adolescência, como a solidão, a amizade, o amor, a espiritualidade, a morte, a família, os conflitos/guerra, a liberdade, a felicidade, a verdade, a justiça, a beleza, o corpo, os sonhos, a alegria, a preguiça, o consumo, da mídia, da sociedade de massa e a inovações científicas e tecnológicas, fomentando o equilíbrio emocional, autoconhecimento, autoestima e autoconfiança.	Compreensão, tradução e distinção do papel e do poder das mídias, como inovação, discutindo seus impactos positivos e negativos na sociedade atual.

	Discussão sobre as políticas públicas de promoção da igualdade e equidade no Brasil, analisando o processo histórico de transformação nas características socioeconômicas da sociedade brasileira.			Estudos, compreensão e análise das desigualdades sociais e suas causas no Brasil, buscando desenvolver a capacidade de apontar exemplos e discutir soluções à diminuição dos extremos.
	Compreensão do ordenamento jurídico como um conjunto de normas de convívio social que garante aos cidadãos direitos perante outrem e perante o Estado.			Estudos e compreensão sobre os processos de modernização e transformação que explicam o Brasil, com base em autoras e autores do pensamento social brasileiro.

## PARTE III - ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)

### 9. Itinerários Formativos

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do MEC/CNE/CEB atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu Capítulo II, Art. 6º, faz referência à organização curricular e às suas formas de oferta, em acordo com o sistema de educação, prevendo que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino conforme normatização do respectivo sistema de ensino”. Diante dessa resolução, destacamos que a carga horária máxima para a formação geral básica (FGB) deve ser de 1800 horas, enquanto a carga horária mínima para os itinerários formativos (IF) corresponde a 1200 horas.

#### 9.1 Definição de itinerário formativo

Os itinerários formativos (IF) configuram “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem à/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos” nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional, conforme as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Entende-se por unidades curriculares, elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos. Desse modo, as possibilidades de unidades curriculares que podem configurar um itinerário formativo são diversas. São exemplos de unidades curriculares:

a) **disciplinas eletivas**<sup>5</sup>: disciplinas temáticas que não fazem parte do perfil curricular do curso, mas que são escolhidas semestralmente pelas/pelos alunas/os e criadas a partir de uma seleção de assuntos propostos pelos professores e/ou alunas/os e promovem o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum.

---

<sup>5</sup> Apresentamos aqui a definição da BNCC de disciplinas eletivas em oposição ao entendimento como componentes curriculares ofertados pela escola, ministrados por professores (as), por tutores, por membros da comunidade ou que sejam de autogestão das/os alunas/os.

b) **laboratórios:** supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências e natureza, matemática etc.).

c) **clubes:** agrupamentos de alunas/os livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clubes, fandom etc.);

d) **oficinas:** espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.);

e) **observatórios:** grupos de alunas/os que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.);

f) **incubadoras:** estimulam e oferecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.);

g) **empresas juniores:** “Empresa Júnior é uma associação civil sem fins lucrativos, formada e gerida por alunas/os, cujos principais objetivos são: Fomentar o aprendizado prático do universitário em sua área de atuação; Aproximar o mercado de trabalho das academias e os próprios acadêmicos; Gerir com autonomia em relação à direção da faculdade ou centro acadêmico; Elaborar projetos de consultoria na área de formação dos alunas/os.” (SEBRAE, 2020)

h) **núcleos de criação artística:** desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.);

i) **núcleos de estudo:** desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos — seminários, palestras, encontros, colóquios —, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.);

j) **grupos de pesquisa:** “Grupo de Pesquisa é a denominação atribuída ao grupo de pesquisadores e alunas/os que se organizam em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma área do conhecimento, com o objetivo de desenvolver pesquisa científica. Há o envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa no qual o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.” (GRUPOS, 2013)

k) **projetos:** “O projeto didático é uma das formas de construir o conhecimento com sentido e profundidade e a razão é simples: ele é um tipo de organização que envolve uma situação-problema com o objetivo de articular propósitos didáticos e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final que vai ser apreciado por alguém).” (GESTÃO, 2019)

Ao proporcionar o aprofundamento de conhecimentos das áreas, os itinerários formativos possibilitam ao educando se preparar para enfrentar desafios acadêmicos, profissionais e pessoais de maneira que possa contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade a qual ele pertence (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista estrutural, os itinerários formativos podem ser construídos com foco em uma das áreas específicas de conhecimento, na formação técnica e profissional ou em diferentes áreas, compondo itinerários integrados. Além disso, os itinerários devem ser orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos, o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e organizados em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - **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;

II - **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 a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - **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;



IV - **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso)

Tais eixos envolvem as/os estudantes em situações de aprendizagem que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Para tanto, é importante que os itinerários formativos busquem incorporar e integrar todos os eixos, possibilitando às/aos alunas/os experienciar diferentes situações de aprendizagem.

Ao compor a parte diversificada do currículo, os itinerários formativos devem ser organizados considerando não apenas as demandas e as necessidades do mundo contemporâneo, mas também os interesses e os perfis das/dos alunas/os, suas diversas possibilidades de inserção sociocultural, as especificidades do local em que vivem, dentre outros aspectos.

## 9.2 Integração com a formação geral básica

Pensar na integração entre as três séries do Ensino Médio levando em consideração os IF e a FGB exige considerar dois pontos essenciais: a transversalidade e o diálogo entre os campos do saber. O primeiro corresponde aos elementos transversais que perpassam todos os componentes por meio das competências gerais. No que concerne ao diálogo entre os diversos campos do saber, é desejável que as competências e habilidades trabalhadas se complementem em torno de objetivos comuns para garantir uma aprendizagem integral. No contexto do ensino médio pós-reforma, a transversalidade e o diálogo entre as áreas possuem destaque tanto na parte comum quanto na parte diversificada.

Os marcos legais da educação brasileira (BRASIL, 1988; 1990; 1996) indicam que suas finalidades são o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para tanto, a escola, os docentes, a secretaria de educação e qualquer instituição ou sujeito que participe da construção de itinerários formativos deve observar que é necessário considerar essas finalidades legais, de forma a garantir a articulação com a formação geral básica.

Junto às finalidades da educação, as competências e as habilidades figuram como elementos transversais que orientam a integração do ensino médio. Contudo, elas também carregam as características do que se chama interdisciplinaridade. É essencial que nos itinerários formativos as habilidades que devem ser desenvolvidas sejam diferentes daquelas da formação geral básica. Desse modo, na construção dos

itinerários formativos, deve-se observar que o aprofundamento da parte comum considera as competências gerais e específicas da BNCC, bem como as habilidades que as constituem e as que compõem os eixos formativos. Em outras palavras, se as competências gerais são elementos transversais, a relação entre as habilidades dos eixos da parte flexível e as competências e habilidades da parte geral correspondem ao diálogo entre as áreas.

O viés interdisciplinar, visto na continuidade e fluxo entre a parte comum e a diversificada, observa o que deverá ser aprofundado em cada realidade escolar, fomentando a construção de proposta curricular que dialogue com a realidade do educando. Essa noção está associada à ideia de integralidade curricular do ensino médio que busca “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais da/o aluna/o por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (LIVRÃO, p. 10). Desse modo, a integração como princípio educativo e do conhecimento, que ampara a associação da parte flexível à formação geral básica, fomenta o trabalho de reflexão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento da formação, considerando os interesses das/os alunas/os.

### 9.3 Relação entre as habilidades (dos itinerários formativos) associadas às competências gerais da BNCC e aos eixos estruturantes

Nessa seção apresentamos as habilidades dos itinerários formativos e sua organização a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Por esse motivo, os quatro eixos estruturantes são complementares, então é recomendado que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral.

A título de clareza, apresentamos duas tabelas que representam essa integração nos IF entre competências gerais, que devem guiar a

FGB e os itinerários, e entre os eixos estruturantes. A Tabela 1 traz as habilidades relacionadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a serem desenvolvidas indistintamente por todos os Itinerários Formativos como demonstrado a seguir.

**TABELA 2: Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC**

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>Área de Linguagens e suas tecnologias</b>	<b>Área de Matemática e suas tecnologias</b>	<b>Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias</b>	<b>Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	<b>Formação Técnica e Profissional</b>
<b>Investigação Científica</b>	<p><b>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:</b></p> <p><b>(EMIFCG01)</b> Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p><b>(EMIFCG02)</b> Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p><b>(EMIFCG03)</b> Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>				
<b>Processos Criativos</b>	<p><b>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:</b></p> <p><b>(EMIFCG04)</b> Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p><b>(EMIFCG05)</b> Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p><b>(EMIFCG06)</b> Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>				
<b>Mediação e Intervenção</b>	<p><b>HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:</b></p>				

<b>Sociocultural</b>	<p><b>(EMIFCG07)</b> Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p><b>(EMIFCG08)</b> Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p><b>(EMIFCG09)</b> Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>
<b>Empreendedorismo</b>	<p><b>HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:</b></p> <p><b>(EMIFCG10)</b> Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p><b>(EMIFCG11)</b> Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p><b>(EMIFCG12)</b> Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>

Fonte: (BRASIL, 2018)

Ressaltamos que as três habilidades listadas em cada competência referem-se a todos os eixos estruturantes, devendo estar presentes em itinerários formativos de quaisquer áreas do conhecimento.

Já na Tabela 3 apresentamos as habilidades de natureza mais específica, associadas a cada uma das Áreas de Conhecimento e à Formação Técnica e Profissional. Orienta-se que a cada semestre os IF mobilizem seis habilidades de cada eixo estruturante, no caso 3 habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC e 3 habilidades específicas associadas à área de conhecimento e a formação técnica

e profissional.

**TABELA 3: Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes**

ÁREA	Investigação Científica	Processos Criativos	Mediação e Intervenção Sociocultural	Empreendedorismo
<p><b>Área de Linguagens e suas tecnologias</b></p>	<p><b>(EMIFLGG01)</b> Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p><b>(EMIFLGG02)</b> Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e</p>	<p><b>(EMIFLGG04)</b> 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><b>(EMIFLGG05)</b> 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><b>(EMIFLGG06)</b> Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando</p>	<p><b>(EMIFLGG07)</b> Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p><b>(EMIFLGG08)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p><b>(EMIFLGG09)</b> Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes</p>	<p><b>(EMIFLGG10)</b> 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><b>(EMIFLGG11)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p><b>(EMIFLGG12)</b> Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>

	<p>utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b></p> <p>Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-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>as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>linguagens.</p>	
<p><b>Área de Matemática e suas tecnologias</b></p>	<p><b>(EMIFMAT01)</b></p> <p>Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando</p>	<p><b>(EMIFMAT04)</b></p> <p>Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua</p>	<p><b>(EMIFMAT07)</b></p> <p>Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em</p>	<p><b>(EMIFMAT10)</b></p> <p>Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas</p>

	<p>modelos para sua representação.</p> <p><b>(EMIFMAT02)</b> 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><b>(EMIFMAT03)</b> Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p><b>(EMIFMAT05)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p><b>(EMIFMAT06)</b> 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>relação ao que foi observado.</p> <p><b>(EMIFMAT08)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p><b>(EMIFMAT09)</b> Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>	<p>tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p><b>(EMIFMAT11)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p><b>(EMIFMAT12)</b> Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>
<p><b>Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias</b></p>	<p><b>(EMIFCNT01)</b> Investigar e analisar situações-problema e variáveis</p>	<p><b>(EMIFCNT04)</b> Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de</p>	<p><b>(EMIFCNT07)</b> Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais</p>	<p><b>(EMIFCNT10)</b> Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às</p>

	<p>que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p><b>(EMIFCNT02)</b> 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><b>(EMIFCNT03)</b> Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso</p>	<p>fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p><b>(EMIFCNT05)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p><b>(EMIFCNT06)</b> 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>relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p><b>(EMIFCNT08)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p><b>(EMIFCNT09)</b> Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	<p>Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p><b>(EMIFCNT11)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p><b>(EMIFCNT12)</b> Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>
--	---	--	--	--



	de diferentes mídias.			
<b>Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	<p><b>(EMIFCHSA01)</b> Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p><b>(EMIFCHSA02)</b> Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFCHSA03)</b> Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações</p>	<p><b>(EMIFCHSA04)</b> 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><b>(EMIFCHSA05)</b> 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><b>(EMIFCHSA06)</b> 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><b>EMIFCHS07)</b> Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p><b>(EMIFCHS08)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.</p> <p><b>(EMIFCHS09)</b></p>	<p><b>(EMIFCHS10)</b> 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><b>(EMIFCHS11)</b> 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><b>(EMIFCHS12)</b> 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>sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>		<p>Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>	
<p><b>Formação Técnica e Profissional</b></p>	<p><b>(EMIFFTP01)</b> Investigar, analisar 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> <p><b>(EMIFFTP02)</b> Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano</p>	<p><b>(EMIFFTP04)</b> 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><b>(EMIFFTP05)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação.</p> <p><b>(EMIFFTP06)</b> Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação,</p>	<p><b>(EMIFFTP07)</b> Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à 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.</p> <p><b>(EMIFFTP08)</b> 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</p>	<p><b>(EMIFFTP10)</b> 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><b>(EMIFFTP11)</b> 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 para seu alcance e definindo um modelo de negócios.</p> <p><b>(EMIFFTP12)</b></p>

	<p>peçoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFFTP03)</b></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 e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no</p>	<p>suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental.</p> <p><b>(EMIFFTP09)</b></p> <p>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 necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental.</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, 2018)

O conjunto das competências e das habilidades gerais e específicas é o ponto de partida para a elaboração curricular dos itinerários formativos, eles estão organizados em unidades curriculares próprias. As mesmas são compostas por aprofundamentos, projeto de vida, eletivas e atividades integradoras, formando trilhas ou percursos planejados para que atendam às especificidades do educando em aprofundar e ampliar conhecimentos.

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades gerais e específicas previstas nos itinerários formativos, é importante que contemplem os quatro eixos estruturantes. Quando se compreende que as habilidades são usos cognitivos e socioemocionais adquiridos ou mobilizados pelos educandos e que, demandadas dos itinerários formativos, estão associadas às competências gerais, vê-se que são, assim, fatores de orientação da aprendizagem e frutos das decisões pedagógicas.

Para alcançar os objetivos dos itinerários formativos, de ampliar e aprofundar aprendizagens, o que também passa pela consolidação da formação integral, da promoção e da incorporação dos valores universais; de ampliar a visão de mundo e o protagonismo para decidir e se posicionar frente às questões contemporâneas de forma autônoma e com responsabilidade, faz-se ainda necessário a aplicação de metodologias mais ativas - aquelas em que o educando é o agente principal, comprometido e responsável por sua aprendizagem -, além de diversificadas.

Ainda se deve destacar que é premissa deste documento valorizar e reconhecer a importância da Educação Integral, frente às necessidades do mundo contemporâneo. Desse modo, os itinerários formativos, quando permitem ao aluno ser o agente principal e o engenhoso produtor de conhecimento que associa teoria à prática, ampliam as possibilidades de uma intervenção social positiva, consciente e que o prepare para o mundo do trabalho com atitudes e valores permeados pela ética. É pois um percurso estratégico e propulsor, no currículo escolar, para uma educação múltipla e que tenha por finalidade a aprendizagem expressiva e eficaz do educando, como assim prediz a BNCC.

#### 9.4 Orientações para a elaboração de um itinerário formativo

Os itinerários formativos devem ser estruturados a partir de um percurso com começo, meio e fim, cujo fluxo perpassa os quatro eixos estruturantes e possibilite aos estudantes um desenvolvimento integral e progressivo. Por esse motivo, é interessante que cada etapa dessa jornada articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos em etapas anteriores.

Para alcançarmos esse objetivo, as/os estudantes devem cumprir uma carga horária **mínima** de 1200 horas de itinerário formativo (que correspondem a 1440 módulo/aula de 50 minutos), que deverão ser distribuídas em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares.

Entende-se por trilhas de aprofundamento, o conjunto de unidades curriculares, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante. Os estudantes não escolhem as unidades curriculares. Já as eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo. Por sua vez, o Projeto de Vida é o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Desse modo, as possibilidades de unidades curriculares que podem configurar um itinerário formativo são diversas. Isso posto, as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos que contemplem todas as áreas do conhecimento, podendo inclusive integrar diferentes áreas em um mesmo itinerário, de acordo com seu corpo docente, discente e infraestrutura.

De modo geral, a construção de um itinerário formativo deve ser pautada em alguns pontos importantes, tais como: as necessidades impostas pela contemporaneidade, os interesses das/os estudantes em sua diversidade e a inclusão no mundo do trabalho, considerando as possibilidades do contexto local e suas instituições educativas, os espaços que a escola dispõe e as habilidades do corpo docente. Portanto, as abordagens pedagógicas devem considerar práticas interativas, inclusivas e diversificadas, que respeitem os conhecimentos já adquiridos pelas/os estudantes.

A partir de temas e eixos colocados em pauta num itinerário, os professores podem apresentar objetos de conhecimento que favoreçam a aprendizagem dos temas propostos e o desenvolvimento das habilidades. Criar itinerários formativos que dialoguem com temáticas do século XXI é antes de tudo uma oportunidade de aprendizagem coletiva.

No que diz respeito à arquitetura curricular construída pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em conjunto com representantes de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (CREDE/SEFOR) e diretores escolares para as escolas regulares, foi escolhido o modelo de carga-horária no qual as 1800 horas para FGB e as 1200 horas para IF são distribuídas em 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do ensino médio.<sup>6</sup>

A distribuição de carga horária para a 1ª série será de 18 módulos/aula de 50 minutos para a FGB nos dois semestres. Já para o IF, durante o primeiro semestre, será ofertado, no máximo, 2 módulo/aula para unidade curricular Projeto de Vida e 10 módulos/aula de eletivas. Vale ressaltar que para o primeiro semestre não será ofertada trilha de aprofundamento, como mostra a tabela 3 a seguir.

**Tabela 4** - Arquitetura Curricular para o primeiro semestre da 1ª série

1ª série - semestre I					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4ª	FGB	FGB	FGB	ELETIVA 3	ELETIVA 4
5ª	PROJ. DE VIDA	ELETIVA 1	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 4
6ª	PROJ. DE VIDA	ELETIVA 2	ELETIVA 2	ELETIVA 5	ELETIVA 5

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Para o segundo semestre continua a oferta de, no máximo, 2 módulo/aula de projeto de vida e, no mínimo, 4 módulo/aula de eletivas e 6 módulo/aula de trilhas de aprofundamento. A trilha de aprofundamento deverá ser ofertada com unidades curriculares que desenvolvam as habilidades do eixo Investigação Científica, no entanto, a escolha pela/o estudante por uma área do conhecimento em que ela/e irá se aprofundar, só acontecerá a partir da 2ª série.

**Tabela 5** - Arquitetura Curricular para o segundo semestre da 1ª série

1ª série - semestre II					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4ª	FGB	FGB	FGB	PROJ. DE VIDA	PROJ. DE VIDA
5ª	TRILHA 0 (UC 1)	TRILHA 0 (UC 2)	TRILHA 0 (UC 3)	ELETIVA 1	ELETIVA 2
6ª	TRILHA 0 (UC 1)	TRILHA 0 (UC 2)	TRILHA 0 (UC 3)	ELETIVA 1	ELETIVA 2

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Para a 2ª série, a carga horária da FGB será de 18 horas nos dois semestres e para os IF, durante o primeiro semestre, será ofertado, no máximo, 2 módulos/aula de projeto de vida, e no mínimo, 2 módulos/aula de eletiva e 8 módulos/aula de trilhas de aprofundamento. Vale ressaltar que, para o primeiro semestre, a trilha obrigatoriamente deverá contemplar o eixo de investigação científica. No segundo semestre, também deverá ser ofertado 2 módulos/aula de projeto de vida, 2 módulos/aula de eletivas e 8 módulos/aula de trilhas de aprofundamento o qual o eixo que deverá ser considerado é o de processos criativos.

**Tabela 6** - Arquitetura Curricular para o primeiro semestre da 2ª série

2ª série - semestre I					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4ª	FGB	FGB	FGB	PROJ. DE VIDA	PROJ. DE VIDA
5ª	TRILHA 1 (UC 1)	TRILHA 1 (UC 2)	TRILHA 1 (UC 3)	TRILHA 1 (UC 4)	ELETIVA 2
6ª	TRILHA 1 (UC 1)	TRILHA 1 (UC 2)	TRILHA 1 (UC 3)	TRILHA 1 (UC 4)	ELETIVA 2

### TRILHA DE APROFUNDAMENTO 1 - EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

**Tabela 7** - Arquitetura Curricular para o segundo semestre da 2ª série

2ª série - semestre II					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB



3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4ª	FGB	FGB	FGB	PROJ. DE VIDA	PROJ. DE VIDA
5ª	TRILHA 2 (UC1)	TRILHA 2 (UC2)	TRILHA 2 (UC3)	TRILHA 2 (UC4)	ELETIVA 2
6ª	TRILHA 2 (UC1)	TRILHA 2 (UC2)	TRILHA 2 (UC3)	TRILHA 2 (UC4)	ELETIVA 2

### TRILHA DE APROFUNDAMENTO 2 - EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Durante a 3ª série, a FGB continuará de 18 módulos/aula para os dois semestres letivos e os IF serão contemplados com 2 módulos/aula de projeto de vida, 2 módulos/aula de eletivas e 8 módulos/aula de trilhas de aprofundamento, no primeiro semestre o eixo a ser trabalhado será o de mediação e intervenção sociocultural e, para o segundo semestre, o eixo de empreendedorismo.

**Tabela 8** - Arquitetura Curricular para o primeiro semestre da 3ª série

3ª série - semestre I					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO

4 <sup>a</sup>	FGB	FGB	FGB	PROJ. DE VIDA	PROJ. DE VIDA
5 <sup>a</sup>	TRILHA 3 (UC1)	TRILHA 3 (UC2)	TRILHA 3 (UC3)	TRILHA 3 (UC4)	ELETIVA 3
6 <sup>a</sup>	TRILHA 3 (UC1)	TRILHA 3 (UC2)	TRILHA 3 (UC3)	TRILHA 3 (UC4)	ELETIVA 3

### TRILHA DE APROFUNDAMENTO 3 - EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

**Tabela 9** - Arquitetura Curricular para o segundo semestre da 3<sup>a</sup> série

3 <sup>a</sup> série - semestre II					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1 <sup>a</sup>	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2 <sup>a</sup>	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3 <sup>a</sup>	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4 <sup>a</sup>	FGB	FGB	FGB	PROJ. DE VIDA	PROJ. DE VIDA
5 <sup>a</sup>	TRILHA 4 (UC1)	TRILHA 4 (UC2)	TRILHA 4 (UC3)	TRILHA 4 (UC4)	ELETIVA 4
6 <sup>a</sup>	TRILHA 4 (UC1)	TRILHA 4 (UC2)	TRILHA 4 (UC3)	TRILHA 4 (UC4)	ELETIVA 4

### TRILHA DE APROFUNDAMENTO 4 - EIXO EMPREENDEDORISMO

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Para consolidar essas orientações de elaboração, apresentaremos a seguir um roteiro de criação de um itinerário, além de alguns exemplos construídos por área e um modelo de FI integrado.

#### 9.4.1 O roteiro de criação de um itinerário formativo

Apresentamos agora um conjunto de tópicos que devem ser levados em consideração para a elaboração de um itinerário formativo.

##### 1. **ÁREA**

Indique, conforme o tipo de itinerário escolhido, se é um itinerário de Área do Conhecimento, de Formação Técnica e Profissional ou Integrado por áreas e/ou cursos.

##### 2. **TÍTULO**

Defina um nome que motive a escolha dos alunos/os e que esteja, preferencialmente, relacionado com a(s) Área(s) do Conhecimento escolhida(s), podendo-se utilizar o nome do curso nos casos de itinerários de Formação Técnica e Profissional.

##### 3. **APRESENTAÇÃO**

Escreva uma breve apresentação sobre a(s) concepção(ões) do itinerário. Apresente as motivações e principais justificativas, tendo como fio condutor uma pergunta que remete a uma problemática que para tal.

##### 4. **PERFIL DO EGRESSO**

Descreva brevemente o perfil da/do estudante que a escola projeta ajudá-la/lo a desenvolver após este cursar o itinerário. Neste tópico, deve-se responder a pergunta “o que esperamos da/do estudante após a conclusão desse itinerário?”, de forma que ela/ele possa ter tido um aprofundamento em uma ou mais Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, em alinhamento com as competências e habilidades do Itinerário Formativo descritas no DCRC.

##### 5. **OBJETIVOS DO ITINERÁRIO**

Descrição das aprendizagens que se espera promover nos alunos/os.

##### 6. **EIXOS ESTRUTURANTES**

Breve descrição de como os eixos serão contemplados durante o itinerário.

##### 7. **RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES DO ITINERÁRIO E COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC**

Registre as habilidades gerais e específicas que serão desenvolvidas, conforme determinado pelo DCRC e sua relação com as Competências Gerais e Habilidades Específicas das Áreas da Formação Básica segundo a BNCC.

## **8. INTEGRAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS**

Indique, se o presente itinerário possuir, relação com outras áreas do conhecimento.

## **9. AVALIAÇÃO**

Definição de como avaliar, se as/os estudantes desenvolveram as habilidades gerais e específicas esperadas. Na prática, descrever quais as possibilidades de processos avaliativos para o itinerário, bem como os possíveis produtos que poderão ser entregues/desenvolvidos. Vale ressaltar que a definição do processo avaliativo de cada unidade curricular precisa ser condizente com o seu respectivo formato de oferta, cabendo à escola a definição de uma gama de possibilidades avaliativas que podem contemplar diferentes instrumentos, produtos e métodos.

## **10. ARQUITETURA DO ITINERÁRIO FORMATIVO**

A escola deverá indicar as unidades curriculares que irão compor cada trilha de aprofundamento, as unidades eletivas que serão ofertadas para a escolha da/o estudante e a unidade curricular Projeto de Vida.

Ao elaborar uma proposta de um Itinerário Formativo seja qual área que for, as unidades escolares deverão seguir a arquitetura curricular apresentada na seção 3.4, lembrando que, a partir da 2ª série, cada semestre deverá mobilizar as habilidades de um eixo estruturante e que devem ser organizados na seguinte ordem:

Eixo 1 - Investigação Científica: as trilhas de aprofundamento desse eixo devem ter como foco pedagógico, a realização de uma pesquisa científica sobre um determinado tema social, cultural ou ambiental de grande relevância e interesse para as/os estudantes.

Eixo 2 - Processos Criativos: as trilhas de aprofundamento desse eixo devem ter como foco pedagógico, o envolvimento das/os estudantes na criação de uma obra, solução ou inovação para enfrentamento do problema encontrado na pesquisa realizada no eixo Investigação Científica.

Eixo 3 - Mediação e Intervenção Sociocultural: as trilhas de aprofundamento desse eixo devem ter como foco pedagógico, o engajamento das/os estudantes em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental, por meio das obras/soluções/inovações criadas no eixo Processo Criativos.

Eixo 4 - Empreendedorismo: por fim, as trilhas de aprofundamento desse eixo devem possibilitar às/aos estudantes a criação de um empreendimento acadêmico, pessoal, profissional e/ou cidadão que integre as experiências e os aprendizados vivenciados nos eixos anteriores e fortaleça a capacidade dos estudantes de implementar seu projeto de vida.

## **11. EMENTA DA UNIDADE CURRICULAR**

### **a. NOME DA UNIDADE CURRICULAR**

### **b. DESCRIÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR**

Descrição sucinta e interessante que ajuda professores e alunas/os a compreenderem a proposta da UC.

### **c. UNIDADE CURRICULAR**

Definição da natureza da UC (núcleo de estudos, laboratório, projeto, oficina, FIC, dentre outros, de acordo com a concepção de UC definida no DCRC).

### **d. CARGA HORÁRIA**

Indicação da duração de cada eixo estruturante e/ou de cada situação ou atividade educativa

### **e. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICOS DA UNIDADE CURRICULAR**

Descrição das mudanças que se espera promover nos alunas/os.

### **f. OBJETOS DE CONHECIMENTO**

Identificação dos objetos de conhecimento a serem estudados ao longo da UC.

### **g. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Roteiro de estratégias metodológicas.

### **h. ASPECTOS AVALIATIVOS**

Descrição de sugestões de abordagens avaliativas para cada unidade curricular levando em consideração a sua natureza e o que se espera como resultado do processo formativo da/o estudante.

### **i. RECURSOS**

Indicação dos possíveis espaços, equipamentos e materiais necessários.

#### **j. FONTES DE INFORMAÇÕES**

Indicar as referências de elaboração e para consulta.

Diante da apresentação dos tópicos essenciais para a elaboração de um IF, mostraremos a seguir um exemplo por área de conhecimento, bem como demonstrativo de itinerário integrado. As propostas a seguir são ilustrativas quanto às escolhas pedagógicas, estando fixa apenas a arquitetura anteriormente explanada. Deve ficar a cargo de cada escola, de acordo com suas necessidades e disponibilidades, definir como poderá ofertar cada itinerário para seus estudantes.

#### **9.5 Exemplos de itinerários formativos por área do conhecimento**

De acordo com os documentos normativos nacionais, a Formação Geral Básica - FGB é composta por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os Itinerários Formativos - IF, por sua vez, além das quatro áreas citadas, abrangem a Formação Profissional e Técnica, e são orientados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens.

No Ceará, as áreas do conhecimento da FGB serão efetivadas no cotidiano escolar por meio dos componentes curriculares, enquanto os IF terão arranjos diversificados compostos por unidades curriculares elaboradas por profissionais da educação da rede e/ou por parceiros.

Os IF são compostos por três tipos de unidades curriculares: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem. Este documento apresenta possibilidades de IF que devem ser desenvolvidos por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, dentre elas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, unidades de acompanhamento, entre outras situações de trabalho. Os estudantes poderão escolher as unidades curriculares a partir do plano individual de curso, da reflexão sobre seu Projeto de Vida, do diagnóstico das suas necessidades pedagógicas e dos seus interesses individuais e coletivos, de modo a aprofundar, ampliar e/ou acompanhar as aprendizagens. Este material contém sugestões de Eletivas e Trilhas de Aprendizagem que podem ser utilizadas para a construção de unidades curriculares dos IF.

Seu conteúdo é fruto de contribuições de diversos atores, contemplando práticas pedagógicas de profissionais da educação da rede pública de ensino do Ceará e de agentes externos. Trata-se de material de apoio para as unidades escolares elaborarem os IF, a partir de objetivos e metodologias que reflitam a realidade local, a Proposta Pedagógica, e as necessidades e características da comunidade escolar.

#### 9.5.1 Área: Linguagens e suas Tecnologias

Apresenta-se, a seguir, uma **sugestão** de itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, intitulado **Comunicação e Cultura na Comunidade**, a ser percorrida pela/o estudante ao longo de todo o ensino médio. Para isso, respaldamo-nos nas competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteadores da Formação Geral Básica, associadas às habilidades previstas nos Eixos Estruturantes que compõem o Itinerário Formativo.

A partir disso, pensou-se na organização de um itinerário que pudesse atender às necessidades da área, garantindo a qualificação de nossos alunos/os diante das inúmeras situações **comunicativas** as quais eles vivenciam no **cotidiano**. Assim, esperamos garantir que as práticas de linguagens fortaleçam as competências comunicativas das/os nossas/os estudantes com o intuito de prepará-los para a continuidade de seus estudos ou para o mercado de trabalho.

##### 9.5.1.1. Perfil do Egresso

<sup>777</sup> Os egressos do Itinerário Formativo **Comunicação e Cultura na Comunidade** terão desenvolvido, através das Unidades Curriculares, práticas das múltiplas linguagens, fomentando o aprimoramento das habilidades comunicativas e expressivas socioculturais para potencializar o enfrentamento de questões presentes no cotidiano de sua formação humana, no exercício de sua cidadania e ainda em suas futuras relações com a comunidade a que pertence e com o mundo do trabalho.

##### 9.5.1.2 Objetivos do Itinerário

- Fomentar o aprimoramento das habilidades comunicativas e expressivas socioculturais das/dos alunas/os;

- Potencializar o enfrentamento de questões presentes no cotidiano das/dos alunas/os para sua formação humana;
- Exercitar a cidadania através das relações pessoais e profissionais na comunidade a qual a/o aluna/o pertence.

#### 9.5.1.3 Detalhamento do itinerário formativo

A organização deste Itinerário Formativo foi pensada de forma a estabelecer uma relação entre as trilhas, unidades pré-fixadas que serão percorridas pelas/pelos estudantes, e unidades curriculares eletivas, as quais serão escolhidas pelas/pelos estudantes de acordo com seus projetos e interesses. Vale ressaltar que no eixo da Investigação Científica, diante da possibilidade de a/o estudante escolher duas eletivas no segundo semestre da 1ª série e uma eletiva no primeiro semestre da 2ª série, a escola poderá, caso queira, disponibilizar o mesmo catálogo de eletivas de modo que a/o estudante indique uma eletiva na 2ª série diferente das duas escolhidas por ela/ele na 1ª série.

Em relação à oferta de unidades curriculares eletivas, a escola poderá incorporar à sua oferta eletivas de outras áreas do conhecimento desde que seja conduzida por um professor da área de Linguagens, com o devido enfoque para a área.

As escolas que já ofertavam o componente curricular Língua Espanhola, antes da implementação do Novo Ensino Médio, deverá continuar ofertando o referido componente para suas/seus estudantes, seja por meio de unidades curriculares eletivas, seja como unidade curricular da trilha de modo que a escola garanta a oferta a seus estudantes e a lotação da/o professora/or de Língua Espanhola.

A seguir, vejamos um exemplo de percurso final (após a conclusão do Ensino Médio) de um estudante que escolheu seu Itinerário Formativo na área de Linguagens e suas Tecnologias.

#### EXEMPLO DE ITINERÁRIO CURSADO POR UM ALUNO QUE ESCOLHEU A ÁREA DE LINGUAGENS

##### **ITINERÁRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIA - Versão Preliminar**

##### **TEMA: Comunicação e cultura na comunidade**

Este itinerário pode ter relação com itinerários de Ciências Humanas.



SÉRIE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA TOTAL	ELETIVAS/ TRILHAS/ PROJETO DE VIDA	EIXO	UNIDADES CURRICULARES	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
1ª	1º	2h/a	Projeto de Vida	-		-	-	-
		10h/a	ELETIVAS	Todos os eixos	- Oficinas de Estratégias e Técnicas de Interpretação Textual nas Múltiplas Linguagens (2h/a) - Literatura cearense (2h/a) - Língua estrangeira para pesquisas (2h/a) - LGG 050 - Educação Física e Interdisciplinaridade (2h/a) - Núcleo de Práticas Artísticas (2h/a)	EMIFLLGG01 EMIFLLGG02 EMIFLLGG03 EMIFLLGG04 EMIFLLGG05 EMIFLLGG06 EMIFLLGG07 EMIFLLGG08 EMIFLLGG09	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03 EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06 EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	- Diversidade cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras  - Saúde
	2h/a	Projeto de Vida	-		-	-	-	
	4h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	- Núcleo de Estudo da Literatura de Matrizes Africanas e Indígenas (2h/a)	EMIFLLGG01 EMIFLLGG02 EMIFLLGG03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do	

					- Grupo de Estudo e Pesquisa em Cultura Corporal do Movimento (2h/a)			multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras - Saúde - Ciência e Tecnologia	
	6h/a	TRILHAS	Investigação Científica		- Laboratório I de Pesquisas Científicas na área de Linguagens (2h/a) - História da Linguagem, das Artes e da Corporeidade na Sociedade (2h/a) - Oficinas de competências comunicativas múltiplas (2h/a)	EMIFLGG01 EMIFLGG02 EMIFLGG03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras - Saúde - Ciência e Tecnologia	
2ª	1º	2h/a	Projeto de Vida	-		-	-	-	
		2h/a	ELETIVAS	Investigação Científica		- Grupo de Estudos e Pesquisa em Expressões Artísticas Cearenses	EMIFLGG01 EMIFLGG02 EMIFLGG03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
		8h/a	TRILHA	Investigação Científica		- Laboratório II de Pesquisas Científicas na área de Linguagens (2h/a) - Observatório das Manifestações Artísticas, Culturais, Corporais e Linguísticas da Comunidade (2h/a) - Grupo de Estudo e Pesquisa em Curadoria de Informações e de Fontes Legitimadas - Oficinas de TDIC nas práticas de linguagens multissemióticas	EMIFLGG01 EMIFLGG02 EMIFLGG03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras - Ciência e Tecnologia
	2º	2h/a	Projeto de Vida	-		-	-	-	

		2h/a	ELETIVAS	Processos Criativos	- Oficinas de produções multissemióticas	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	EMIFLGG04 EMIFLGG05 EMIFLGG06	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras	
		8h/a	TRILHA	Processos Criativos	- Laboratório de leitura crítica e produção de textos artístico-literários (2h/a) - Núcleos de Criação Artística a partir da Cultura Popular - Núcleo de Práticas Corporais: Danças, Brincadeiras e Jogos (2h/a) - Produções culturais multimidiáticas associadas às TDIC (2h/a)	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	EMIFLGG04 EMIFLGG05 EMIFLGG06	- Diversidade Cultural - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras - Saúde - Ciência e Tecnologia	
3 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	2h/a	Projeto de Vida	-		-	-	-	
		2h/a	ELETIVAS	Mediação e Intervenção Sociocultural	- Núcleo de Esporte, Lazer e Promoção da Saúde na Comunidade	EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	EMIFLGG07 EMIFLGG08 EMIFLGG09	- Saúde - Ciência e Tecnologia - Educação Ambiental	
		8h/a	TRILHA	Mediação e Intervenção Sociocultural	- Oficinas de mediação de conflitos e comunicação não violenta - Associação de estudos sobre Linguagens e suas Tecnologias para intervenção sociocultural e ambiental - Núcleo de práticas de intervenções artísticas e corporais na comunidade - Oficinas de TDIC para a comunidade	EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	EMIFLGG07 EMIFLGG08 EMIFLGG09	- Educação em Direitos Humanos - Vida Familiar e Social - Saúde - Ciências e Tecnologias - Educação Ambiental	
	2 <sup>o</sup>	2h/a	Projeto de Vida	-					
		2h/a	ELETIVAS	Empreendedorismo	- Incubadora de intercâmbios linguísticos e culturais	EMIFCG10 EMIFCG11 EMIFCG12	EMIFLGG10 EMIFLGG11 EMIFLGG12	- Ciências e Tecnologias - Diversidade Cultural	
		8h/a	TRILHA	Empreendedorismo	- Núcleo de intervenção leitora e de produção textual na comunidade	EMIFCG10 EMIFCG11	EMIFLGG10 EMIFLGG11	- Ciências e Tecnologias	

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas comunicativas em língua estrangeira moderna</li> <li>- Laboratório de práticas artísticas, esportivas e culturais na comunidade</li> <li>- Desenvolvimento de TDIC aplicadas à comunidade</li> </ul>	EMIFCG12	EMIFLGG12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho</li> <li>- Diversidade Cultural</li> <li>- Saúde</li> <li>- Vida Familiar e Social</li> </ul>
--	--	--	--	--	----------	-----------	---

### Orientações sobre avaliação

A progressão nos módulos dar-se-á pela realização das diversas etapas do Projeto de Intervenção para a Comunidade. A cada semestre, sugere-se que seja desenvolvida uma parte de um Projeto de Intervenção que poderá ser colocado em prática no último semestre, seguindo algumas sugestões:

- *Análise de Campo*: Observar e coletar informações sobre as necessidades da comunidade em relação à comunicação e cultura.
- *Projeto de Pesquisa*: Desenvolver o projeto de pesquisa/ação.
- *Plano de Ação*: Traçar as ações a serem realizadas a partir das análises das observações.
- *Prática*: Colocar em prática as ações planejadas durante os módulos anteriores.
- *Artigo/Relatório*: Escrever um documento com todo o processo, análise, resultados e discussões.

Ao final deste itinerário, os alunos/os deverão desenvolver um Projeto de Intervenção na Comunidade. O projeto/produto final poderá ser:

- Produção audiovisual
- Cinema na Comunidade
- Cursos de idiomas para a comunidade
- Produção artística grupal: peça de teatro (multilíngue), musical, etc.
- Sarau
- Grupos Cooperativos
- Bibliotecas populares/itinerantes
- Produção de livros, cordéis, etc;

Ao final, sugere-se que sejam realizadas feiras, simpósios ou mostras culturais para levar a toda a comunidade escolar os resultados obtidos com as ações.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia de informação e comunicação na escola**: novos horizontes na produção escrita. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 12, n. 43, p. 711–725, 2004.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O ensino de espanhol no Brasil**: um pouco de sua história. Campinas, (43): 139-149. Jan./Jun. 2004.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. 15. ed. Barcelona: Graó, 2011.

COUTINHO, Afrânio dos Santos (org.). A literatura no Brasil, São Paulo: Global, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**, RJ: FGV, 1997.
- GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. RBLA. v. 15, n. 3, p. 593-619. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: 12 jun 2021.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MURRAY, Schafer. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996. 292 p.
- \_\_\_\_\_. **O que é Semiótica**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, pp. 19-34.
- SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SIMOES, Heraldo (Org.). **Educação Física escolar: possibilidades metodológicas**. Fortaleza: EdUECE, 2015
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, Maria Cecília. **Aprendizagem na era das Tecnologias Digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007
- VILELAS, José. **Investigação: O processo de Construção do Conhecimento**. 1 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

### 9.5.2 Área: Matemática e suas Tecnologias

O itinerário de Matemática e suas Tecnologias, intitulado Matemática, Cidadania e o Mundo do Trabalho, permitirá que a/o estudante passe a conhecer as interações da Matemática com as outras áreas do conhecimento durante o Ensino Médio. Da mesma forma, conhecerá modos pelos quais a Matemática é importante para as profissões nos diversos setores do mundo do trabalho e que perspectivas são abertas no ensino superior, no ensino tecnológico ou no exercício das profissões. Com este panorama, o aluno, auxiliado pelo professor, começa a traçar projetos de vida e a integração da Matemática a esses projetos. Reconhecerá as oportunidades e desafios, as limitações a serem superadas e as estratégias, cognitivas e emocionais.

#### 9.5.2.1 Perfil do Egresso

Ao cursar este itinerário, o aluno apresentará competências e habilidades que o tornará capaz de traçar projetos de vida integrando a Matemática às suas interações científicas, sociais, culturais e profissionais. Reconhecerá as oportunidades, desafios, limitações a serem superadas e as estratégias, cognitivas e emocionais, a serem mobilizadas para seu sucesso. O intuito é de que os alunos, ao seguirem este percurso, estejam habilitados a ler e interpretar informações expressas em termos de números, relações, funções, matrizes, tabelas e outras representações que envolvam variáveis numéricas em diversos contextos cotidianos e científicos.

#### 9.5.2.2 Objetivo do itinerário formativo

Ao longo deste itinerário, as/os estudantes devem conhecer as múltiplas e potentes maneiras segundo as quais o conhecimento matemático, mesmo em nível básico, perpassa as profissões. Fortalecida a base comum, os objetivos de aprendizagem combinam, neste percurso, a aptidão de reconhecer contextos, no mundo do trabalho, em que a aplicação da linguagem matemática provê soluções e melhorias de processos. Por exemplo, o uso de robôs em indústrias pode ser o contexto sobre o qual as/os estudantes aprofundam o estudo de matrizes, reconhecendo-os como elementos de descrição de movimentos no espaço, essenciais para a programação e aprendizado das máquinas. Cabe, portanto, avaliar as dimensões do conhecimento formal e da transposição desse conhecimento na elaboração de um projeto.

#### 9.5.2.3 Detalhamento do itinerário formativo

As Unidades Curriculares recomendadas neste itinerário podem ser ofertadas de acordo com a proposta pedagógica da escola. Cada instituição poderá organizá-las de acordo com seus objetivos. Os diagramas a seguir apresentam uma proposta de distribuição de carga horária de itinerário formativo de área, com foco no acolhimento do aluno do ensino médio, à medida que ele é submetido a uma maior carga horária de eletivas no 1º ano e entra em contato com a área por meio de uma trilha de aprofundamentos gradativa, oportunizando um amadurecimento das ideias das/os jovens estudantes ao longo deste percurso.

A ideia é prover, para o aluno, unidades curriculares que o ajudem a superar visões deturpadas do conhecimento matemático e de suas percepções sobre supostas limitações e dificuldades na aquisição dos conhecimentos e habilidades matemáticas. Pretende-se, além disso, trazer-lhe uma visão das

possibilidades, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto sócio-emocional, abertas pelo estudo da Matemática, além da base que esta disciplina oferece a projetos de vida os mais diversos.

ITINERÁRIO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - Versão Preliminar								
TEMA: Matemática, Cidadania e o Mundo do Trabalho								
Este itinerário pode ter relação com itinerários de Ciências da Natureza								
SÉRIE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA TOTAL	ELETIVAS/ TRILHAS/ PROJETO DE VIDA	EIXO	UNIDADES CURRICULARES	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	TEMAS TRANSVERSAIS
1ª	1º	2h/a	Projeto de Vida					
		10h/a	ELETIVAS	Processos Criativos	Um Convite à Matemática: Grandes Ideais (2 h/a) Um Convite à Matemática: Usos e Significados (2 h/a) Matemática Básica- Aritmética I (2 h/a) Matemática Básica- Álgebra I (2 h/a)	EMIFMAT04 EMIFMAT05 EMIFMAT06	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	Ciências e Tecnologias Educação e Trabalho Ética Meio Ambiente

					Técnicas para o Estudo e Aprendizado da Matemática (2 h/a)			
	2º	2h/a	Projeto de Vida	-				
		4h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	Procurando (e resolvendo) problemas: Matemática, Criatividade e Mudança de mentalidades (2 h/a) Geometria Espacial de Posição (2 h/a)	EMIFMAT01 EMIFMAT02 EMIFMAT03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	Ciências e Tecnologias Educação e Trabalho Meio Ambiente
		6h/a	TRILHA	Investigação Científica	Geometria Plana I. (2 h/a) Matemática Básica- Aritmética II (2 h/a) Matemática Básica- Álgebra II (2 h/a)	EMIFMAT01 EMIFMAT02 EMIFMAT03	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	
2ª	1º	2h/a	Projeto de Vida	-				
		2h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	Práticas Laboratoriais de Matemática (2 h/a)	EMIFMAT01	EMIFCG01	Saúde



2º	8h/a	TRILHA	Investigação Científica		Estudo das Funções e suas Aplicações - I (2 h/a)  Estudo das Funções e suas Aplicações - II (2 h/a)  Matemática Básica- Aritmética III (2 h/a)  Matemática Básica- Álgebra III (2 h/a)	EMIFMAT02	EMIFCG02	Meio Ambiente
						EMIFMAT03	EMIFCG03	Ética
						EMIFMAT01	EMIFCG01	
						EMIFMAT02	EMIFCG02	
				EMIFMAT03	EMIFCG03			
	2h/a	Projeto de Vida	-					
	2h/a	ELETIVAS	Processos Criativos	Jogos Matemáticos (2 h/a)	EMIFMAT04	EMIFCG04	Educação e Trabalho  Meio Ambiente	
					EMIFMAT05	EMIFCG05		
					EMIFMAT06	EMIFCG06		
	8h/a	TRILHA	Processos Criativos	Matemática Financeira I (2 h/a)	EMIFMAT04	EMIFCG04		
				EMIFMAT05	EMIFCG05			

					Estudo das Funções e suas Aplicações - II (2 h/a)  Matrizes: Planilhas, dados e transformações I (2 h/a)  Geometria Espacial (2 h/a)	EMIFMAT06	EMIFCG06	
3 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	2h/a	Projeto de Vida	-				
		2h/a	ELETIVAS	Mediação e Intervenção Sociocultural	Noções de Estatística Descritiva (2 h/a)	EMIFMAT07 EMIFMAT08 EMIFMAT09	EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	
		8h/a	TRILHA	Mediação e Intervenção Sociocultural	Geometria Analítica I (2 h/a)  Matemática Financeira II (2 h/a)  Matemática dos indicadores sociais e econômicos. (2 h/a)  Matemática para o ENEM I. (2 h/a)	EMIFMAT07 EMIFMAT08 EMIFMAT09	EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	Ética  Meio Ambiente  Pluraridade Cultural
	2 <sup>o</sup>	2h/a	Projeto de Vida	-				

		2h/a	ELETIVAS	Empreendedorismo	Matemática para o ENEM II (2 h/a)	EMIFMAT10 EMIFMAT11 EMIFMAT12	EMIFCG10 EMIFCG11 EMIFCG12	
		8h/a	TRILHA	Empreendedorismo	Probabilidade no Cotidiano e nas Ciências. (2 h/a) Matemática para os Vestibulares (2 h/a) Geometria Analítica II (2 h/a) Matemática para o Empreendedorismo Social (2 h/a)	EMIFMAT10 EMIFMAT11 EMIFMAT12	EMIFCG10 EMIFCG11 EMIFCG12	Ética Meio Ambiente Saúde

#### Orientações sobre avaliação

A progressão nas Unidades Curriculares poderá ser avaliada pela realização de diversas Atividades de Pesquisa, Experimentos científicos, Seminários, além dos Testes Escritos e Simulados. A cada semestre, sugere-se que seja desenvolvida uma parte de um Projeto de Intervenção que poderá ser colocado em prática no último semestre. Podem ser trabalhados pesquisas sobre o papel da Matemática para a cidadania, a inserção social e o trabalho, demonstrando as perspectivas, profissionais ou acadêmicas, que seu estudo promove.

Ao final deste itinerário, os/as estudantes deverão ser submetidos a uma avaliação final relacionada ao desenvolvimento das habilidades e competências específicas de Matemática.

#### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; DIAS, Michele Regiane. Um estudo sobre o uso da Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. Bolema, Rio Claro, n. 22, p. 19-35, 2004.

BOALER, Jo. Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos alunos por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador / Jo Boaler; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Fernando Amaral Carnaúba, Isabele Veronese, Patrícia Cândido. - Porto Alegre: Penso, 2018.

BOYER, Carl. B. História da Matemática. São Paulo. Edgard Blücher, Ltda., 1974.

DANTE, L. R. Matemática Contexto & Aplicações. Ensino Médio e Preparação para a Educação Superior. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

GONTIJO, Cleyton Hércules. Estratégias para o desenvolvimento da criatividade em matemática. Linhas Críticas, vol. 12, núm. 23, jul-dez, 2006 Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

IEZZI, Gelson et al. Fundamentos de matemática elementar – Vol. 1, 2 E 3. São Paulo: Atual, 2004.

LIMA, Elon Lages et al. A matemática do ensino médio. 5. ed Rio de Janeiro: SBM, 2001. vol. 1 e 2.

LIMA, E. L. et al - Temas e problemas. Coleção do Professor de LIMA, E. L. et al - A Matemática do Ensino Médio. Vol.1 e Vol. 2. Coleção de Matemática, SBM. 3ª ed., RJ, 2003.

### **9.5.3 Itinerário para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

Na perspectiva do novo ensino médio, por conta da necessidade de um maior envolvimento das/os alunas/os no processo de ensino e aprendizagem, é buscado nestes, o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores para a melhor formação do cidadão do futuro. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018, indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por uma formação geral básica e itinerários formativos.

Neste contexto, os itinerários formativos representam, um conjunto de situações e atividades educativas que as/os alunas/os podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Para tanto, os itinerários formativos ficam compostos por eixos estruturantes, que buscam integrar os diferentes conhecimentos associados a sua realidade para oportunizar aos alunas/os, experiências que promovam sua formação pessoal, profissional e cidadã.

#### **9.5.3.1 Perfil do Egresso**

Após a participação efetiva nos itinerários, as/os alunas/os deverão ter desenvolvido habilidades e competências que os tornem capazes de realizarem as devidas conexões entre os saberes científicos, culturais, sociais e econômicos trabalhados nesta área do conhecimento, bem como potencializar a sua capacidade de intervenção social para o exercício da cidadania, transformando para melhor, a sua vida e da comunidade.

#### **9.5.3.2 Objetivos do itinerário**

Esse itinerário tem como objetivo principal a ampliação dos conhecimentos trabalhados na Formação Geral Básica ou seu aprofundamento, dinamizar a interação do saber entre as áreas do conhecimento e ainda, despertar as conexões necessárias ao desenvolvimento intelectual, moral e social dos/as discentes, de modo a serem capazes de interferir construtivamente no contexto social em que visem a melhorar sua qualidade de vida, da família e da comunidade.

#### **9.5.3.3 Detalhamento do itinerário formativo**

As unidades curriculares sugeridas neste itinerário formativo pode ser trabalhadas de acordo com a necessidade, condições e proposta pedagógica da escola, focando atender conjuntura local, propiciando o reconhecimento da natureza e as possibilidades desta e subsidiando o desenvolvimento de atividades que contribuam para o crescimento individual e coletivo.

O caminho a seguir, deve ser possível de adaptação à realidade escolar, podendo haver deslocamentos entre os semestres em todo o Ensino Médio. Estas propostas foram pensadas para serem distintas e harmônicas, dentro do contexto que a comunidade necessita, atendendo suas especificidades e contemplando a diversidade de conhecimentos possíveis de serem organizados e trabalhados pelo menos na área do conhecimento, valorizando a contextualização e interdisciplinaridade.

As/Os docentes têm a liberdade de livre escolha entre as eletivas disponíveis pois, estas se apresentam inter relacionadas com a trilha do itinerário formativo, as unidades curriculares e a várias atividades e projetos propostos, tornando o conhecimento mais prático e efetivo.

No que se refere às Eletivas, as unidades propostas estão em sua maioria no Catálogo de Componentes Eletivos - Ano 2021. Elas são de livre escolha dos estudantes, sendo reflexo de sua necessidade de aprofundamento de conhecimentos relacionados à Área de Natureza e/ou de diversificação de sua formação. Para a 1ª série, a carga horária das eletivas será: no primeiro semestre 10h/a e no segundo 4 h/a, cada eletiva possui carga horária de 2 h/a semanais.

A trilha sugerida para o segundo semestre da 1ª série é uma experimentação, ou seja, objetiva que o estudante conheça a área de conhecimento e caso tenha seu interesse despertado, possa seguir consolidando seus conhecimentos nas trilhas de aprofundamento subsequentes.

ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS - Versão Preliminar								
TEMA: Cidadania e Sustentabilidade								
Este itinerário pode ter relação com itinerários de Matemática e Ciências Humanas								
SÉRIE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA TOTAL	ELETIVAS / TRILHAS/ PROJETO DE VIDA	EIXO	UNIDADES CURRICULARES	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	TEMAS TRANSVERSAIS
1ª	1º	2h/a	Projeto de Vida					
		10h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	Iniciação à astronomia - 2h/a	(EMIFCNT01) (EMIFCNT02) (EMIFCNT03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03) (EMIFCG04) (EMIFCG05)	Ciência e Tecnologia Meio Ambiente
					Química da limpeza			Meio Ambiente
Processos Criativos	Robótica educacional	(EMIFCNT04) (EMIFCNT05)	(EMIFCG06) (EMIFCG07)	Ciência e Tecnologia				

				Ciências através de jogos	(EMIFCNT06)		Meio Ambiente	
			Mediação e Intervenção sociocultural	Introdução à permacultura	(EMIFCNT01) (EMIFCNT02) (EMIFCNT03)		Meio Ambiente Economia	
	2h/a	Projeto de Vida						
2º	4h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	- A pesquisa científica como ferramenta do processo ensino aprendizagem. - Laboratório de Biologia 1	(EMIFCNT01) (EMIFCNT02) (EMIFCNT03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Ciência e Consumo	
	6h/a	TRILHAS	Investigação Científica	- <b>A Terra e o Universo</b> Introdução histórica da Física, principais ramos e divisões. - <b>Biodiversidade e o Meio ambiente</b> Bases químicas da vida. - <b>Espaços educadores sustentáveis</b> Noções de cidadania.	(EMIFCNT01) (EMIFCNT02) (EMIFCNT03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Ciências e Tecnologia	
	2h/a	Projeto de Vida						
2ª	1º	2h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	Laboratório Experimental de Ciências da Natureza 1	(EMIFCNT01) (EMIFCNT02) (EMIFCNT03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Meio Ambiente Saúde Ciência e Tecnologia
		8h/a	TRILHA		- <b>Biodiversidade e o Meio ambiente</b>			Saúde, Ciência e

				<p>Desvendando os segredos do corpo humano: Citologia e Histologia.</p> <p><b>- Espaços educadores sustentáveis</b></p> <p>Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS).</p> <p><b>- A Terra e o Universo</b></p> <p>Os movimentos e as forças mecânicas.</p> <p><b>- O método científico e as Energias renováveis</b></p> <p>Produção e distribuição de energias renováveis.</p>			<p>Tecnologia, Meio Ambiente, Cidadania e Civismo</p>	
	2º	2h/a	Projeto de Vida					
		2h/a	ELETIVAS		- Laboratório Experimental de Ciências da Natureza 2			
		8h/a	TRILHA	Processos Criativos	<p><b>- Biodiversidade e o Meio ambiente</b></p> <p>Nutrição e saúde: você é o que consome.</p> <p><b>- Espaços educadores sustentáveis</b></p> <p>Construindo uma escola sustentável.</p> <p><b>- A Terra e o Universo</b></p>	<p>(EMIFCNT04)</p> <p>(EMIFCNT05)</p> <p>(EMIFCNT06)</p>	<p>(EMIFCG01)</p> <p>(EMIFCG02)</p> <p>(EMIFCG03)</p> <p>(EMIFCG04)</p> <p>(EMIFCG05)</p> <p>(EMIFCG06)</p>	<p>Saúde, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Cidadania e Civismo e Desenvolvimento social</p>



					Noções de astronomia, abordando o Universo e sua origem, Terra e sistema solar. <b>- O método científico e suas aplicações</b> A influência da tecnologia na atualidade			
3ª	1º	2h/a	Projeto de Vida					
		2h/a	ELETIVAS		Laboratório de Educação Ambiental			
		8h/a	TRILHA	Mediação e Intervenção Sociocultural	<b>- Biodiversidade e o Meio ambiente</b> Equilíbrio e coordenação: integrando o corpo humano com o ambiente. Juventude, sexualidade e reprodução I. Reações da natureza a ação humana Reintrodução dos resíduos sólidos na cadeia produtiva 1 <b>- Espaços educadores sustentáveis</b> Sociedades e comunidades sustentáveis. <b>- Ciência em execução</b>	(EMIFCNT07) (EMIFCNT08) (EMIFCNT09)	(EMIFCG07) (EMIFCG08) (EMIFCG09)	Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Saúde, Cidadania e Civismo, Consumo sustentável e economia, Ciência e desenvolvimento social

				<p>Simulação de circuitos elétricos e eletrônicos</p> <p><b>- Ciência em execução</b></p> <p>Utilizando softwares para simulações de impactos ambientais</p>			
2°	2h/a	Projeto de Vida					
	2h/a	ELETIVAS	Empreendedorismo	Laboratório Experimental de Ciências da Natureza 3			
	8h/a	TRILHA	Empreendedorismo	<p><b>- Biodiversidade e o Meio ambiente</b></p> <p>Juventude, sexualidade e reprodução II.</p> <p><b>- Construindo espaços educadores sustentáveis</b></p> <p>Produção e consumo sustentáveis.</p> <p><b>- Ciência em execução</b></p> <p>Eletrônica digital e o funcionamento de equipamentos</p> <p><b>- O método científico e suas aplicações</b></p> <p>Programação básica para desenvolvimento de softwares.</p>	(EMIFCNT10) (EMIFCNT11) (EMIFCNT12)	(EMIFCG10) (EMIFCG11) (EMIFCG12)	<p>Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Saúde, Consumo sustentável e desenvolvimento social</p>
<b>Orientações sobre avaliação</b>							

Algumas sugestões para as avaliações das/os estudantes são:

- Feiras científicas;
- Seminários;
- Exposições;
- Relatório de atividades práticas;
- Exposições escolares de ações econômica e sustentáveis;
- Mostras de ações empreendedoras;
- Projetos de Pesquisa;
- Produção de artigo científico.

#### Referências bibliográficas

ÁLVARES, B. A., LUZ, A. M. R. **Curso de Física**, Volume 01, 2 e 3. 6ª Edição; 1ª Impressão; São Paulo; Editora Scipione; 2006.

GASPAR, A. volume 1, 2 e 3. **Compreendendo a Física**, 1ª Edição. São Paulo. Editora Ática. 2017.

RAMALHO, J F., SOARES, P. T., FERRARO, G. **Os Fundamentos da Física. Mecânica - Volume 1, 2 e 3**. 10ª Edição. São Paulo. Editora Moderna. 2007.

MEDEIROS, Sófocles. Química Ambiental. 3 ed. Revista e ampliada. Recife, 2005

A Química Ambiental no Brasil. Quim. Nova, Vol. 25, Supl. 1, 7-11, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v25s1/9406.pdf>

Revista *Scientific American Brasil*. Aula Aberta - O prazer de ensinar ciências. Disponível em:

<http://www.modernadigital.com.br/main.jsp?lumPageId=3BBD918A2560F6DF01257DEA31ED0BD0&p=1>. Acesso 07/07/21

Vídeos educacionais CPTEC. <http://videoseducacionais.cptec.inpe.br>. Acesso em 07/07/21.

Biblioteca Digital de Ciências. <http://www2.ib.unicamp.br/lte/bdc/index.php>. Acesso em 07/07/21.

#### 9.5.4 Itinerário para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O itinerário formativo **A DIVERSIDADE DA CEARENSIDADE: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades** engloba, além das dez competências gerais da Educação Básica presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), várias competências específicas das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em sua correlação com as Linguagens que, por sua vez, se fazem associadas aos eixos estruturantes.

Os saberes próprios de cada área serão trabalhados de maneira interdisciplinar, o que irá favorecer o fortalecimento das relações existentes entre elas, dentro de um trabalho integrado e cooperativo dos professores dessas áreas. Partindo-se do pressuposto de que nenhum

conhecimento é isolado e de que ler, escrever, argumentar, interpretar, assim como compreender, utilizar e criar tecnologias digitais e sistematizar conhecimento e saberes, são tarefas de todas as áreas de conhecimento. Especificamente o itinerário busca desenvolver as competências e habilidades relacionadas às áreas mencionadas.

Organizado a partir dos quatro eixos estruturantes, integrando-os em diferentes arranjos, o itinerário formativo proposto oportuniza aos alunos vivenciarem experiências que estejam relacionadas à cultura popular tradicional cearense nos seus usos, práticas e representações, reconhecendo nela toda a riqueza da diversidade cultural em diálogo com a contemporaneidade.

#### 9.5.4.1 Perfil do Egresso

O Itinerário Formativo **A DIVERSIDADE DA CEARENSIDADE: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades** preconiza ao egresso ser um sujeito capaz de transformar a realidade e intervir positivamente nela, mas resguardando e fortalecendo as vivências, os saberes e identidades construídas, além das tradições locais. Ao se tornar cômico da riqueza e diversidade das expressões culturais do seu estado, o discente se faz protagonista e ciente do papel que essa multiplicidade de experiências da tradição local tem na sociedade como parte diferenciada da matriz cultural do país.

#### 9.5.4.2 Objetivos do itinerário

Aprofundar habilidades e competências gerais da BNCC, tendo em vista especificidades culturais locais, associando-as aos objetos de conhecimento das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens, além de discutir a diversidade cultural cearense a partir dos saberes, linguagens, celebrações, territórios, lugares de memória, tradições e identidades populares, sob base teórica e metodológica dos componentes da área (História, Filosofia, Sociologia e Geografia), promovendo a consciência sobre o lugar social do próprio ser aprendente, ampliando o seu projeto de vida ao vinculá-lo à diversidade cultural local em que está inserido e assim repercutindo positivamente na sua formação pessoal, profissional e cidadã.

#### 9.5.4.3 Detalhamento do itinerário formativo

As unidades curriculares que compõem o Itinerário Formativo estimulam a reflexão no ser aprendiz da diversidade em seu contexto local, favorecendo uma experiência do pensamento que reconheça as múltiplas práticas culturais, valorizando-as enquanto expressão da tradição, da memória, das vivências coletivas e da própria história, sobre o território que ocupa, estimulando-o a elaborar seu projeto de vida de modo mais significativo em relação à realidade em que está inserido.

O percurso por série contextualiza e aprofunda o conhecimento de ciências humanas e sociais, integrado e adaptável à proposta pedagógica da escola, sendo possível movimentá-los para outros semestres dos três anos do Ensino Médio. Os mesmos foram elaborados com cargas horárias distintas – de acordo com as especificidades de cada um –, sempre pensando nas múltiplas possibilidades de organização dos tempos escolares entre as áreas do conhecimento que compõem este itinerário e o trabalho interdisciplinar dos professores.

No que se refere às eletivas, unidade curricular de livre escolha das alunas/os, estas devem dialogar com a trilha modular do itinerário formativo oferecida nos semestres seguintes, composta por unidades curriculares com atividades diversificadas (seminários de pesquisa, oficinas, laboratórios, vivências criativas - de ordem mais prática e ativas - e projetos interdisciplinares).

As escolas que já ofertavam o componente curricular Língua Espanhola, antes da implementação do Novo Ensino Médio, deverá continuar ofertando referido componente para suas/seus estudantes, de modo que 1h/a da carga-horária semanal destinada ao Projeto de Vida seja permutada por 1h/a de Língua Espanhola.

<b>ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - Versão Preliminar</b>								
<b>TEMA: A DIVERSIDADE DA CEARENSIDADE: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades.</b>								
Este itinerário estabelece relação com itinerários de Linguagens e suas Tecnologias.								
<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>ELETIVAS/ TRILHAS/ PROJETO DE VIDA</b>	<b>EIXO</b>	<b>UNIDADES CURRICULARES</b>	<b>Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes</b>	<b>Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC</b>	<b>TEMAS TRANSVERSAIS</b>
Conceituando e entendendo a cultura popular								

1ª	1º	2h/a	Projeto de Vida 1					
		10h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	HISTÓRIA (CHSA012) - Cultura Tradicional Popular.	(EMIFCHSA01) (EMIFCHSA02) (EMIFCHSA03) (EMIFCHSA04) (EMIFCHSA05) (EMIFCHSA06) (EMIFCHSA08) (EMIFCHSA10)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG04) (EMIFCG05) (EMIFCG07) (EMIFCG08) (EMIFCG12)	Ciência e Tecnologia; Multiculturalismo. Cidadania e Civismo; Meio ambiente.
			Processos Criativos	GEOGRAFIA (CHSA/NOVA) Elementos biogeográficos da paisagem cearense. A conexão entre clima, vegetação e relevo.				
	Mediação e Intervenção Sociocultural	FILOSOFIA (CHSA/NOVA) - Estética filosófica com a MPB do Ceará.						
			Empreendedorismo	SOCIOLOGIA (CHSA/NOVA) Identidade cultural do povo brasileiro e cearense: olhares antropológicos e sociológicos.				
				HISTÓRIA/GEOGRAFIA/ FILOSOFIA/SOCIOLOGIA (CHSA/NOVA) Ciências Humanas refletindo o amanhã.				
As diferentes linguagens e expressões do patrimônio imaterial/natural cearense								
		2h/a	Projeto de Vida 2					

		4h/a	ELETIVAS	Investigação Científica	<p>HISTÓRIA (CHS037) - Memória e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>GEOGRAFIA (CHSA/NOVA) Unidades geoambientais cearenses: meio ambiente e conservação.</p>	(EMIFCHSA01) (EMIFCHSA02) (EMIFCHSA03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente; Multiculturalismo. Saúde.
		6h/a	TRILHA 0 (UC 1)	Investigação Científica	HISTÓRIA - Oficina 1: “Os saberes populares e a tradição folclórica”	(EMIFCHSA01) (EMIFCHSA02) (EMIFCHSA03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Multiculturalismo; Cidadania e Civismo; Meio Ambiente Saúde. Economia Ciência e Tecnologia;
	TRILHA 0 (UC 2)		FILOSOFIA/SOCIOLOGIA - Núcleo de Estudos sobre o pensamento de filósofas, antropólogas e sociólogas.					
	TRILHA 0 (UC 3)		SOCIOLOGIA - Núcleo de Estudos Sociológicos					

**Identidade e diversidade cultural dos sujeitos**

		2h/a	Projeto de Vida					
2ª	1º	2h/a	ELETIVA 8	Investigação Científica	SOCIOLOGIA - (CHSA NOVA) - Formação socioeconômica e política do povo brasileiro e cearense.			
		8h/a	TRILHA 1 (UC 1)	Investigação Científica	HISTÓRIA Seminário de Pesquisa I “Mestres da Cultura e Tesouros Vivos: vivenciando	(EMIFCHSA01) (EMIFCHSA02) (EMIFCHSA03)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03)	Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia;

				a cultura popular cearense nos saberes e ofícios".			Multiculturalismo; Saúde.
		TRILHA 1 (UC 2)		HISTÓRIA/GEOGRAFIA/ FILOSOFIA/SOCIOLOGIA - Projeto Interdisciplinar I "Metodologia da pesquisa científica e de projetos interdisciplinares".			
		TRILHA 1 (UC 3)		FILOSOFIA - Filosofia, Diferença e Diversidade do povo cearense.			
		TRILHA 1 (UC 4)		GEOGRAFIA - Grupo de estudos: Territórios de resistência do estado do Ceará: comunidades indígenas, ciganas, quilombolas, assentamentos rurais, urbanos e outros povos tradicionais.			
Festas, celebrações e folguedos							
	2h/a	Projeto de Vida					
2º	2h/a	ELETIVA 9	-	FILOSOFIA - (CHSA/NOVA) A Filosofia Política conta a História do Ceará.	(EMIFCHSA01) (EMIFCHSA02) (EMIFCHSA03) (EMIFCHSA05) (EMIFCHSA07) (EMIFCHSA08)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG03) (EMIFCG07)	Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Multiculturalismo.
	8h/a	TRILHA 2 (UC 1)	Processos Criativos	HISTÓRIA Vivências Criativas I: A história dos folguedos, celebrações e festividades da	(EMIFCHSA04) (EMIFCHSA05) (EMIFCHSA06)	(EMIFCG04) EMIFCG05 (EMIFCG06)	Cidadania e Civismo; Saúde Multiculturalismo.



					cultura cearense.			Ciência e Tecnologia;	
			TRILHA 2 (UC 2)		SOCIOLOGIA - Laboratório da Imaginação Sociológica				
			TRILHA 3 (UC 3)		FILOSOFIA - Grupo de Pesquisa Filosófica - Felicidade, Alegria e Espiritualidade nas festividades dos povos do Ceará.				
			TRILHA 4 (UC 4)		GEOGRAFIA - Oficina II Cartografia Social: "O mapa cultural do Ceará e seus aspectos sociais, econômicos e ambientais".				
Território e lugares de memória									
		2h/a	Projeto de Vida						
		2h/a	ELETIVA 10	Mediação e Intervenção Sociocultural	HISTÓRIA (CHS040) -Produção Cultural.	(EMIFCHSA07)	(EMIFCG09)	Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo.	
		8h/a	TRILHA 3 (UC 1)	Mediação e Intervenção Sociocultural	SOCIOLOGIA - Oficina III: Intervenção Sociocultural na comunidade escolar e local.	(EMIFCHSA07) (EMIFCHSA08) (EMIFCHSA09)	(EMIFCG07) (EMIFCG08) (EMIFCG09)	Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Saúde;	
			TRILHA 3 (UC 2)		SOCIOLOGIA - Oficina IV: Oficina sobre Direitos				

				Humanos e Movimentos Sociais.			Multiculturalismo.
		TRILHA 3 (UC 3)		FILOSOFIA - Núcleo de estudos (II) sobre Filosofia - da natureza, Filosofia ambiental e sustentabilidade.			
		TRILHA 3 (UC 4)		GEOGRAFIA - Projeto de pesquisa sobre os modos de subsistência dos povos tradicionais e a agroecologia.			
Identidade, tradições e cearensidade							
	2h/a	Projeto de Vida					
	2h/a	ELETIVA 11	-	HISTÓRIA/GEOGRAFIA (CHS/NOVA) Transformações geo-históricas no mundo do trabalho.	(EMIFCHSA07)	(EMIFCG01) (EMIFCG02) (EMIFCG04) (EMIFCG07) (EMIFCG12)	Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente.
2º	8h/a	TRILHA 4 (UC 1)	Empreendedorismo	GEOGRAFIA - Roda de conversa I - Liberdade geográfica. O mercado de trabalho digital: No Ceará e no mundo simultaneamente.	(EMIFCHSA10) (EMIFCHSA11) (EMIFCHSA12)	(EMIFCG10) (EMIFCG11) (EMIFCG12)	Cidadania e Civismo; Economia. Meio Ambiente Ciência e Tecnologia; Economia; Multiculturalismo.
		TRILHA 4 (UC 2)		SOCIOLOGIA - Roda de conversa II - Minha identidade sociocultural e			

				minhas escolhas.			
			TRILHA 4 (UC 3)	FILOSOFIA - Grupo de estudos filosóficos sobre o mundo do trabalho, desemprego, Economia Solidária e Neoliberalismo.			
			TRILHA 4 (UC 4)	HISTÓRIA/GEOGRAFIA/ FILOSOFIA/SOCIOLOGIA /Projeto Interdisciplinar II: <b>Festival Cultural</b> <b>Expressões da</b> <b>Cearnsidade.</b>			

### Orientações complementares

As Unidades Curriculares das trilhas são compostas por Seminário, Projeto e Grupos de Pesquisa; Grupos e Núcleos de Estudos; Oficinas; Laboratório Temático; Vivências Criativas; Rodas de Conversas e Projetos Interdisciplinares;

Todas unidades do Itinerário Formativo, Eletivas ou Unidades Curriculares das trilhas (UC), possuem 2 horas aulas semanais;

Importante ressaltar que cada uma das atividades comporta metodologia e modo avaliativo próprio, conforme os exemplos abaixo:

- Seminários de Pesquisa e Grupos de Estudo: pesquisa bibliográfica e de campo em grupos, com a devida apresentação dos resultados;
- Oficinas e Laboratórios Temáticos: os estudantes experimentam e desenvolvem na prática as atividades propostas e fazem um relatório no portfólio;
- Vivências Criativas e Rodas de Conversa: os estudantes vivenciam de modo coletivo as atividades de produção de conhecimento e fazem um relatório no portfólio final;
- Projetos Interdisciplinares: desenvolver um *Plano de Ação* e a partir das próprias observações escrever um documento (*Artigo/Relatório*) com todo o processo, análise, discussões e resultados do que foi proposto, a exemplo da coleta de informações sobre o mapa cultural do Ceará e as expressões culturais presentes na comunidade.

Todo o percurso será apresentado através de um **portfólio** individual, compondo uma das notas da avaliação final.

Cada Unidade Curricular (UC) dialoga diretamente com os subtemas de cada semestre e, no seu conjunto, proporcionam o entendimento da **Cearensidade** e a multiplicidade que a constitui em relação com a Cultura Popular do Estado;

As Eletivas e as Unidades Curriculares da trilha abordam temas, conceitos, metodologias e problemas presentes nas ciências humanas, mas algumas são mais direcionadas a alguns dos quatro componentes da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - História, Geografia, Filosofia e Sociologia - (ex.: Laboratório da Imaginação *Sociológica*), a dois componentes (ex.: Transformações *geo-históricas* no mundo do trabalho) e, algumas, a todos os componentes, tendo um caráter mais geral (ex.: Ciências Humanas refletindo o amanhã).

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia: ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo : Atlas, 1992.
- Atlas Escolar, Ceará: espaço geo-histórico e cultural. SILVA, José Borzacchiello da Silva. CAVALCANTE, Tércia Correia. João Pessoa 2004.
- BRASIL. Decreto Federal Nº 3.551 que institui o *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial* que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o *Programa de Patrimônio Imaterial* e dá outras providências, agosto de 2000;
- CEARÁ. Lei Estadual 13.842, de 27 de novembro de 2006, que institui os “Tesouros Vivos da Cultura” no Estado do Ceará;
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. O Registro do Patrimônio Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. Brasília: IPHAN, 2000.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna. 3. ed. Florianópolis : Ed. da UFSC, 1999.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. In: Cadernos CEDES. N.º 39. Campinas : Papyrus, 1995.
- PROJETOS Encontro SESC Povos do Mar e Encontro SESC Herança Nativa. Disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/povos-do-mar-heranca-nativa/>. Acesso em 13 set. 2020.

## 9.6 Exemplos de itinerários formativos integrados

### 9.6.1 Itinerário STEAM

A presente proposta de itinerário formativo possui foco na integração de áreas do conhecimento, baseado na abordagem STEAM. O termo STEAM é um acrônimo, da língua inglesa, usado para designar a combinação das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. O que surgiu como uma forma de união de áreas de estudo separadas, atualmente é reconhecido como objetos de conhecimento que se integram em um novo campo de estudo.

Trata-se de uma abordagem integradora que, na maioria das vezes, é embasada metodologicamente pela aprendizagem baseada em projetos (ABP). Na prática, o STEAM acontece quando desenvolvemos projetos onde os estudantes precisam compreender e aplicar os conhecimentos das diferentes áreas para buscar soluções para problemas do mundo real.

#### 9.6.1.1 Perfil do Egresso

A formação nas áreas do STEAM não tem como objetivo formar pequenos cientistas, engenheiros, matemáticos, ou profissionais capazes de lidar apenas com a compreensão de assuntos complexos, mas é reconhecida como uma abordagem que ajuda a formar estudantes preparados para lidar com a contemporaneidade e seus desafios, referentes às questões socioambientais e tecnológicas. Além de aproximar o estudante das questões que estão relacionadas às tecnologias digitais e à cultura digital, o itinerário formativo conecta-se ao projeto de vida do estudante nas áreas de Ciências, Engenharia, Artes & Design e Matemática.

#### 9.6.1.2 Objetivos do itinerário

Com o objetivo de promover a integração de diferentes áreas do conhecimento em atividades transdisciplinares, onde os objetos de conhecimento se entrelaçam para se alcançar um objetivo comum: aplicar conhecimentos científicos para propor soluções para problemas do cotidiano. Essa abordagem tem sido amplamente empregada para promover uma aprendizagem integrada, criativa e colaborativa.

#### 9.6.1.3 Detalhamento do itinerário formativo

Como perspectiva para a elaboração de itinerários de STEAM, espera-se a integração de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo:

- Matemática e suas tecnologias;

- Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- Linguagens e suas tecnologias.

Esta integração deverá acontecer através de projetos integrados, não por meio de aulas isoladas de cada uma das áreas de conhecimento. Nos projetos, os conhecimentos das diferentes áreas passam a ser necessários para se atingir um objetivo maior, de produção de soluções ou propostas de ações individuais e coletivas, para a compreensão de uma demanda, ou situação real, relacionada à qualidade de vida, aos processos produtivos e às questões socioambientais.

O presente itinerário poderá ser realizado em até 1.200 horas e, suas unidades curriculares, podem ser distribuídas ao longo dos 3 anos do ensino médio. Deste total de horas, as unidades curriculares obrigatórias correspondem às trilhas de aprofundamento com 720 horas e as unidades curriculares eletivas correspondem a 480 horas do itinerário formativo.

Esta é uma sugestão para a adequação do itinerário ao longo das séries do Ensino Médio, que pode ser alterada, de acordo com as necessidades e especificidades da escola, assim como sugestões de novas unidades curriculares para compor o itinerário formativo.

<b>EXEMPLO DE ITINERÁRIO INTEGRADO DE TODAS AS DE ÁREAS - Versão Preliminar</b>								
<b>TEMA: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)</b>								
Este itinerário pode ter relação com itinerários de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.								
<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>ELETIVAS/ TRILHAS/ PROJETO DE VIDA</b>	<b>EIXO</b>	<b>UNIDADES CURRICULARES/</b>	<b>Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes</b>	<b>Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC</b>	<b>TEMAS TRANSVERSAIS</b>
		2h/a				Projeto de Vida		

		10h/a	ELETIVAS	Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural	- Introdução ao lettering manual - Práticas laboratoriais de matemática - Arte e tecnologia na história - A ciência das cores - Raciocínio lógico	EMIFCNT01, EMIFCNT03, EMIFCNT05, EMIFCNT07, EMIFCNT09	EMIFCNT02, EMIFCNT04, EMIFCNT06, EMIFCNT08,	EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03 EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06 EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	Pluralidade cultural, Ciência, tecnologia e sociedade
		2h/a	Projeto de Vida						
	2º	4h/a	ELETIVAS	Processos criativos	- Desenho geométrico - Cinema e audiovisual	EMIFCNT04, EMIFCNT06	EMIFCNT05,	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	Pluralidade cultural, Meio ambiente
		6h/a	TRILHAS	Investigação Científica	- Metodologia de pesquisa e projetos I - Laboratório Steam: Matéria e energia - Laboratório Steam: Conceitos básicos de Ciências	EMIFCNT01 EMIFCNT02 EMIFCNT03		EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	Ciência e Tecnologia
		2h/a	Projeto de Vida						
		2h/a	ELETIVAS	Processos criativos	- Oficina: A poesia através da música	EMIFCNT04, EMIFCNT06	EMIFCNT05,	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	Pluralidade cultural
	1º	8h/a	TRILHA	Investigação Científica	- Metodologia de pesquisa e projetos II - Laboratório Steam: Vida e Ambiente - Laboratório Steam: Terra e Universo - Oficina: Clube de Ciências	EMIFCNT01 EMIFCNT02 EMIFCNT03		EMIFCG01 EMIFCG02 EMIFCG03	Saúde Ciência e Tecnologia e Meio ambiente
		2h/a	Projeto de Vida						
2ª	2º	2h/a	ELETIVAS	Investigação	- Matemática e Game: Um novo	EMIFCNT01,	EMIFCNT02,	EMIFCG01	

			Científica e Processos criativos	aprendizado	EMIFCNT03, EMIFCNT04, EMIFCNT05, EMIFCNT06	EMIFCG02 EMIFCG03 EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	Ciência e tecnologia, e cultura	
	8h/a	TRILHA	Processos Criativos	- Oficina: Arte e Design - Introdução à linguagem computacional e robótica - Design e prototipação digital - Processos audiovisuais	EMIFCNT04 EMIFCNT05 EMIFCNT06	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06		
3ª	2h/a	Projeto de Vida						
	2h/a	ELETIVAS	Processos criativos	- Artes Visuais	EMIFCNT04 EMIFCNT05 EMIFCNT06	EMIFCG04 EMIFCG05 EMIFCG06	Pluralidade cultural e ética	
	8h/a	TRILHA	Mediação e Intervenção Sociocultural	- Programação e robótica - Laboratório Steam: Ciência e Tecnologia - A comunicação e a Tecnologia - Oficina: Na onda da comunicação - Rádio escola	EMIFCNT07 EMIFCNT08 EMIFCNT09	EMIFCG07 EMIFCG08 EMIFCG09	Ciência, tecnologia, cultura e artes	
	2h/a	Projeto de Vida						
	2h/a	ELETIVAS	Empreendedorismo	- Matemática financeira	EMIFCNT10 EMIFCNT11 EMIFCNT12	EMIFCG10 EMIFCG11 EMIFCG12	Trabalho e consumo	
8h/a	TRILHA	- Empreendedorismo social - Tecnologia da informação e inovação - Operações e produção - Ecossistemas e políticas públicas		Economia, política, inovação e sociedade				
<b>Orientações complementares</b>								



Sugestões para avaliação das/os estudantes:

Apresentação de resumos e projetos de pesquisa em feiras científicas; seminários e exposições durante as aulas e/ou intervalo de aulas sobre ações sustentáveis e empreendedoras; relatórios das aulas práticas; produção de trabalhos científicos.

#### Referências bibliográficas

Base Nacional Comum Curricular. Versão em revisão, aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCCEM\\_Vers%C3%A3oCompleta\\_EmRevis%C3%A3o\\_06dez.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCCEM_Vers%C3%A3oCompleta_EmRevis%C3%A3o_06dez.pdf). Acesso em 20/07/2021.

VASQUEZ, Jo Anne. STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics. Heinemann, 2013.

SILVEIRA, João Ricardo Aguiar da. Arte e Ciência: uma reconexão entre as áreas. *Ciência e Cultura*, v. 70, n. 2, p. 23-25, 2018.

Triáde Educacional. Itinerário Formativo STEAM.

### 9.7 Educação Profissional e Técnica no Ceará

A Educação Profissional Técnica de nível médio inclui os denominados Cursos Técnicos destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Destina-se a candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. No Ceará essa educação é ofertada nas Escolas de Educação Profissional, no Ensino Médio Noturno e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mediante diferentes arranjos curriculares, a trajetória da formação pode contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, antecipando a correspondente habilitação profissional como técnico de nível médio. No âmbito da formação continuada, por sua vez, pode contemplar cursos de especialização técnica.

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são:

- a) Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional;<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> São cursos organizados para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. e abrangem cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização dos cidadãos. Em sua maioria, são cursos de livre oferta, sem exigência de nível de escolaridade, condicionada sua matrícula à capacidade de aproveitamento, sem carga horária preestabelecida, podendo apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho ou então estejam relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.

- b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- c) Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação.

No Ceará, o projeto de implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional teve início no ano de 2008 através da Lei Estadual nº 14.273 de 2008 e começou com quatro cursos técnicos que foram escolhidos para inaugurar a união entre Ensino Médio e Formação Técnica para o mundo do trabalho: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Para a escolha destes cursos, foi utilizado como parâmetro o perfil sócio econômico dos municípios e o projeto de desenvolvimento do governo estadual.

Oferta dos cursos técnicos, de acordo com cada eixo tecnológico:

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Cursos Técnicos</b>
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética
Controle e Processos Industriais	Automação Industrial, Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Mecânica
Desenvolvimento Educacional e Social	Secretaria Escolar, Tradução e Interpretação de Libras, Instrução de Libras - Experimental
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado, Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	Informática, Rede de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores, Gestão Cultural - Experimental, Modelagem do Vestuário, Multimídia, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência

Produção Industrial	Biotecnologia, Fabricação Mecânica, Móveis, Têxtil, Petróleo e Gás, Química, Têxtil, Vestuário
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos, Guia de Turismo, Hospedagem

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará, Coordenadoria de Educação Profissional

#### 9.7.1 Formação para o trabalho

A formação profissional é composta por conteúdos curriculares específicos, de acordo com cada curso técnico e se divide em doze eixos tecnológicos, conforme estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)<sup>8</sup>, do Ministério da Educação (MEC).

A carga horária mínima dessa modalidade varia entre 800 e 1.200 horas. O aluno deve cumprir também a carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% (600h) para os cursos da área da saúde e de 25% (400h) para os demais cursos, de acordo com a Resolução nº 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

#### 9.7.2 Estágio Supervisionado

O estágio ajuda a desenvolver competências próprias da atividade profissional, oferecendo à/ao aluna/o a possibilidade de vivenciar a realidade do mercado de trabalho. Para viabilizar a realização desses estágios, o Governo do Estado vem articulando termos de compromisso de estágio com empresas privadas e públicas. Os alunas/os iniciam o estágio curricular no terceiro ano do curso, observando-se a idade mínima de 16 anos, conforme estabelece a Lei Nº11.788/2008. Há, além disso, um processo de preparação permanente, com a realização de visitas técnicas às empresas e simulações de práticas nos laboratórios da escola.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 13/07/2021

A política de estágio das escolas cearenses é inédita entre as redes de Educação Profissional. Esse modelo favorece a visibilidade do programa junto ao mercado de trabalho, contribuindo com a inserção produtiva dos egressos das escolas de Educação Profissional. Todo estágio deve ser monitorado por um profissional responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico, que avalia e orienta os alunas/os. Os professores orientadores de estágio são profissionais diplomados de cada área específica, contratados por meio de seleção pública. Dentre suas atribuições estão a realização de visitas às concedentes de estágio, a mediação junto aos alunas/os e resolução de dificuldades e demandas que se apresentam no campo de estágio.

Existe ainda o profissional supervisor do estágio nas empresas, que trabalha em parceria com os orientadores de estágio, acompanhando as/os alunas/os no campo e auxiliando na avaliação dos estágios. O monitoramento do plano de estágio de cada escola e de cada curso é realizado por meio de um Sistema Informatizado de Captação e Estágios - SICE, que permite gerenciar a captação de vagas, encaminhar os alunas/os às concedentes e acompanhar os processos de formalização jurídica do estágio e da frequência mensal do estagiário.

### 9.7.3 Conteúdos de aprendizagem

Na elaboração dos conteúdos técnicos, há uma preocupação em adaptar a linguagem ao universo simbólico das/os estudantes, respeitando a cultura e as formas de comunicação que caracterizam o cotidiano desses jovens. Boa parte do material educativo é elaborado pelos professores do Ensino Médio do Estado.

### 9.7.4 Oferta do Itinerário Formativo EPT

Os itinerários de formação técnica e profissional, conhecido como quinto itinerário terão o papel de promover a qualificação das/os estudantes para o mundo do trabalho, seja por meio de cursos técnicos de nível médio, seja por meio da oferta de um ou mais cursos de formação inicial e continuada (desde que articulados entre si) ou através da qualificação profissional, promovida pelos programas de aprendizagem.

Esse quinto itinerário representa também uma mudança de paradigma: o que antes concebíamos como educação profissionalizante era meramente olhar para o mercado de trabalho e atender as demandas da indústria formando mão de obra para um fim específico. Nessa nova concepção, a educação profissional e tecnológica permite a esse aluno estar conectado ao mundo em constante transformação, promovendo a autonomia e a emancipação com as formas de organização de trabalho e flexibilização.

Para se pensar no quinto itinerário formativo, tem-se que considerar alguns pontos de atenção. Os cursos técnicos definem faixa etária mínima, seja para estágio ou programas de aprendizagem. Na opção por um curso técnico, deve-se levar em conta o catálogo nacional dos cursos técnicos. Em se optando pela oferta do estágio supervisionado, este pode atender as duas modalidades de acordo com a lei, sendo remunerado ou não, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através da Resolução N° 6, de setembro de 2012, documento que orienta também sobre a carga horária, conforme lê-se abaixo:

Art. 32 A carga horária destinada a estágio profissional supervisionado, quando previsto em plano de curso, em quaisquer das formas de oferta do curso técnico de nível médio, deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional.  
§ 2º A atividade de estágio profissional supervisionado, quando exigida, em razão da natureza tecnológica e do perfil profissional do curso, terá a carga horária destinada ao mesmo, no respectivo plano de curso, sempre acrescida ao percentual exigido para ser cumprido com carga horária presencial. (BRASIL, 2012, p. 09).

Para que esse itinerário logre sucesso, todas as ofertas devem ser bem analisadas, levando em consideração todas as suas especificidades, como faixa etária, carga horária, oferta de mercado e futuras parcerias com o setor privado e outras instituições.

Diante do exposto, ressalta-se a relevância da integração entre as redes de educação profissional, tendo como parceiras as instituições privadas, a fim de viabilizar o ingresso do aluno no mundo do trabalho, seja através do estágio ou dos programas de aprendizagem. Os institutos federais também são um alvo para viabilizar esse itinerário, utilizando de suas expertises, seja acordando a cessão de seus laboratórios ou viabilizando os espaços para as atividades práticas e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, mais conhecido como Sistema S (SENAC, SESC, SENAI e SESI).

Ao se cogitar a inclusão do quinto itinerário formativo nas modalidades, seja por meio de cursos de Formação Inicial ou Continuada - FIC (desde que articulados entre si), de programas de aprendizagem ou habilitação técnica de nível médio, deve-se levar em consideração as

orientações previstas em alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO e o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNCT.

Importante também considerar a oferta local, através de uma prospecção de mercado e ainda garantir vivências práticas no setor produtivo em ambientes de simulação. A sondagem do mercado indicará a aderência de determinados cursos mais urgentes às necessidades locais e essa variação de oferta se dará de forma muito específica por região.

Durante esse processo, é possível que apareçam algumas implicações e/ou justaposição, do Ensino Técnico ancorado ao Ensino Médio Regular. Uma delas é que a elaboração desse currículo deve ser construída em parceria com o setor produtivo. O currículo também deve atender às demandas do mundo do trabalho, oportunizando a inserção do jovem com a parte prática. O outro desafio é encontrar os profissionais do setor produtivo para ministrar aulas. Assim, faz-se necessário nesse momento, que esses profissionais também demonstrem habilidades didáticas e não abordem somente as nuances técnicas. Cabe, então, à SEDUC dispor de recurso para a contratação desses profissionais ou em comum acordo com as instituições parceiras do terceiro setor.

O itinerário de formação técnica e profissional considera múltiplas trajetórias na formação do aluna/o, respeitando suas habilidades e interesses. Para tanto, é importante observar que esse aluna/o irá aprofundar conhecimentos, considerar diversos saberes e precisará de orientação profissional e da flexibilização do currículo, sendo este último ainda um pouco engessado para esses alunas/os.

Ao se transpor esse trajeto, certamente, a sua certificação será mais robusta, atestando o reconhecimento de competências e habilidades. O modelo de certificação será balizado nas avaliações de aprendizagem e nas práticas desenvolvidas, de acordo com as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 25 Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC. (BRASIL, 2012, p. 08)

Todavia, cabe repensar ainda sobre a criação de novas formas de certificação nesse novo contexto, garantindo a riqueza dos novos processos, assim como das avaliações, incluindo, por exemplo, construção de portfólios realizados em cada eixo, contendo os conteúdos

experimentados, as habilidades desenvolvidas, entre outros aspectos, dando mais segurança e confiança aos próprios alunos/os, para o enfrentamento de desafios que virão pela frente em seus projetos e percursos de vida.

#### 9.7.5 Arquitetura curricular para a Educação Profissional e Técnica (EPT)

O currículo desenvolvido para EPT é composto por disciplinas da base nacional comum (currículo do Ensino Médio), da formação profissional, além de uma parte diversificada, que abrange componentes curriculares como: Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Horários de Estudo e Língua Estrangeira Aplicada. A carga horária total trabalhada ao longo dos três anos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional é de 5.400h/a.

Essa proposta do desenho curricular se baseia na necessidade de integrar o currículo ao contexto sociocultural e econômico do Ceará. A partir desse trabalho, a COEDP (Coordenadoria de Educação Profissional) produziu guias pedagógicos para cada curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Respeitadas as especificidades regionais, a concepção dos currículos dos cursos de Educação Profissional tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, a matriz curricular contempla as seguintes áreas de aprendizagem:

- Formação geral, com disciplinas da base nacional comum, requeridas pelo Ensino Médio;
- Formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos;
- Parte Diversificada, com conteúdos diversificados voltados para a formação cidadã dos alunos/os, tanto no campo pessoal como no profissional.

Independente da escolha profissional do aluno, todos têm acesso aos conteúdos da formação geral e da parte diversificada. O que muda são as disciplinas da formação profissional, que variam de acordo com o curso técnico escolhido.

Um dos grandes diferenciais da escola de Educação Profissional é fortalecer o desenvolvimento pessoal e social do aluno, por meio da adoção de conteúdos diversificados presentes na matriz curricular, tendo como objetivo a ênfase no projeto de vida, no empreendedorismo e na relação com o mundo do trabalho.

## 10. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. O.; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no Ensino Médio segundo suas alunas/os. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 325-334, dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300005>.

ALMEIDA, Janaiky Pereira. **Organismos Internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina**. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília, 2017.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9ª Edição. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Repensar o ensino médio**: Por quê. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Caia, Organizadores; Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf&gt>>. Acesso em 20 jul. 2020.

CASASUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 7-28, 2001.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade**. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.



BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)>. Acesso em 16 mar. de 2020.

BRASIL Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 08 mai. de 2020.

BRASIL. **Educação para a cidadania global:** preparando alunas/os para os desafios do século XXI. -- Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em 19 mai. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 16 mar. de 2020.

BRASIL. **Estatuto do Idoso.** Lei Nº 10.741 de 1 de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm)>. Acesso em 16 mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.html)>. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. **Leis da educação/organizadores:** Artur Bruno, José de Medeiros (Zezê), Anízio Melo. Fortaleza: INESP, 2008.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 19 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 13.278 de 02 de maio de 2016**. Disponível em: <[encurtador.com.br/xyHOU](http://encurtador.com.br/xyHOU)>. Acesso em 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P)**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2009. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/a3p/\\_arquivos/cartilha\\_a3p\\_36.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/a3p/_arquivos/cartilha_a3p_36.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Curricular Comum. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciganos. Documento orientador para os sistemas de ensino. Brasília**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192)>. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 1.432, 2018**. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199)>. Acesso em 04 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3 de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 jul. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BOMTEMPO, Denise Cristina; FERREIRA, Elidiane Silva. **A China que ninguém vê: imigrantes chineses no centro comercial das cidades cearenses**. Artigo. Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/bolgeogr.v36i1.33906>>. Acesso em 11 dez. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 04 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza, 2016. D.O.: 01 de junho de 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** ensino infantil e ensino fundamental. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC\\_2019\\_OFICIAL.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf)>. Acesso em 19 mai. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Orientações Pedagógicas para 2020. Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2020-final\\_dezembro.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2020-final_dezembro.pdf)>. Acesso em 19 mai. 2020.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 456/2016. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das/os alunas/os com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2016/08/resoluo-n-0456.2016.pdf>>.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio:** matrizes curriculares para ensino médio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volumes 1 e 2)

CRISPIM, Maristela. 300.000 ciganos do Nordeste clamam por ajuda para enfrentar o corona vírus. Disponível em: <<http://agenciaeconordeste.com.br/300-mil-ciganos-do-nordeste-clamam-por-ajuda-para-enfrentar-o-coronavirus/>>. Acesso em 07 abr. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC. Tradução: José Carlos Eufrázio. Cortez: São Paulo, 1996.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio.** Organizado por Michael Schröter. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FADEL, Charles. BIALIK, Maya e TRILLING, Bernie. **Educação em Quatro Dimensões:** As competências que os alunas/os devem ter para atingir o sucesso. 1. ed. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. Disponível em: <<http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p. 171 - 186.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis: Vozes, 1991.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

GESTÃO Escolar. **Projeto didático:** o que é e como fazer. 2019. Disponível em : <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2241/projeto-didatico-o-que-e-e-como-fazer>>. Acesso em: 21 out. 2020

GOMES, A. S. L. (org.) **Letramento Científico:** um Indicador para o Brasil. 1. ed. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical:** competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GRUPOS de Pesquisa - CNPq/UFES. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**, UFES, 2013. Disponível em: <<http://www.prppg.ufes.br/grupos-de-pesquisa-cnpqufes>>. Acesso em: 21 out. 2020.

JESUS, Beto de *et al.* **Diversidade sexual na escola:** uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS, 2008.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practices in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103-118.

LOIOLA, L. P. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. In: COSTA, H.C; JOCA, A.M; LOIOLA, L.P. **Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual**. Fortaleza: EdUFC, 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANDELA, Nelson. **Lighting your way to a better future**: Speech delivered by Mr N R Mandela at launch of Mindset Network. Disponível em:

<[http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub\\_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful](http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful)>.

Acesso em: 27 abr. 2020.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MARTINS, D. V.; Knaap, C. Etnogênese e Interculturalidade no Contexto Latino e Ibero-Americano. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL; Porto: Editora Cravo, 2021.

MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. El programa Tecnología, Ciencia, Natureza y Sociedad. In: MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. **Ciencia, Tecnología y Sociedad: estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión pública**. Barcelona: Anthropos, 1990. p. 114–121.

MELO, F. R. L. V. de. **O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Plano Estadual de Educação do Ceará, PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In. AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz. (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectiva**. Recife: ANPAE, 2018. p. 34 - 37.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>. Acesso em 27 abr. 2020.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PELEGRINI, T. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutágua**. Maringá, n. 8, 2004.

PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da adolescência**. 5a Edição. São Paulo: Pioneira; Brasília, INL, 1976.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 13, n. 1, p. 71-84, Apr. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000100005&lng=en&nrm=iso)>. access on 06 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000100005>.

RUTTER, Michael. Transitions and Turning Points in Developmental Psychopathology: As applied to the Age Span between Childhood and Mid-adulthood. **International Journal of Behavioral Development**, Volume 19, 1996, p. 603 - 626. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016502549601900309>>. Acesso em 27 abr. 2020.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de S. Araújo, Sara. Baumgarten, Máira. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, vol. 18, no 43, set/dez 2016, p. 14-23, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/68312/39124>>. Acesso em 07 mai. 2020.

SANTIN, Silvino. (1987). **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 76, 2007.

SEBRAE. Empresa Júnior – o que é? E como funciona? 2020. Disponível em: <[https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ap/artigos/empresa-junior-o-que-e-e-como-funciona\\_e3a048ae422fe510VgnVCM1000004c00210aRCRD](https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ap/artigos/empresa-junior-o-que-e-e-como-funciona_e3a048ae422fe510VgnVCM1000004c00210aRCRD)>. Acesso: 21 out. 2020.

SILVINO, Izaíra. **Ah, seu eu tivesse asas...**Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2011.

SOUZA, H. H. **A Política Pública de Educação do Estado do Ceará para Gênero e Sexualidade na Escola**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=1B3EFC6A3BFEA01D9AFAC1226926502A.sidueces1>>. Acesso em 20 jul. 2020.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>>. Acesso 19 mai. 2020.

UNESCO. **The Use of Vernacular Languages in Education**. Paris: UNESCO, 1953.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas: Fundamentos da Defectologia**. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.



**CEARÁ**  
**EDUCA**



**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO