

# Documento Curricular do Estado do Pará

Etapa Ensino  
Médio

Volume II



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO**  
COORDENAÇÃO DE ENSINO MÉDIO  
COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARÁ  
ProBNCC – ETAPA ENSINO MÉDIO

# **Documento Curricular do Estado do Pará**

## **Etapa Ensino Médio**

### **Volume II**

Belém/PA  
2021



***Realização:***

Coordenação de etapa ProBNCC – ensino médio / Coordenação de Ensino Médio (COEM)  
/ Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) / Secretaria de Estado de Educação do Pará  
(SEDUC/PA)

***Responsáveis Técnicos:***

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior – SEDUC/PA

Diana Barbosa Gomes Braga – SEDUC/PA

Elizabeth Mascarenhas dos Santos Silva – SEDUC/PA

Maria Madalena Pantoja da Silva – SEDUC/PA

Marília de Almeida Chaves Lynch – SEDUC/PA

***Revisão do Texto:***

Ana Lúcia da Silva Brito – SEDUC/PA

Elane Valério de Azevedo – SEDUC/PA

John Charles Corrêa Torres – SEDUC/PA

Salier Juliane dos Santos Castro – SEDUC/PA

***Diagramador:***

Adriano Lázaro Gama Teixeira

FICHA CATÁLOGRAFICA

---

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio:. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021. P.522

1. Novo Ensino Médio. 2. BNCC. 3. Itinerários Formativos (itinerâncias). 4. Formação Humana Integral. Currículo Integrado. 5. Documento Curricular do Estado do Pará.

---





**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

**Helder Zahluth Barbalho**  
*Governador do Estado do Pará*

**Lúcio Dutra Vale**  
*Vice-Governador do Estado do Pará*

**Elieth de Fátima da Silva Braga**  
*Secretária de Estado de Educação do Pará*

**Regina Lucia de Souza Pantoja**  
*Secretária Adjunta de Ensino (SAEN)*

**Delciene Loureiro Corrêa**  
*Secretária Adjunta de Planejamento e Gestão (SAPG)*

**Cleide Maria Amorim de Oliveira Martins**  
*Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP)*

**Alexandre Buchacra**  
*Secretário Adjunta de Logística Escolar (SALE)*

**Regina Celli Santos Alves**  
*Diretora de Educação Básica e  
Coordenadora do Sistema Modular de Ensino (SOME)*



**Mari Elisa Santos de Almeida**  
*Coordenadora do Ensino Médio (COEM)*

**Fellipy Fernando Ferreira Soares**  
*Coordenador do Sistema Interativo Educacional (SEI)*

**Francisco Odair dos Santos Medeiros**  
*Coordenador de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)*

**Maria Celeste Gomes de Farias**  
*Coordenador de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEINF)*

**Suely Machado Domont**  
*Coordenadora de Matrícula Escolar*

**Evandro dos Santos Paiva Feio**  
*Coordenador Estadual do Censo Escolar*

**Ivonete Cunha Gadelha**  
*Coordenadora de Documentação Escolar (CODOE)*

**Felipe Lisboa Linhares**  
*Coordenador de Educação Especial (COEES)*

**Osvanilce Almeida Palheta**  
*Coordenadora de Avaliações*

**Jó Élder Vasconcelos**  
*Coordenador de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAE)*

**Giovana do Socorro dos Santos Costa**  
*Coordenadora de Ações Educacionais Complementares (CAEC)*

**Joana Carmem do Nascimento Machado**  
*Coordenadora de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF)*

**Liliani Chipaia**  
*Coordenadora de Educação Escolar Indígena (CEEIND)*

**Silvia Cristina Fernandes**  
*Coordenadora do Sistema de Bibliotecas Escolares (SIEBE)*

**Francisco Augusto Lima Paes**  
*Coordenador do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR)*

**Fernando Silva dos Santos**  
*Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL)*



## **Equipe Técnica de Elaboração da Proposta Preliminar de Documento Curricular:**

### **ProBNCC – etapa ensino Médio**

#### **Coordenação**

*Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior*

*Diana Barbosa Gomes Braga*

*Edilson Mateus Costa da Silva*

*Elizabeth Mascarenhas dos Santos Silva*

*Maria Madalena Pantoja da Silva*

*Marília de Almeida Chaves Lynch*

*Vânia Leite Leal Machado*

#### **Articuladores**

*Cristian Lilian Vilhena de Moraes Pena*

*Káire Michely Alves Alcântara*

*Manoel Delmo Silva de Oliveira*

*Mari Elisa Santos de Almeida*

#### **Redatores de Currículo**

*Aline Costa da Silva*

*Ana Lúcia da Silva Brito*

*Arilson Lobo Figueiredo*

*Carlos Eduardo Lira Silva*

*Derick Herculano Paranhos de Carvalho*

*Edilson Mateus Costa da Silva*

*Elaine Valério de Azevedo*

*Flávio Nazareno Araújo Mesquita*

*Gesson José Mendes Lima*

*Hélder Fabrício Brito Ribeiro*

*Jackson Douglas Rodrigues*

*Jefferson Oliveira do Nascimento*

*Jorgeffson da Silva Cordeiro*

*Karl Marx da Silva Santos*

*Lucival Barbalho Pontes*

*Maysa da Silva Leite Almeida*

*Odimar do Carmo Melo*

*Raimunda de Nazaré Fernandes Correa*

*Salier Juliane dos Santos Castro*

*Vânia Leite Leal Machado*

*William Fonseca Freire*



## **Colaboradores da SAEN**

*Adriana de Jesus Silva*  
*Amilton Gonçalves Sá Barreto*  
*Ana Patricia Lima Cohen*  
*Daniel dos Santos Lima*  
*Edinilza Magalhães da Costa Souza*  
*Emlly Hanna Souza da Silva*  
*Enos Silva Monteiro*  
*Fellipy Fernando Ferreira Soares*  
*Gicely do Socorro Moreira Rolim*  
*Haieny Nazaré Reis Santos*  
*Hilda Carolina de Souza Cunha*  
*Iolane de Oliveira Nobre*  
*Joana Carmem do Nascimento Machado*  
*Jucilene Pereira da Silva*  
*Kátia Simone Alves de Araújo*  
*Liliane da Cunha Chipaia*  
*Lucélia Leite Ferreira*  
*Luiza Rodrigues Santana*  
*Márcia Helena Alves do Carmo*  
*Marcos Vinicius da Costa Lima*  
*Maria Darcilena do Socorro Trindade Correia*  
*Mariléia Corrêa Lima*  
*Marilene Silva Maués*  
*Milena Monteiro da Silva*  
*Renata Barros Garcia Medeiros*  
*Rosylane Neves Paixão*  
*Silvana de Almeida Sarmiento*  
*Silvina Brito Lopes*  
*Suely Machado Domont*  
*Wannice Camila Bandeira da Silva*



## Integrantes do GT da BNCC do Ensino Médio

*Adriana de Jesus Silva*  
*Alvaise Queiroz Calcagno*  
*Bruna Lourenço*  
*Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior*  
*Célia Regina da C. Souza*  
*Charles Heyder Durans de Almeida*  
*Cáudia Nazaré Martins da Costa*  
*Cristian Lilian Vilhena de Moraes Pena*  
*Diana Barbosa Gomes Braga*  
*Elaine Cristina Leão de Cunha*  
*Elaine Valério de Azevedo*  
*Emilly Hanna Souza da Silva*  
*Elizabeth Mascarenhas dos Santos Silva*  
*Gláucia de Nazaré Baía e Silva*  
*Helena Teixeira de Lima*  
*Hilda Carolina de Souza Cunha*  
*Ivanildo Marcelo Gomes e Silva*  
*Jackson Douglas Rodrigues*

*João Guilherme Esteves Dias*  
*Káire Michely Alves Alcântara*  
*Katia Simone Araújo*  
*Lucélia Leide Ferreira*  
*Luiza Rodrigues Santana*  
*Maria Izabel da Costa Pantoja*  
*Maria Madalena Pantoja da Silva*  
*Maria Suely Domont*  
*Mariléia Corrêa Lima*  
*Marília de Almeida Chaves Lynch*  
*Monika Regina Rebouças de Paula*  
*Renata Barros Garcia Medeiros*  
*Roberta Maciel Ferreira*  
*Rosana Souza Manito*  
*Rosylane Neves Paixão*  
*Silvana de Almeida Sarmento*  
*Simein da Silva*  
*Sineide Costa Santa Brigida*





## **Leitores Críticos: Instituto Reúna**

**Maria Ignez Diniz**

**Andressa Rocha**

**Eliane Aguiar**

**Maria Fernanda Lamas**

**Paulo Edison de Oliveira**

## **Leitores Críticos: Universidades**

**Abraão Levi dos Santos Mascarenhas**

*Doutor em Geografia - USP*

*Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA*

**Acylena Coelho Costa**

*Doutora em Educação Matemática*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Aiala Colares de Oliveira Couto**

*Doutor em Geografia*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Andréa Souza de Albuquerque**

*Mestre em Educação*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Andrio Alves Gatinho**

*Doutor em Educação*

*Universidade Federal do Pará - UFPA*

**Antônio José de Barros Neto**

*Doutor em Educação Matemática*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*



**Carlos Alberto de Miranda Pinheiro**

*Doutor em Educação Matemática  
Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Cleber Silva e Silva**

*Doutor em Química  
Instituto Federal do Pará - IFPA*

**Conceição Maria Rocha de Almeida**

*Doutora em História Social  
Universidade Federal do Pará - UFPA*

**Fernando Maués de Faria Júnior**

*Doutor em Literatura Portuguesa  
Universidade Federal do Pará - UFPA*

**Franciney Carvalho Palheta**

*Doutor em Educação em Ciências e Matemática  
Universidade Federal do Pará - UFPA*

**Gilberto Emanuel Reis Vogado**

*Doutor em Educação Matemática  
Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Jaime Ramos**

*Especialista em Educação  
Escola de Governança Pública do Estado do Pará - EGPA*

**José Afonso Medeiros Souza**

*Doutor em Comunicação e Semiótica  
Universidade Federal do Pará-UFPA*

**Miguel Chaquiam**

*Doutor em Educação  
Universidade do Estado do Pará - UEPA*



**Natanael Freitas Cabral**

*Doutor em Educação*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Ricardo Alencar**

*Doutor em Educação para Ciência.*

*Universidade do Estado do Pará - UEPA*

**Willian Lazaretti da Conceição**

*Pós-doutor em Ciências Sociais*

*Universidade Federal do Pará – UFPA*



“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.

[Por isso,] a educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 (p. 51-52).



## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURA

Figura 1: Organização do ProBNCC – etapa ensino médio no estado do PA.	29
Figura 2: Proposição da Flexibilização Curricular, a partir da Lei nº 13.415/17.	75
Figura 3: Esquematização da concepção curricular do novo ensino médio do Pará	76
Figura 4: Esquematização da nucleação da formação geral básica	78
Figura 5: Esquematização da nucleação da formação para o mundo do trabalho	79
Figura 6: Esquematização das nucleações do currículo da nova arquitetura do ensino médio no Pará	80
Figura 7: Proposta de Matiz Curricular da nova arquitetura curricular do ensino médio no PA	82
Figura 8: Esquematização da memória de cálculo da carga-horária da matriz curricular da nova arquitetura do ensino médio no PA	83
Figura 9: Esquematização de exemplo de distribuição da carga-horária da matriz curricular da nova arquitetura do ensino médio no PA em tempos de ensino-aprendizagem na escola	83
Figura 10: Esquematização da relação dos perfis de entrada e saída e prática docente. pedagogicamente fundamentada	88
Figura 11: Esquematização do Organizador Curricular na Formação Geral Básica.	98
Figura 12: : Composição da Área da Linguagem e Suas Tecnologias	116
Figura 13: A Organização do Trabalho Pedagógico na Área de Linguagens e suas Tecnologias.	118
Figura 14: transformação homotética	181
Figura 15: Dados específicos exemplo de ilustração.	182



Figura 16 – orientação da trajetória	184
Figura 17: códigos das habilidades que compõem o organizador da matriz curricular	185
Figura 18: Dimensões dos saberes e práticas da área de CNT	189
Figura 19: : Esquemática do Organizador Curricular na Formação para o Mundo do Trabalho.	264
Figura 20: Esquemática do Projeto de Vida, como uma unidade curricular de integração do currículo no ensino médio.	284
Figura 21: Desenvolvimento dos quatro eixos estruturantes durante a formação para o mundo do trabalho na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	303

## GRÁFICO

Gráfico 1: Fluxo Escolar da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará – série histórica de 2017 a 2019	86
Gráfico 2: Quantitativo de alunos matriculados no SOME, 2014-2020.	355
Gráfico 3: Evolução das taxas de rendimento escolar do SOME.	356

## QUADRO

Quadro 1: Competências Gerais da Educação Básica	54
Quadro 2: Categorias conceituais da Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará	62
Quadro 3: Categorias conceituais da organização curricular do Novo Ensino Médio no Pará.	77
Quadro 4: Descrição dos Procedimentos de escuta.	102
Quadro 5: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Linguagens	112



Quadro 6: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas	127
Quadro 7: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Inglesa	149
Quadro 8: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Educação Física	161
Quadro 9: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Matemática	170
Quadro 10: Correlação entre as categorias de área de Matemática e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Matemática.	175
Quadro 11: Categorias e Competências Específicas da Área de Ciência das Natureza	192
Quadro 12: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Biologia.	199
Quadro 13: Correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de química.	205
Quadro 14: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Física	210
Quadro 15: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	227
Quadro 16: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de História	233
Quadro 17: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Geografia	237
Quadro 18: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Filosofia	247
Quadro 19: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do	



ensino de Sociologia	254
Quadro 20: : Descrição dos eixos estruturantes das itinerâncias da Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho no PA.	265
Quadro 21: Estrutura dos Projetos Integrados de Áreas e EPT.	269
Quadro 22: Estrutura das ementas dos Campos de Saberes e Práticas Eletivos.	278
Quadro 23: Proposta de construção do Projeto de Vida.	290
Quadro 24: sugestão de práticas pedagógicas para o Projeto de Vida	293
Quadro 25: Matrículas dos Alunos da Educação Especial e Inclusiva.	335
Quadro 26: Quantitativo de Alunos Público-Alvo da Educação Especial Matriculados na Rede Regular de Ensino – Por Ano.	336
Quadro 27: Instâncias de Participação Democrática da Organização do Trabalho Pedagógico.	430
Quadro 28: Sugestão de Roteiro para a elaboração de PPP, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) e de Padilha (2008).	449





## Sumário

<b>Boas Vindas da Secretária de Educação do Pará</b>	<b>20</b>
<b>Apresentação</b>	<b>21</b>
<b>1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ E O NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>25</b>
<b>2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</b>	<b>38</b>
2.1 PRINCÍPIOS	42
2.1.1 Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo	43
2.1.2 Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica	48
2.1.3 A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem	51
2.2 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	54
<b>3 ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>59</b>
3.1 A CONCEPÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO PARAENSE E O FOCO NAS JUVENTUDES	59
3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	73
<b>4 NOVA PERSPECTIVA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO</b>	<b>91</b>
4.1 A NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	91
4.1.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias	103
a) Campos de Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas:	119
b) Campo de Saberes e Práticas do Ensino da Arte	127
c) Saberes e práticas do Ensino de Línguas Inglesa	142
d) Campo de Saberes e práticas do Ensino de Educação Física:	150
4.1.2 A Área de Matemática e suas Tecnologias	163



a) Campos de Saberes e práticas do Ensino de Matemática	172
4.1.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	186
a) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Biologia.	193
b) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Química	200
c) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Física	205
4.1.4 A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	212
a) Saberes e práticas do ensino de História:	229
b) Saberes e práticas do Ensino de Geografia	234
c) Saberes e práticas do Ensino de Filosofia:	241
d) Saberes e práticas do Ensino de Sociologia:	248
4.2 A NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	256
4.2.1 A compreensão conceitual da flexibilização curricular via as itinerâncias no currículo do novo ensino médio paraense	256
4.2.2 Projetos Integrados de Ensino	267
4.2.3 Campos de Saberes e Práticas Eletivos	273
4.2.4 Projeto de Vida como unidade curricular obrigatória do novo ensino médio	279
4.2.5 As Itinerâncias no Ensino Médio do Pará:	296
a) Itinerâncias da Área de Linguagens e suas Tecnologias:	296
b) Itinerâncias da Área de Matemática e suas Tecnologias:	299
c) Itinerâncias da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	303
d) itinerâncias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:	311
<b>5 OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS, AS MODALIDADES DE ENSINO E AS FORMAS DE OFERTA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARÁ</b>	<b>318</b>
5.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	318
5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	333
5.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO	338
5.4 A EDUCAÇÃO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ENSINO MÉDIO	348
5.5 A EDUCAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO	351
5.6 O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO	353



5.7 O SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO-SEI	364
5.8 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO ENSINO MÉDIO	372
5.9 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ENSINO MÉDIO	377
5.10 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO ENSINO MÉDIO	393
5.11 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO	402
5.12 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	414
<b>6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARÁ</b>	<b>425</b>
6.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO	425
6.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO	432
6.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E IDENTIDADE ESCOLAR	444
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>455</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>486</b>
Quadros Organizadores Curriculares da Formação Geral Básica	486
Quadros Organizadores Curriculares da Formação o mundo do trabalho.	486



## **Boas Vindas da Secretária de Educação do Pará**

Estamos vivenciando um momento histórico importante para o ensino médio brasileiro. Momento este de mudanças estruturais na etapa final da educação básica, requer o envolvimento com engajamento e compromisso de todas/os nós que acreditamos na educação como um instrumento de libertação e transformação da sociedade, sobretudo, da vida humana, com vistas a garantia constitucional aos direitos a educação de todos nós brasileiros/as.

Neste sentido, desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, as Secretarias de Educação dos estados e do distrito federal, vem trabalhando para construir propostas pedagógicas consistentes aos desafios que o ensino médio é capaz de contribuir na formação de juventudes mais fortalecidas e participativas. No Pará, não está sendo diferente!

Foi com esse compromisso com a sociedade paraense, que a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), como articuladora do Sistema de Ensino Estadual e por meio do Programa de apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), construiu uma proposta preliminar de Documento Curricular para o Estado do Pará, que está sendo disponibilizado a comunidade para debates e contribuições de todas/os as/os interessadas/os.

Assim, espera-se que a partir desta importante iniciativa, possamos juntos reescrever um capítulo diferenciado da história do ensino médio paraense, tendo como principal referência, as nossas histórias, peculiaridades, culturas, entre tantos outros aspectos fundamentais que tornam o Pará, um Estado de muitas Amazônias, cuja principal riqueza está na sua gente e na capacidade sonhar e lutar por dias melhores.

A SEDUC/PA, convida a todas/os para participar dessa etapa de discussões e debates do Documento Curricular do ensino médio e juntos vamos fortalecer a as redes de ensino paraenses.

Um forte abraço!

**Elieth de Fátima da Silva Braga**  
*Secretária de Estado de Educação do Pará.*



## **Apresentação**

Este **Documento Curricular** representa o esforço coletivo de diferentes profissionais da educação, entre professores e especialistas em educação, com atuação no ensino médio, que em um primeiro momento debruçaram-se sobre os documentos oficiais – sejam estas legislações, atos normativos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), documentos orientadores e o próprio Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – e na realidade sociocultural e político-pedagógica do Sistema Estadual de Ensino do Pará, para propor um desenho compatível entre a política nacional e as necessidades educacionais do estado.

Esta versão preliminar objetiva apresentar a proposta curricular alinhada aos desafios do chamando “**Novo Ensino Médio**”, cuja principal característica está na organização da etapa, baseada em três pilares estruturantes, a saber: a) necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e c) a ampliação da Carga-Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas.

A partir do desenho nacional, o desafio estadual foi o de compor uma comissão de trabalho diversa, de modo que, múltiplas vozes e posicionamentos, pudessem ser levados em consideração, no sentido de se garantir não só o cumprimento legal-normativo prescrito pela Lei nº 13.415/2017, as Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e 03/2018, o Documento de Referência da BNCC, as Portarias MEC nº 649/2018 e nº 1.432/2018, além do DCEPA – etapas educação infantil e ensino fundamental, mas também, de se encontrar caminhos possíveis para se propor um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará, sobretudo, dos seus sujeitos que fazem e se refazendo todos dos dias no cotidiano das escolas paraenses, nas múltiplas Amazônia que formam nosso território.

Assim, foi definido as diretrizes teórico-metodológicas que partem de uma **Concepção de Educação Sócio-Histórica**, tendo como perspectiva de ensino médio a **Formação Humana Integral das juventudes** em suas pluridiversidades e territorialidades, a partir de um **Currículo Integrado**, que busca histórica e dialeticamente integrar a base propedêutica das áreas de conhecimento curricular (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com a dimensão técnico-



profissional, que a Educação Profissional e Técnica (EPT) proporcionará ao currículo do ensino médio, bem como, na sua articulação com as quatro áreas de conhecimento, possibilitarão, construímos um processo formativo mais alinhado não só aos interesses dos nossos jovens como também das demandas da sociedade em que vivemos.

Para tanto, apresentaremos nas seções do DCEPA – etapa ensino médio, uma proposta de Arquitetura Curricular de Ensino, organizada em duas nucleações formativas: **Formação Geral Básica** (FGB), destinada a consolidação das aprendizagens referentes as quatro áreas de conhecimento curricular, isto é, o núcleo comum do currículo; e a **Formação para o Mundo do Trabalho** (FMT), responsável pelo aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes nas quatro áreas de conhecimento curricular e ainda na articulação com a EPT, consistindo no núcleo diversificado e flexível que se dará por meio das itinerâncias (itinerários formativos).

Esta opção de um **currículo integrado e nucleado pelas áreas de conhecimento**, ampliam as possibilidades de novos arranjos curriculares no ensino médio, bem como potencializam as práticas educativas, pedagógicas e docentes, para construção de conhecimentos mais interdisciplinares e contextualizados, tendo em vista o princípio epistemológico da **integração curricular**, o que necessitou de uma nova organização da estrutura da etapa, agora disposta em novas unidades curriculares: campos de saberes e práticas do ensino, campos de saberes e práticas eletivos, projetos integrados de áreas e/ou da EPT e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio.

Tendo como base, os três **princípios curriculares norteadores da educação básica paraense** – *respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem*, a proposta para o novo ensino médio do Pará, visa contribuir para a formação das juventudes e demais sujeitos do ensino médio paraense, comprometidos com a sua formação humana integram, bem como, com a sociedade na qual estão inseridos, de modo que reflitam criticamente os contextos local, nacional, regional e global, para que possam atuar como agentes de transformação social. Tais princípios curriculares estão presentes no documento curricular do estado do Pará, desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na última etapa da educação básica, eles ganham o aprofundamento previsto na passagem de cada uma das etapas de ensino, com foco na



construção qualitativa dos sujeitos do Ensino Médio.

Por isso, se está apostando no **protagonismo juvenil** como potência deste projeto pedagógico, pois se entende que, com o grupo estudantes engajados e mobilizados se tem grande oportunidades não só da **garantia dos direitos a educação destes atores**, como determina a legislação vigente, mas principalmente a **garantia social das aprendizagens dos alunos**, no que tange processos mais equânimes de acesso, permeância e conclusão com sucesso na etapa final da Educação Básica. Em vista disso, o **Projeto de Vida**, ganhou uma expressão consubstancial nesta proposta, na medida em que além de se tornar uma unidade obrigatória durante todo o ensino médio, passou a ser compreendido como um elemento de integração entre as nucleações da FGB e da FMT, portanto, do currículo, na medida em que, por meio dele, se debaterá com os estudantes, questões importantes como, a identidade, o território e a mobilização social.

É importante salientar, que contradições e limites, fazem parte do processo histórico e do contexto de proposição de qualquer projeto, ainda mais um projeto pedagógico ousado para um sistema de ensino, como o do estado do Pará, com suas peculiaridades e seu gigantismo espaço-temporal.

Cientes disso, a SEDUC/PA, por meio da Comissão de Trabalho do ProBNCC – etapa ensino médio, previu uma série de ações para que se pudesse ampliar esta proposta preliminar, a partir do debate crítico e propositivo, com a sociedade paraense, por meio da Consulta Pública *on-line*, de leitura crítica do documento por especialistas da área curricular de importantes Universidade da região e de *webinários* sobre o documento, em que se debaterá com as redes de ensino médio do estado a proposição, para que em seguida se possa construir um proposta curricular ampliada a ser apreciada, avaliada e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA).

Por fim, ressalta-se a importância de todos estarmos juntos em prol do ensino médio paraense. E é com este olhar integrado, que convidamos a sociedade paraense, gestores educacionais e escolares, pedagogos e coordenadores pedagógicos, professores, demais trabalhadores da educação, pais e responsáveis, estudantes, sindicatos, entidades e movimentos sociais da educação, órgãos de governo, normativos e a comunidade, a participarem das discussões acerca do DCEPA – etapa ensino médio. O caminho está aberto e muito trabalho ainda temos a fazer.

**Regina Lucia de Souza Pantoja**

*Secretária Adjunta de Ensino (SAEN)*





# 1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ E O NOVO ENSINO MÉDIO





## **1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ E O NOVO ENSINO MÉDIO**

A reorganização do Ensino Médio no estado do Pará responde à necessidade histórica e social de contemplar, na amplitude da Amazônia paraense, as diferentes juventudes, que precisam ter suas necessidades e expectativas atendidas, resguarde suas identidades e que promova o protagonismo juvenil nos seus diferentes contextos.

O currículo aqui apresentado desenvolve a mudança de uma arquitetura que perpassa os diversos campos da educação, para integrar conhecimentos e experiências importantes para a formação de jovens comprometidos com as questões pessoais, coletivas, sociais, culturais e ambientais. Busca possibilitar às juventudes desse imenso estado, entrelaçado por rios, matas, campos, estradas e concretos, o aprofundamento do olhar crítico, como um processo de construção coletiva com compromisso histórico e transformador do mundo.

Nesse sentido, ao se pensar a política educacional, em especial, a curricular, é importante considerar a complexidade dos sistemas, de suas redes de ensino e escolas. Esta é tarefa árdua frente aos desafios que a educação básica brasileira enfrenta na atualidade, em contexto nem sempre de certezas, mas de muitas desigualdades e contradições, sejam em escala local, nacional, regional e global, o que requer que se pense a respeito dos contextos em que são pensadas as propostas curriculares.

No caso particular do Estado do Pará, deve-se analisar não só as transformações pelas quais sofreu desde o seu processo de colonização, até as mais recentes transformações sociais, como as novas vias de circulação terrestres, a mobilidade populacional, um novo contexto econômico e os grandes investimentos públicos e/ou privados importantes para a formação do território paraense (TAVARES, 2008; CORDEIRO, 2015; BECKER, 2009).

Essas modificações não alteram o interesse pela grande riqueza natural e pela sociobiodiversidade<sup>1</sup> do Estado desde os tempos coloniais. A expansão capitalista na Amazônia paraense reflete a ação de agentes externos, que constantemente diversificam

---

<sup>1</sup> Ao se referir à dimensão da sociobiodiversidade no contexto deste documento curricular, se está considerando a relação de interdependência e dialética do homem mediado pela conexão entre a linguagem, a natureza e a sociedade, compreendida com totalidades concretas; da totalidade mais complexa, que é o contexto Amazônico e todas as suas contradições, história e peculiaridades socioculturais, territoriais, políticas, ambientais, econômicas e pedagógicas



e intensificam a produção com consequências danosas à sociedade local, modificando as dinâmicas do território e as relações socioeconômicas. Muitas vezes, essa presença externa provocou impactos e tensões que contribuíram para a construção histórica de uma identidade paraense pautada em um posicionamento crítico e/ou resistente às determinações oriundas de outras regiões do país (BEZERRA NETO, 1999).<sup>2</sup>

Por isso, ao se propor políticas curriculares, que visem reformar a educação escolar, deve-se considerar a participação dos diversos sujeitos na elaboração, implementação e avaliação do currículo, pois “não podemos pensar ser possíveis mudanças dos processos curriculares sem efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os “praticantespensantes” (OLIVEIRA, 2012) envolvidos com o espaço escolar, tampouco se deve desconsiderar o fato de que “não [...] há (nunca houve e nunca haverá) processo curricular que se repita, seja cópia de algo oficial”, pois haverá “[...] sempre criação do novo nas ações aparentemente repetitivas dos currículos escolares” (ALVES, 2018, p. 46).

É pertinente que a construção das políticas públicas educacionais seja marcada por uma contextualização social e cultural que considere as memórias que constituem a formação da população paraense, características históricas de lutas e resistências contra-hegemônicas, e que não podem ser desconsideradas pelo poder público ao propor, a exemplo, reformulações no currículo escolar. É diante desse contexto, que Shiroma, Campos e Garcia (2004), apropriando-se de pesquisadores importantes das políticas educacionais (TAYLOR, 1997; BALL, 1994; BOWE; BALL, 1992), apontam que,

[...] os significados que atribuímos ao conceito de política, afetam o como pesquisamos e interpretamos o que encontramos. O autor [BALL, 1994] discorda da concepção de política como “coisa”. Em sua opinião, políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados. Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos. [...] Além disso, os textos são freqüentemente contraditórios. Eles devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local.

<sup>2</sup> Podemos tomar como exemplos históricos a Adesão do Pará à Independência (1823) e a Cabanagem (1835) como eventos em que grupos locais entraram em choque com deliberações externas no âmbito político, social, econômico, etc. Esse posicionamento estabeleceu uma tradição/memória de “resistência” na construção identitária no Pará. A esse respeito ver BARBOSA, Mário Médice. **Entre a Filha Enjeitada e o Paraensismo**: as narrativas das identidades regionais na Amazônia paraense. Tese de doutorado em história. São Paulo: PUC-SP, 2010.



Situar essa perspectiva se faz necessário para a compreensão do porquê se está propondo uma reforma à última etapa da educação básica, por meio da Lei nº 13.415/2017, reforma está que tem como pilares três aspectos fundamentais: 1) a necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2) a flexibilização curricular por meio dos chamados “itinerários formativos”; e 3) a ampliação da carga-horária total do ensino médio, de 2.400 horas atuais para no mínimo 3.000 horas totais (BRASIL, 2017).

Assim como, entender os motivos pelos quais se está “reformando” apenas o ensino médio, tendo em vista que este se trata de apenas umas das totalidades concretas da Educação Básica, que, em suas etapas inicial e intermediária, só sofreram mudanças curriculares em seus projetos pedagógicos. Portanto, compreender o que é, o que significa e quais os impactos que essa reforma trará a educação básica e, em especial, ao ensino médio, se faz extremamente relevante, para se compreender o movimento que o estado do Pará precisou realizar, no sentido de salvaguardar os direitos à educação e à aprendizagem de todas/os as/os estudantes paraenses.

Ressalta-se ainda que, referente à política educacional, este documento curricular sinaliza um processo de construção coletiva pioneiro no estado, uma vez que é o primeiro documento elaborado e colocado à disposição da sociedade, que antes contava apenas com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CEE/PA nº 001/2010, como referências básicas para a elaboração das propostas pedagógico-curriculares das escolas de ensino médio paraenses.

Para contar esse capítulo da história curricular do ensino médio no Pará, se retomará brevemente o ano de 2015, em que, por determinação da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), foi discutido um projeto curricular para a rede estadual em grupos de trabalho composto por especialistas em educação e professores atuantes nas Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP)<sup>3</sup>.

A partir de 2016, o grupo de trabalho foi desmembrado em comissões paralelas, que atuaram na elaboração curricular das etapas da educação básica. No caso específico

---

<sup>3</sup> Atualmente essas diretorias foram extintas, permanecendo as Coordenações da Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEINF), do Ensino Médio (COEM) e da Educação Profissional (COEP).



da última etapa, o Governo Federal publicou a Medida Provisória nº 7464, que um ano após fora convertida em Lei, amplamente conhecida como Lei nº 13.415/2017, cujos artigos 2º, 3º e 4º alteram a Lei 9.394/96, com destaque a reformulação do Ensino Médio.

Foi em função desse contexto que a SAEN/SEDUC-PA suspendeu os trabalhos da comissão do Ensino Médio, uma vez que a própria política nacional recuou, em vista à reforma que se oficializou com a recente legislação e as normativas correlatas posteriores no ano de 2018. Esse processo causou uma ruptura na construção da política nacional, separando a etapa da educação infantil e ensino fundamental da etapa do ensino médio, culminando em documentos distintos, orientações e processos de planejamento e implementação também distintos.

As discussões retomam em 2018, com a instituição do Grupo de Trabalho da BNCC – ensino médio da SAEN/SEDUC-PA (GT BNCC – EM da SAEN). Foram realizados dez encontros desse GT, atendendo cerca de 108 servidores atuantes nas diversas coordenações da SAEN/SEDUC-PA. O objetivo das formações foi subsidiar os especialistas em educação e professores dessas coordenações na apropriação e alinhamento das discussões acerca das mudanças da reforma do Ensino Médio, em especial, a questão curricular.

No final deste mesmo ano, a SEDUC-PA assina o termo de cooperação-técnica com o Ministério da Educação (MEC) e passa, em regime de colaboração com a União, a desenvolver programas federais que visam a apoiar o processo de implementação da reforma do chamado “novo” ensino médio e da BNCC. Assim, foi instituído inicialmente o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (ProBNCC – etapa ensino médio) e o Programa Novo Ensino Médio, que passaram a ser programas estruturantes<sup>5</sup> da Coordenação do Ensino Médio (COEM), além do

---

<sup>4</sup> Esta medida provisória instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, além de alterar a LDB/96 (Lei nº 9.394/1996), em artigos específicos ao ensino médio e a valorização dos profissionais de educação e a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras providências.

<sup>5</sup> Os atuais programas estruturantes do ensino médio são regulamentos pelas seguintes portarias, a saber: 1) Portaria MEC nº 649/18: estabelece diretrizes operacionais para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, ação ministerial em parceria com a SEDUC/PA visando a contribuir com a implementação no Novo Ensino Médio no Pará e o Documento Orientador do Programa Novo Ensino Médio (PNEM) no estado do Pará, por meio de escolas-piloto e o financiamento via o PDDE Novo Ensino Médio do FNDE/MEC; 2) Portaria MEC nº 331/18 e Portaria MEC nº 756/19: estabelecem diretrizes operacionais para o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), bem como o Documento Orientador do programa, que visam à elaboração de um documento curricular estadual para o ensino médio articulado à BNCC; 3) Portaria MEC nº 2.116/19: estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios



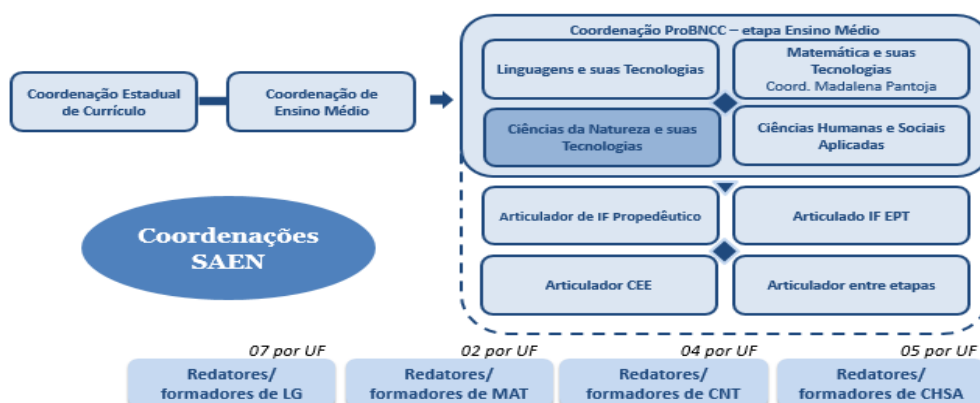
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Assim, o ProBNCC tem como finalidade principal prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal, em apoio à efetiva reformulação da última etapa da Educação Básica. A nova legislação demandou a (re)elaboração dos Documentos Curriculares dos estados e, no caso do Pará, a construção de seu primeiro Documento Curricular, por meio de uma comissão composta por diferentes profissionais de educação. O movimento retomado em 2018 foi importante para estruturar a comissão especial do ProBNCC – etapa Ensino Médio, instituída em janeiro/2019, conforme determinação das portarias ministeriais do programa (Portaria MEC nº 331/2018 e nº 756/2019), que foi organizado da seguinte forma:

A equipe do ProBNCC – etapa ensino médio está organizada conforme a portaria de institucionalização do programa determina, isto é, organizada a partir das Coordenações de Currículo e do Ensino Médio, uma coordenação do ProBNCC – etapa ensino médio, quatro Coordenações de Áreas do Conhecimento, quatro Articuladores (01 de itinerários propedêuticos, 01 de itinerários da Educação Profissional e Técnica – EPT, 01 articulador entre etapas e 01 articulador do CEE/PA), além dos 22 redatores/formadores de currículo (07 de linguagens, 02 de matemática, 04 ciências da natureza e 05 de ciências humanas). A equipe conta, ainda, com redatores/formadores colaboradores (01 de linguagens, 02 de matemática e 01 de ciências da natureza) e mais 21 servidores, entre especialistas em educação e técnicos em gestão pública vinculados a SAEN, totalizando 52 profissionais de educação colaborando na escrita do DCEPA – etapa Ensino Médio (PARÁ, 2020, p. 10).

A figura 01, abaixo, ilustra essa organização da comissão especial do ProBNCC- etapa Ensino Médio:

**Figura 1: Organização do ProBNCC – etapa ensino médio no estado do PA.**



Fonte: Pará (2020, p. 10).

para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017.



Em 2019 foram organizadas as equipes de coordenação, de articuladores e redatores do currículo/áreas do conhecimento e a partir de reuniões coletivas se definiu o escopo do documento, bem como os referenciais teórico-metodológicos que sustentariam a proposição do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – etapa Ensino Médio. As primeiras atividades consistiram em seções de estudos a respeito dos documentos legais e normativos da reforma (LDB/96 e as alterações da Lei nº 13.415/2017, o documento de referência da BNCC – etapa Ensino Médio, os pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, 2011-2012 e 2018, além dos cadernos pedagógicos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>6</sup>) e o DCEPA, produzidos para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), por meio da Resolução CEE/PA nº 769/2018.

Em seguida, definiu-se a estrutura básica do texto, bem como as ementas das seções e o planejamento das equipes de áreas para a produção textual. Para isso, foram instituídas reuniões de trabalho semanais por áreas de conhecimento, além das reuniões semanais de coordenação e as reuniões gerais mensais, que envolviam toda a equipe do ProBNCC – etapa Ensino Médio.

Paralelo ao trabalho das áreas, o GT da BNCC – EM da SAEN/SEDUC-PA foi instituído agora com o objetivo de subsidiar os especialistas das coordenações da SAEN para a escrita dos textos a respeito das modalidade de ensino e formas diferenciadas de oferta do Ensino Médio, além da criação dos GTs Regionais, nas Unidades SEDUC na Escola (USEs) e nas Unidade Regionais de Ensino (UREs), com a finalidade de estruturar um diálogo inicial nessas regionais e suas escolas a respeito da legislação e das normativas que regem a atual reforma do Ensino Médio.

No ano de 2019, foram realizados ainda dois seminários internos da SAEN/SEDUC-PA, que visaram ampliar o debate entre os atores envolvidos no processo de elaboração do documento curricular e os especialistas em educação e professores vinculados às coordenações da SAEN/SEDUC-PA, além de atividades formativas que contribuíram para o fortalecimento das discussões e amadurecimento da concepção do DCEPA – etapa

---

<sup>6</sup> Esta foi uma importante política pública de implementação das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio – Resolução CNE/CEB nº 02/2012, desenvolvida em regime de colaboração com os estados e o distrito federal, que geraram cadernos pedagógicos produzidos em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante o período de 2013 a 2015. No Pará esse pacto foi coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ronaldo Marcos de Lima Araújo (representando a Universidade Federal do Pará) e a SEDUC-PA.



Ensino Médio (PARÁ, 2020).

Em 2020, foram organizados grupos de trabalho interdisciplinares, formados por integrantes da equipe ProBNCC e da COEM/SAEN/SEDUC/PA, para realização da análise da versão preliminar deste Documento Curricular. Após esse processo, novas comissões foram implementadas para revisar e alinhar o documento conforme a matriz analítica elaborada e que nortearam as discussões entre os redatores de currículo, coordenadores de área, articuladores e os especialistas do ensino médio<sup>7</sup>.

Todo o processo de construção do DCEPA – etapa Ensino Médio, partiu de uma ação colaborativa, que centrou o documento na concepção de educação **Sócio-histórica** (PARÁ, 2019) e, para a definição da base teórico-metodológica do “novo” Ensino Médio no Pará, o referencial conceitual da **Formação Humana Integral**. Assim, busca-se estabelecer uma perspectiva crítica em relação ao documento de referência da BNCC, procurando um diálogo orgânico com o DCEPA – das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir dos Princípios Curriculares Norteadores da Educação Básica Paraense, das Áreas de Conhecimento e a Educação Profissional e Técnica, além do Projeto de Vida dos estudantes, como pilares importantes dessa concepção.

A opção por esse referencial deu-se, ainda, considerando a pluridiversidade amazônica, com sua vasta extensão territorial, cultural, social e ambiental resultante de uma confluência de grupos e suas identidades, resistências que formam o povo paraense, historicamente construído e socialmente referenciado em suas práticas sociais. Essas questões são consideradas pelo Estado do Pará, que, ao propor este documento curricular, considera as normativas legais nacionais, mas busca construir e ressignificar o ensino

---

<sup>7</sup> Também estão previstas importantes ações de divulgação, debates e contribuições de toda a Sociedade, sistema, redes de ensino, escolas e respectivas comunidades sobre o DCEPA – etapa Ensino Médio. Assim, foram planejados webinários nas 21 UREs e nas 18 USEs da SEDUC-PA, abertos às demais redes que compõem o Sistema Estadual de Ensino do Pará, bem como a toda a sociedade, e uma consulta pública online. Os textos do DCEPA – etapa Ensino Médio, deverão passar ainda por leituras críticas que irão possibilitar a visão de especialistas sobre o documento, antes da produção da versão final, que será submetida ao CEE/PA. É importante ressaltar que inicialmente estavam planejados seminários integradores presenciais nas regiões de integração do estado para o primeiro semestre de 2020 e um Encontro Estadual de Currículo para o início do segundo semestre, porém em função do contexto da Pandemia de Covid-19, que se alastrou pelo país, e em função dos Decretos Estaduais que suspenderam as atividades presenciais, foi necessário o replanejamento das atividades de divulgação, discussão e contribuições da sociedade. As leituras críticas que se pretende fazer serão realizadas respectivamente por: 1) Instituto Reúna (IR), parceria estabelecida com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a SEDUC-PA, que, a partir de parâmetros de qualidades desenvolvidos pelo IR, farão uma análise sobre o conteúdo do DCEPA – etapa Ensino Médio; 2) Comissão de Avaliação com Especialista, em que se definirão os critérios de avaliação, a partir do referencial teórico-metodológico de Shiroma (2004), a respeito da metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.



médio de modo contextualizado, a partir de concepções e princípios<sup>8</sup> próprios, no intuito de “contribuir substancialmente no enfrentamento das condições objetivas para a garantia dos direitos à educação das diversas juventudes do estado do Pará” (PARÁ, 2020, p. 16-17).

Essa identificação com os movimentos de resistência e de contra-hegemonia, partícipes na história do Pará e de sua população, evidencia, ainda, o esforço de deixar presente no DCEPA as questões multi e interculturais que compõem a identidade paraense e que dialeticamente encontra-se em constante transformação. Por esse motivo, optou-se política e pedagogicamente por não se reproduzir em sua totalidade a política nacional em curso. Dialoga-se com ela, mas se realiza um processo de construção de um documento autônomo, mais coerente com as realidades paraenses.

É importante ressaltar, que, embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017. Por isso, optou-se pela manutenção da organização curricular a partir das competências e habilidades<sup>9</sup>, aqui entendidas como um dos aspectos da organização, mas não se resumindo a si, pois assim como Ramos (2012, p. 114), entende-se que, pela pedagogia das competências, pode-se correr o risco de se engessar o processo educativo, quando não se considera que “[...] os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos”, pois há um contexto epistemológico, que segundo a autora, “[...] se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação”.

Para evitar o que alguns autores classificam como “desintegração curricular”, por meio do trabalho com a pedagogia das competências, concorda-se com Ramos (2012, p. 115), quando esta sugere que a integração curricular deve “[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” e nesse sentido [...] os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o

---

<sup>8</sup> Os princípios da Educação Paraense constam neste Documento Curricular, desde a etapa da educação Infantil e ensino fundamental, sendo aprofundados no ensino médio.

São eles: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e a interdisciplinaridade e contextualização no processo de ensinoaprendizagem.

<sup>9</sup> Essa decisão deu-se, ainda, com base na organização das atuais políticas nacionais destinadas ao ensino médio, que se organizam a partir de matrizes de referência por competências e habilidades. A exemplos disso, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova SAEB, que integra a política de avaliação externa do país.





desenvolvimento de competências”, isto porque, estes, “[...] são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”<sup>10</sup>.

Apontar esse contexto ao qual este documento curricular foi produzido é relevante para escrever a história do DCEPA, rememorar as contradições e mediações que foram necessárias para sua construção e efetivação no Sistema de Ensino do Estado do Pará<sup>11</sup>. Diante deste documento curricular, caberá ao conjunto de redes de ensino e suas respectivas escolas, o processo de definição de diretrizes operacionais para a implementação das recomendações indicadas.

Assim, este documento tem por objetivo apresentar a proposta conceitual-metodológica para a implementação das mudanças provocadas pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do estado do Pará, assim como apontar a perspectiva sócio-histórica como referencial para se pensar uma Formação Humana Integral para os estudantes paraenses de Ensino Médio. Este documento curricular, portanto, está organizado em seções que visam discorrer sobre:

- A seção 1, *“O processo de construção do documento curricular do estado do Pará e o novo ensino médio”*, na qual apresenta-se o contexto de construção deste documento, situando as escolhas teórico-metodológicas e a sua organização textual;
- A seção 2 *“Concepção de currículo”*, texto adaptado do DCEPA – etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental (PARÁ, 2019), em que se apresentam a concepção curricular e os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense (respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e a Interdisciplinaridade e a contextualização no processo ensino-aprendizagem), além das competências gerais da base nacional comum curricular;
- Em *“Ensino médio: concepção e organização curricular”*, terceira seção do DCEPA –

<sup>10</sup> A respeito desta costura, aprofundar-se-á essa discussão na seção 4 A nova perspectiva curricular no ensino médio: formação geral básica e formação para o mundo do trabalho, em 4.1 A nucleação da formação geral básica.

<sup>11</sup> Por se tratar de um **documento de Sistema**, caberá, após a sua aprovação no CEE/PA, as redes de ensino optarem por fazer a adesão a este e/ou propor documentos próprios, com base nas orientações do DCEPA – etapa ensino médio, bem como disciplinar instruções normativas a rede e escolas (ou documento similar), propondo adequações a sua realidade objetiva, em termos de oferta do ensino médio no estado do Pará.



etapa ensino médio, problematiza-se a concepção teórico-metodológica deste documento a partir da discussão sobre o Ensino Médio paraense e o foco nas juventudes. Apresenta-se os fundamentos da perspectiva sócio-histórica, por meio das categorias gramsciano-freireanas, que estruturam a concepção da formação humana integral no Ensino Médio, bem como sua articulação com os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, as áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica e o projeto de vida, como uma dimensão de integração do currículo escolar. Essa concepção é discutida, ainda, a partir da organização curricular no Ensino Médio e a proposição de uma nova arquitetura curricular de ensino;

- A quarta seção, “*A nova perspectiva curricular no ensino médio: formação geral básica e formação para o mundo do trabalho*”, destina-se ao aprofundamento da proposta curricular para o Novo Ensino Médio paraense, na qual organiza-se o texto em duas dimensões, a saber: *a) uma nucleação da formação geral básica*: em que se discorre a sua concepção teórico-metodológica, apresenta-se os campos de saberes e práticas do ensino, as unidades curriculares em cada área, a importância de uma metodologia de escuta da comunidade escolar e o desenho curricular das áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas). Cada área é observada conforme seus fundamentos, categorias, articulações com os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e as competências gerais da educação básica. Ainda, aponta-se a consolidação das aprendizagens, a partir do quadro organizador curricular de cada Área, em que se relaciona os princípios e categorias da área com as suas competências específicas, suas habilidades, bem como os seus objetos de conhecimento; e *b) a nucleação da formação para o mundo do trabalho*: em que se apresenta a sua concepção teórico-metodológica, a proposta de flexibilização curricular via itinerâncias no currículo do Novo Ensino Médio paraense, as unidades curriculares (projetos integrados e campos de saberes e práticas eletivos) e o Projeto de Vida como unidade curricular obrigatória do ensino médio, que articula as quatro áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica (EPT) por meio do aprofundamento do quadro organizador curricular das itinerâncias. Nesse quadro relacionam-se os princípios e categorias de Áreas e a



EPT com as competências específicas das áreas e as habilidades específicas dos itinerários formativos associados aos eixos estruturantes , bem como os seus respectivos objetos de conhecimento;

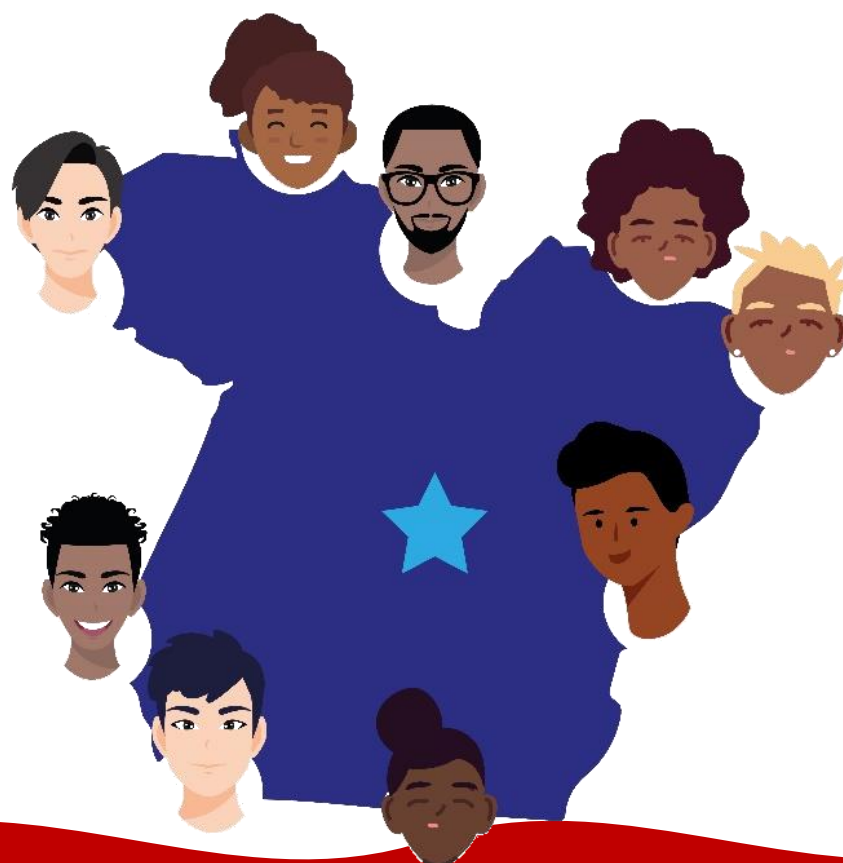
- Na seção 5 “*As modalidades de ensino e as formas de oferta do novo ensino médio no Pará*”, apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos das seguintes modalidades/formas de oferta do ensino médio no Pará: educação em tempo integral no Ensino Médio; educação especial e inclusiva no Ensino Médio; educação de jovens e adultos no Ensino Médio; educação do campo, das águas e das florestas no Ensino Médio; educação escolar indígena no Ensino Médio; educação profissional e técnica no Ensino Médio; educação escolar quilombola no Ensino Médio; educação para as relações étnicorraciais no Ensino Médio; educação em privação de liberdade no Ensino Médio; educação em medida socioeducativa no Ensino Médio; o sistema de organização modular de ensino (SOME); o sistema educacional interativo (SEI). Estas duas últimas são específicas da rede pública estadual do Pará;
- Por fim, a última seção, “*A organização do trabalho pedagógico no novo Ensino Médio do Pará*”, apresenta orientações teórico-metodológicas da organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, a partir de: a gestão pedagógica na escola de Ensino Médio; a relação planejamento, currículo e avaliação no Ensino Médio; a coordenação pedagógica como articuladora do acompanhamento pedagógico na escola; e a gestão pedagógica na sala de aula. Ainda, contém orientações didáticas para o trabalho pedagógico com projetos (fundamentos didáticos do ensino por projetos, contextualização, interdisciplinaridade e integração curricular como fundamentos dos projetos educativos no ensino médio e as juventudes no ensino médio: protagonismos, projetos e vida e desenvolvimento de competências socioemocionais) e o projeto político-pedagógico, por meio de seus fundamentos, diretrizes e da identidade escolar (fundamentos históricos, políticos e filosóficos; a territorialidade de tempos e espaços na organização pedagógica da escola; a proposta pedagógica da escola de Ensino Médio; e o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação da escola).

Espera-se que a leitura deste documento curricular possa contribuir para fortalecer as políticas públicas educacionais da Educação Básica, especialmente, as



destinadas à etapa do Ensino Médio no estado do Pará. Este documento materializa o esforço coletivo de diferentes profissionais, instituições e sociedade, visando, com isso, fortalecer os projetos pedagógicos das redes de ensino e escolas que compõem o Sistema Estadual de Ensino do Pará.





## 2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO



## 2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO<sup>12</sup>

As concepções construídas sobre o currículo têm sua origem em contextos históricos e em concepções teóricas hegemônicas. A sociedade contemporânea vive um tempo de intensas mudanças: a dinâmica do trabalho, a maneira como as pessoas interagem, a vida cotidiana e até mesmo formas de pensar, que solicitam aos sujeitos maneira diferentes de observar, atuar no mundo e transformá-lo. Para isso, a educação é colaboradora para a efetiva construção da sociedade que se quer, movimento possível por meio de uma prática **sócio-histórica** (FREIRE, 2000).

Examinar essas pautas emergentes exige reflexão sobre o significado da educação e da escola na sociedade atual, uma vez que as mudanças históricas produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais. Há, portanto, um impulso desencadeado pelas novas forças sociais que tendem a mudar a visão moderna do conhecimento que, derivada da especialização, o fragmentou em especialidades, perdendo-se, assim, a visão da totalidade, separando os que pretensamente sabem, “cientistas”, dos que pretensamente não sabem, “cidadãos comuns” (FERNANDES, 2007).

Nesse contexto, assume importante papel a discussão sobre currículo, porque ele pode atender às necessidades sociais, orientar o trabalho educativo, os saberes e as práticas que serão dialogados ao longo da formação das novas gerações. Apesar dessa importância, só tornou-se foco de estudos e discussões a partir da década de 1920, com objetivo de compreender os processos de aprendizagem e como deve funcionar a administração escolar (grade curricular, horários...), baseados na Teoria da Administração Científica, desenvolvida por Franklin Bobbit<sup>13</sup>, em que “[...] a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção” (KLIEBARD, 2011, p. 6).

<sup>12</sup> Esta seção refere-se ao texto do Documento Curricular do Estado do Pará – etapas da educação infantil e ensino fundamental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução CEE/PA nº 769, de 20 de dezembro de 2018 e revisado e publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019 (2ª edição), p. 13 a 23. Como se trata da concepção curricular e esta se estende ao ensino médio, fez-se necessário, adaptá-la neste segundo volume do DCEPA, para situar a(o) leitor(a) do sentido orgânico da Educação Básica que se quer construir, por meio das políticas públicas educacionais no estado do Pará. Seu conteúdo foi alterado, revisado e ampliado, para ajustar a concepção do ensino médio e as modificações exigidas pelos atuais dispositivos legal-normativos da Reforma do Novo Ensino Médio em curso.

<sup>13</sup> “A atividade inicial de Bobbitt ocorreu essencialmente no sentido de adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas” (KLIEBARD, 2011, p. 9).



Na compreensão das questões do currículo, vale ressaltar a forte influência do pragmatismo filosófico, ao defender que a sociedade precisa de um homem que faz, age e produz. O discurso oficial é de que a escola poderia promover a ascensão social de seus cidadãos, dando condições para competir no mercado de trabalho, mas para isso teriam que desenvolver determinadas competências.

Na esteira das críticas aos pressupostos industriais dessa concepção do documento, ganha destaque o “progressivismo” de ideias liberais<sup>14</sup>, que concebe a escola como uma comunidade em miniatura, centrada na experiência da criança, com o desenvolvimento do espírito científico e com fortes influências da Psicologia. Trata-se de um currículo que funciona como mecanismo de controle social, no qual as escolas são consideradas como espaços centrados na ordem, estabilidade, homogeneização e hierarquia social, tal qual a concepção de currículo defendida pelo movimento da Escola Nova<sup>15</sup>.

No início da década de 1970, na Inglaterra, Michael Young<sup>16</sup> cria a Nova Sociologia da Educação (NSE), primeira corrente sociológica com visão política, que situa como foco central da investigação sociológica a seleção e transmissão do conhecimento escolar. Essa corrente defende o currículo como construção social para identificar as fontes institucionais de desigualdade em educação, na defesa de que as escolas poderiam mudar a realidade social dos alunos.

A análise desses teóricos é que o currículo é uma invenção social oriunda dos conflitos sobre que saberes devem fazer parte dele. Coloca em destaque, ainda, a conexão entre as relações de poder e as etapas da construção curricular, além do interesse pelo cotidiano da escola como um espaço político. Assim, “[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (SILVA, 1999, p. 69).

É fundamental compreender que todo currículo é feito na cultura, fruto da

---

<sup>14</sup>A ideia é que a escola tem como função preparar indivíduos para desempenhar papéis sociais, tendo em vista as aptidões individuais. Defende a igualdade de oportunidades, mas sem considerar a desigualdade de condições oriundas de uma sociedade classista (FERNANDES, 2011).

<sup>15</sup> Movimento de renovação do ensino defendido por Rui Barbosa em 1882, que influenciou no século XX a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), capitaneado por Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), nomes importantes de nossa história pedagógica.

<sup>16</sup> Sociólogo político britânico (1915-2002).



produção humana, daí porque alguns questionamentos são postos nessa discussão: quem seleciona os conteúdos? Para quê e para quem são selecionados? E o porquê dessa escolha? O alvo das teorias críticas é justamente a compreensão dos interesses que estão nas entrelinhas da elaboração de um determinado currículo, sobretudo, quando se constitui como instrumento de controle e não a dimensão técnica e pedagógica que o precede.

Assim, as posições sobre o currículo, com base nas teorias críticas, têm nos estudos de Giroux (1997) e Azevedo (2007) a revelação da dinâmica do pensamento curricular como um campo cultural de conflitos, resistências, reprodução e validações, que concebe o currículo como resultado de uma seleção cultural, com intenções subjacentes na escolha de conteúdos mínimos, que serão ministrados pela escola.

Sob essa perspectiva curricular está a defesa da construção de uma consciência crítica para a emancipação do Homem e a ruptura do controle social que a escola assumiu. Para tal empenho, o currículo crítico precisa ser aquele que dispõe de uma montagem do cotidiano social vivido por aqueles que frequentam a sala de aula, uma vez que a educação formal historicamente valorizou um saber científico selecionado, como único capaz de atender às demandas humanas.

Não raramente, ainda hoje, as escolas reproduzem práticas pedagógicas que dicotomizam teoria e prática, vistas descontextualizadas do cotidiano e que promovem o isolamento entre as áreas de conhecimento (SANTOMÉ, 1998). Portanto, discutir currículo no contexto atual demanda uma postura crítica, na qual a dimensão da cultura é abordada, coadunada com a dimensão política, pois todos são partícipes na construção da arquitetura social, de ver a si e enxergar o outro. Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que as culturas são práticas significativas em que se está imerso. Dessa forma, o currículo deve assumir nova postura frente ao seu contexto histórico e à diversidade cultural, cabendo ao professor, na elaboração de suas atividades em sala de aula, levar em conta essas diferenças (STOER; CORTESÃO, 1999).

É importante destacar que a identidade dos sujeitos é marcada pela escola, pelos conhecimentos que nela circulam e pelas relações que vivem com seus pares; as identidades, portanto, se formam e se transformam. Dessa maneira, as aprendizagens construídas na escola colaboram para que o aluno se movimente nos locais sociais e expanda a leitura dessas realidades.

Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do





trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, discursivas, produções culturais, artísticas e estéticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros. Tudo o que é ensinado e aprendido por meio do currículo tem estreita ligação com essas questões, pois anuncia uma prática que produzirá muitos efeitos: relação social, relação de poder e identidades sociais, que constituem as territorialidades dos sujeitos educativos no espaço escolar.

A escola deve, então, assumir sua responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o diálogo, tolerância e respeito às diferenças. É preciso promover o protagonismo dos sujeitos que dela fazem parte, fazer com que saibam ouvir e negociar em situações de conflitos para poder lidar com o jogo das diferenças. O aluno precisa compreender de que forma essas diferenças são produzidas, não tomando a condição biológica como referencial, mas sim a diversidade cultural; por isso, é preciso desafiar as ideologias construídas historicamente, questioná-las no cotidiano da vida escolar e, conseqüentemente, na vida em sociedade.

Surge disso um novo papel social para os alunos – compreender que o mundo é plural e que as pessoas podem contestar e reagir aos rótulos convencionais que as identificam como “isso” ou “aquilo”. A educação necessita olhar pela ótica do outro, favorecer a empatia e fazer com que os seres humanos se tornem sensíveis e solidários às lutas que envolvem a sua condição em sociedade; portanto, este documento compreende o currículo como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Assim, o currículo escolar deve constituir-se a partir de pluridiversidades e diferenças: Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte? Reconhece-se que desenvolver um currículo que responda a esses questionamentos é uma tarefa complexa, que demanda um esforço para que se possa aproximar do ideal apresentado, uma vez que a escola e o professor devem contribuir para educar o aluno a lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar competências, habilidades e objetos de conhecimento.



O que se produz qualitativamente na escola vai determinar o que será vivido para além dos seus muros. Por isso, o currículo ganha centralidade nessa discussão, pois é indispensável em todo o sistema que envolve a educação escolar. Diante disso, deve-se compreender: como o currículo orienta e organiza o sistema educacional? O que deve fazer parte ou não no currículo? Por que se elege determinados objetos de conhecimento para ensinar? Que objetos de conhecimento não são tratados na escola? Aquilo que o professor ensina tem sentido para o aluno?

Vale ressaltar que só se pode ensinar e aprender em diálogo com o outro. Quando a escola não dá significado ao que ensina, conseqüentemente, o aluno não encontra sentido naquilo que aparentemente aprende. Assim, um ensino que garanta condições concretas de aprendizagem pelos alunos requer uma nova organização do trabalho pedagógico que coloque em ação o diálogo entre as várias áreas de conhecimento e a participação daqueles que fazem a escola; daí porque não viabilizar um currículo em coleção, configurado em “grade” uma vez que assim reforçaria a fragmentação dos objetos do conhecimento; é necessário, portanto, em uma construção coletiva, imprimir no currículo formas de expressão de uma identidade, a qual configura-se a partir do lugar em que se ocupa – etnias, costumes, linguagens, religiosidade, valores, aspectos socioeconômicos, entre outros.

É preciso desconstruir as antigas concepções de ensino-aprendizagem, tantas vezes arraigadas às ações hegemônicas, afinal, a sociedade não tem uma dinâmica igualitária. Por isso, pensar em um currículo que favoreça a interação e o protagonismo entre quem ensina e quem aprende significa que a escola contribui para que o aluno vivencie um encontro significativo entre a sua biografia (vida) e a história. Nesse sentido, alguns princípios são fundamentais para a efetivação das questões que estão dispostas neste documento curricular, como será discutido adiante.

## 2.1 PRINCÍPIOS

A educação paraense assumiu em sua política três princípios curriculares norteadores da educação básica: **Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo**, a **Educação para a sustentabilidade ambiental**,



**social e econômica e a Interdisciplinaridade e contextualização<sup>17</sup> no processo ensino-aprendizagem.** No Ensino Médio, esses princípios aprofundam as perspectivas que orientam o Ensino Fundamental, mantendo o mesmo compromisso ético-político, dessa vez com os jovens dos diferentes grupos sociais e comunidades campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, citadinas, que representam as diferentes Amazônia que constituem o território paraense.

Os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense são, portanto, as bases que sustentam o DCEPA em todas as etapas da Educação Básica. Por ele, norteia-se o processo que orienta não somente o trabalho pedagógico, como também toda a arquitetura educacional incentivada pela legislação que estabelece o Novo Ensino Médio. Dada a importância, os princípios serão discutidos a fim de aprofundamento e para que se compreenda que eles perpassam a proposição curricular expressa neste Documento e que será apresentada e discutida nas seções posteriores.

### 2.1.1 Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo

No que diz respeito às diferentes representações e concepções de Amazônia, é importante se considerar que nesta região existem várias “Amazônias”. Todas elas possuem suas especificidades e singularidades, sejam sociais, econômicas, culturais, territoriais, políticas e ambientais, isto é, refletem a interculturalidade do estado do Pará (GONÇALVES, 2012).

A Amazônia precisa ser analisada e problematizada a partir de uma visão complexa e humanizada, que fuja ao paradigma de análise do pensamento ocidental entre sociedade e natureza, pois não se pode dissociar o universo ecológico do humano e vice-versa. É importante que se considere o conhecimento dos povos que vivem na floresta e que dela retiram a sua sobrevivência, respeitando suas crenças, símbolos e modos de vida. Esses povos não são apenas moradores deste espaço, mas são acima de tudo produtores e

---

<sup>17</sup> Em função da especificidade legal do ensino médio, a interdisciplinaridade e a contextualização, são pressupostos nacionais desta etapa, presentes tanto nas diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96), quanto nas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2018; 2012). Por esse motivo, esse princípio, quando empregado ao ensino médio, deverá ser compreendido nessa correlação entre a interdisciplinaridade e a contextualização.



reprodutores dele (GONÇALVES, 2012).

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais. Esses povos constroem e materializam no território amazônico diversos modos e meios de vida, cada um desses modos e meios de vida conferem, por sua vez, diferentes usos do território.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de construir-se uma proposta curricular de ensino médio coerente, que leve em consideração as singularidades territoriais de cada coletividade aqui citada. Ela também deve estar relacionada e vinculada com o universo amazônico e a existência de cada povo, enquanto uma proposta que se articule às diferentes formas de aprender, relacionadas com o espaço vivido de cada um desses sujeitos e com seus modos de ser e existir na Amazônia.

Outro ponto relevante para o debate entre identidade, memória e cultura, é o de provocar as juventudes amazônidas paraenses, para levá-las a reconhecer nossa formação pluriétnica orientada pelo princípio educacional paraense do *respeito às diversas culturas amazônicas*, principalmente dos grupos, dado que o paradigma tradicional os colocou em segundo plano.

Torna-se necessário, portanto, trazer para o espaço escolar o debate decolonial das relações etnicorraciais, dando visibilidade para a nossa matriz afro-indígena, atendendo aos direitos conquistados a partir do estabelecimento da Lei nº 10.639/2003, e sua alteração com a Lei nº 11.645/2008, que instituíram diretrizes para a educação das relações etnicorraciais e no combate ao racismo e desigualdade racial nas escolas do Brasil (BRASIL, 2004; COELHO; COELHO, 2015).

Assim, faz-se necessário, descolonizar o currículo paraense, ainda impregnado de noções importadas de horizontes interpretativos que não dão conta das nuances do estado do Pará. Com efeito, é importante vislumbrar novas ferramentas analíticas que possam fundar novas lógicas e racionalidades neste processo de interculturalizar, plurinacionalizar e descolonizar. Neste sentido, Walsh (2009) lança a questão do



decolonial nos seguintes termos: “O decolonial pode ser entendido tanto como eixo de luta quanto como ferramenta de análise. Qual é a estrutura ou matriz do poder que aponta e que pretende transformar?” (WALSH, 2009, p. 135).

Walsh (2009) assinala que o poder colonial se estabelece a partir de uma hierarquia, onde os brancos (eurocentrismo) estariam no topo, e índios, mestiços e negros em degraus inferiores. Assim, configura-se a hegemonia do capital, que estabelece padrões sociais de dominação e promove a exploração dos povos, a qual traz consigo diversas problemáticas relacionadas com a nossa identidade enquanto país, nação e estado, posto que, ao longo desse processo de colonização dos conhecimentos, perde-se a própria essencialidade ancestral que caracteriza os povos americanos e amazônidas.

Além disso, ao eleger o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade do currículo a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres das Amazônias, refletida no patrimônio material e imaterial do estado do Pará.

Construir um documento considerando as realidades locais, implica refletir sobre toda a sua constituição e a diversidade de seus grupos historicamente colocados à margem da sociedade. Para eles é negado o respeito que tematiza este primeiro princípio, o que se dá essencialmente quando as pessoas que participam da educação escolar são invisibilizadas, quando suas identidades culturais são desconsideradas e quando é inviabilizada uma aprendizagem decorrente da realidade vivida.

A complexidade da construção deste currículo reside em contemplar as diversas representações e práticas que permeiam a cultura e que correspondem às condições sócio-históricas de sua produção, materializada nas diferentes linguagens, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, nas produções artísticas, literárias, na culinária e nas diversas produções econômicas, sejam elas referentes às riquezas minerais, à agricultura, à pesca, ao trabalho nos manguezais, entre outros<sup>18</sup>.

A partir da consideração dos fatores elencados, o currículo instrumentaliza os profissionais da educação para repensar o sentido/significado da prática pedagógica e para construir novos processos de aprendizagens capazes de ampliar a participação

---

<sup>18</sup> A pluralidade cultural é característica determinante do processo de formação histórica do Pará, influências de inúmeras etnias e tradições que se revelam em seus conjuntos arquitetônicos, em ricas manifestações culturais, na religiosidade, na gastronomia, nos saberes e fazeres, no modo de vida, na maneira como as populações tradicionais se relacionam com a floresta e seus recursos (PARÁ, 2012).



responsável e transformadora dos jovens no contexto em que vivem.

Relativo às raízes culturais que precisam ser preservadas, é importante que a educação, no advento da conexão global, em que culturas em contato se atravessem, ocasionando o colapso das identidades dos sujeitos (HALL, 2015), compreende que a cultura é “a instância onde o homem realiza sua humanidade” (BARROS, 2007, p. 2) e reconheça que “a articulação entre cultura e desenvolvimento se dá primeiramente na dimensão subjetiva e imaterial da experiência cultural” (BARROS, 2007, p. 6), seja na dimensão política, social ou econômica.

Portanto, é importante que determinados grupos sociais dialoguem com o mundo, mas sem que percam, por meio da homogeneização cultural, suas memórias, tradições, costumes, entre outros aspectos que constituem suas identidades e o seu pertencimento ao local/global. Isso somente é possível por meio do respeito à diversidade, do relativismo cultural e da autonomia étnica, um desafio para educação desses grupos, os quais precisam “criar condições para o enfrentamento da experiência dos vazios de sentido, provocados pela dissolução de suas figuras” (BARROS, 2007, p. 15).

Como a multiculturalidade causada pelo colonialismo e pela disseminação cultural constituem de forma singular o estado do Pará, essa formação necessita ser contextualizada para que a educação seja significativa, pois a escola precisa ficar atenta aos diferentes contextos, à forma como se dão as mudanças, compreendendo o processo de construção histórica e geopolítica de sua sociedade e posicionando-se de forma crítica diante da sua sociobiodiversidade.

Ao se falar sobre espaço, tem-se claro neste princípio que se trata de uma construção protagonizada pela ação dos e entre os sujeitos, que estão em conflitos e constante transformação. O espaço é, nesse sentido, impactado por interesses econômicos e de subsistência, passados de geração em geração. Por isso, é importante levar em conta o lugar de estar sendo dos sujeitos paraenses (OLIVEIRA, 2008) quando se planeja as condições em que se darão os processos de seu ensino-aprendizagem, os quais precisam atender às necessidades individuais e coletivas dos sujeitos.

Como as dinâmicas sociais são construídas por esses atores e afetam os espaços paraenses, esses definem o pertencimento dos seus sujeitos dialeticamente e, desse modo, tornam-se parte imprescindível da identidade cultural dos mais diversos grupos sociais. Assim, por exemplo, os povos das florestas estão ligados culturalmente ao território; nele, pessoas de todos os gêneros existem, produzem, modificam, simbolizam, representam e



constroem memórias, num campo muitas vezes conflituoso, onde poderes atuam para reproduzir desigualdades.

É relevante que os saberes integrados na educação sejam dialógicos, de modo que se possa rever as narrativas hegemônicas que envolvem a Amazônia e seus povos, para que a história seja narrada em uma perspectiva crítica. Há um movimento dessa história e, nos diferentes tempos, uma determinada face da sociedade e da cultura. Certamente, esse é o grande desafio das políticas educacionais: pensar o chão da escola e o currículo com toda essa dinâmica, no diálogo com as diversas culturas, no atravessamento que se dá entre elas em um certo espaço/tempo, sobretudo, considerando os enfrentamentos orquestrados pelos diferentes grupos sociais e seus interesses.

Nessa perspectiva, o conhecimento tratado em âmbito escolar tem a ver com o lugar em que é produzido, como fruto das relações estabelecidas, confrontando-se com o contexto social e econômico mais amplo em que depende, evidentemente, das relações de poder existentes entre a escola e a sociedade, composta por diversos setores – associações, sindicatos, igrejas, clubes, conselhos, família, entre outros – todos como mote os anseios dos sujeitos que dele fazem parte e que sinalizam para revisão constante de princípios e pressupostos teórico-metodológicos da educação escolar.

Assim, os conhecimentos escolares têm nos saberes produzidos socialmente a sua gênese, sendo determinados pelos chamados “âmbitos de referência dos currículos” que emergem da própria escola e de vários espaços de produção humana que correspondem:

- Às instituições produtoras de conhecimento científico e centros de pesquisa;
- Ao mundo do trabalho;
- Ao desenvolvimento tecnológico;
- Às atividades desportivas e corporais;
- À produção artística;
- À saúde;
- Às formas diversas de exercício da cidadania;
- Aos movimentos sociais.

Diante disso, é importante pensar que os jovens do Ensino Médio são atores envolvidos nesses espaços de produção; por isso, um currículo que norteie a sua vida escolar deve estar posicionado de maneira crítica, compreendendo em suas concepções e



organização que sua construção é um movimento para a pluralidade. Referente ao contexto em que está inserida, e levando-se em conta a emergência de uma educação que se volte para as questões socioambientais, será contextualizado o segundo princípio em que baseia a educação paraense, na etapa Ensino Médio.

### 2.1.2 Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica

Imersa em um amplo debate ambiental, a Amazônia paraense faz parte de uma região em que a materialização das lacunas de um modelo conservacionista e predatório de desenvolvimento econômico deixa em segundo plano a sustentabilidade em todas as suas dimensões. A eminente crise mundial da água, que para muitos não faz parte da realidade amazônica por se viver sobre a égide da abundância de água doce (45% do território nacional), recoloca a região como alvo de cobiça mundial, além do desmatamento e as queimadas que permeiam a paisagem amazônica, colocando em risco não somente o que representa mais da metade da biodiversidade do planeta, como também as culturas e modos de vida das sociedades locais. Essa contextualização que reflete as contradições entre o ambiente e capital, também representa a complexidade e a necessidade de pensar a educação para uma sustentabilidade ambiental, social e econômica no DCEPA-etapa ensino médio.

Este princípio da educação básica paraense considera a necessidade de uma reflexão crítica do processo educativo enquanto fazer histórico-social, e por conseguinte um ato político frente as transformações sociais, econômicas e políticas que têm gerado pressões sobre o ambiente. Essas pressões retratam uma crise ambiental provocada sobretudo por uma crise do conhecimento, que para Leff (2012) representa uma crise civilizatória “antinatura” instaurada e institucionalizada na sociedade capitalista contemporânea.

Para tanto, vale ressaltar que as complexas e múltiplas percepções de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade que emergem nos debates das esferas ambientais, sociais e econômicas, têm assumindo intencionalidades contraditórias. Isso contribuiu para que tais conceitos assumissem um caráter bastante polissêmico, apresentando abordagens diferenciadas, que partem desde a biologia até a economia, sendo cada vez mais difícil equalizar a racionalidade estabelecida entre essas dimensões.





Portanto, reconhecer o papel da dinâmica econômica e social e de suas contradições, que ocupam o cerne de um modelo civilizatório dominante na composição, reprodução e ampliação das questões socioambientais em suas diferentes escalas a partir de uma visão interdisciplinar, crítica e reflexiva, torna-se cada vez mais urgente na dinâmica atual.

Nesse sentido, alguns autores têm se debruçado (LÉLÉ, 1991; MEBRATU, 1998; JOHNSTON et. al, 2007; SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014) em fazer um resgate histórico da essencialidade desses dois conceitos que ora se confundem e se complementam entre si, estabelecendo um binômio em que a amplitude da sustentabilidade prevalece frente ao desenvolvimento. Esses estudos constituem um diálogo tanto epistemológico, quanto teórico-metodológico para as análises estabelecidas nas discussões socioambientais, configurando-se, para além de uma complexidade ambiental, o estabelecimento de um diálogo entre as sociedades locais em suas múltiplas organizações e interculturalidades, seus saberes, suas identidades e práticas para uma ressignificação do mundo (FLORIANI, 2000).

Fruto de intensas discussões e dos movimentos ambientais, o conceito de desenvolvimento sustentável tem suas bases em 1983, com a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que produziu o relatório “Nosso Futuro Comum”, conhecido por Relatório Brundtland, que o compreende como a capacidade de “equacionar os problemas da pobreza, da satisfação das necessidades básicas de alimentação, de saúde e habitação, de uma nova matriz energética que privilegie as fontes renováveis e do processo de inovação tecnológica” (FOGLIATTI, 2004, p. 15).

Dessa forma, o desenvolvimento sustentável enquanto conceito precisa ser concebido para além dos interesses emergentes, sejam eles das grandes corporações nacionais e transnacionais, sejam das forças hegemônicas, que, a partir de interesses – muitas vezes opostos às questões socioambientais –, se valem de um apelo midiático para a manutenção e aprofundamento das disparidades interpretativas do desenvolvimento sustentável.

Já sustentabilidade, para além de sua semântica epistêmica, estabelece a premissa de que é preciso definir um caminho para o crescimento que respeite os limites estabelecidos pelo ambiente (homem-natureza), além de propor um conjunto de iniciativas que possibilitem a interlocução ativa dos atores sociais através de práticas educativas dialógicas que reforcem a corresponsabilização e constituição de valores éticos nos educandos paraenses. Assim, segundo Malheiros et al (2014, p. 544),



[...] a ideia por trás do conceito de sustentabilidade é a promoção da melhoria e a manutenção da qualidade de vida e da qualidade ambiental, observa-se que essa abordagem é bastante abrangente, inclusive reunindo o presente e o futuro quanto ao bem-estar econômico, social e ambiental [...].

Dessa forma, a educação para a sustentabilidade pressupõe um olhar crítico sobre a realidade presente, buscando estabelecer uma nova racionalidade, que possa contribuir para a projeção de caminhos futuros rumo a sustentabilidade. E que, portanto, não se trata apenas de um olhar para a educação ambiental, mas sobretudo implica em processos educativos cada vez mais interdisciplinares, contextualizados e integralizados, que transborde para as externalidades das ciências enquanto saber ambiental, que perpassa por uma apropriação da complexidade humana e da complexidade da natureza e que envolve também as relações de poder (LEFF, 2012).

Para isso, é importante que esse princípio atravesse todo o currículo do Ensino Médio e se figure na escola para além de um tema contemporâneo transversal, mas como um saber sensível, ético, com atitudes responsáveis, que vão de encontro a ausência de uma efetiva política mundial, que de forma omissa permite a exploração desordenada e criminosa dos recursos ambientais, contribuindo para o aumento da desigualdade, da pobreza, e muitas vezes impossibilitando a sobrevivência de grupos sociais tradicionais, como por exemplo, os povos indígenas. Para estes, como para outros grupos, o território não é apenas uma demarcação fronteiriça da terra, mas um espaço onde se finca a sua identidade, onde se enraíza a sua cultura e, com ela, sua existência. Uma vez desapropriado desse espaço, se inviabiliza, por exemplo, a moradia e a alimentação, que são fundamentais à sobrevivência humana.

Nessa perspectiva, Carvalho (2008), ao estabelecer uma conexão entre o campo ambiental e o educacional em busca do entendimento da formação de um “sujeito ecológico”, estabelece a necessidade de três elementos construtivos interligados: a atitude, o comportamento, e ação política, pois o estudante enquanto sujeito social estabelece significado ao mundo em que vive, sendo ao mesmo tempo leitor e construtor de novos sentidos do mundo.

[...] Como sabemos, a internalização de um ideário ecológico emancipador não se dá apenas por um convencimento racional sobre a urgência da crise ambiental. Tampouco os discursos catastróficos sobre o fim da vida do planeta e a supervalorização dos desastres ambientais [...] podem, sozinhos, auxiliar na identificação de crianças e adolescentes [e jovens] com o ideário ecológico. A consciência dos riscos e a informação objetiva são importantes, mas desde que



sejam relacionadas em um contexto de relações de aprendizagens no qual se favoreça, sobretudo, a capacidade de ação dos sujeitos no mundo e a sua vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos dessa visão de mundo (CARVALHO, 2008, p. 186-187).

Assim, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica perpassa pela necessidade de uma intencionalidade pedagógica, que estabeleça uma aprendizagem significativa e emancipatória, capaz de produzir novos sentidos e nexos para a vida dos educandos do ensino médio do Pará.

Para tanto, deve ser garantida aos jovens paraenses, por meio da educação escolar, uma visão problematizadora e contextualizada do mundo e, com ela, possibilidades para conciliar o local com o global solidariamente, para não se legar às futuras gerações outros desastres ambientais e, conseqüentemente, socioeconômicos. Essa atitude precisa ser constante, para a formação dos alunos e, inclusive, compor seus projetos de vida. Pois como afirma Santos (2008, p. 80), “todo conhecimento é autoconhecimento” e as questões ambientais, quando apreendidas de maneira epistemológica e empírica na escola, serão compreendidas como parte indivisível do universo dos alunos, expressados nas suas identidades e práticas para uma ressignificação de mundo, ultrapassando questões meramente disciplinares e descontextualizadas. Nessa perspectiva, a sessão posterior tratará de forma mais específica o princípio norteador que contribuirá para a superação de tais necessidades.

### 2.1.3 A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem<sup>19</sup>

Para falar dos princípios anteriormente discutidos, é preciso transcender as fronteiras disciplinares e de conceitos. Isso se dá, pois, o **respeito às diversas culturas Amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo**, assim como a **educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica** estão presentes no cotidiano dos alunos, além de estarem encadeadas e moverem-se nos saberes e práticas de todas as Áreas do Conhecimento: As Linguagens e suas Tecnologias, a Matemática e suas Tecnologias, as Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da Educação Profissional e Técnica, que embora não se constitua como

---

<sup>19</sup> Em função das especificidades do ensino médio, o terceiro princípio foi ampliado, incluindo a contextualização no princípio da interdisciplinaridade.



uma área de conhecimento é uma dimensão importante da formação no ensino médio.

Por isso, é imprescindível que a **Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem** sejam contempladas, colocando-se em prática o terceiro princípio curricular norteador da educação básica paraense, o qual compõe as bases estruturantes deste documento curricular.

No campo da Ciência, a interdisciplinaridade corresponde a uma possibilidade de superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento, historicamente produzida pela escola, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos saberes que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LUCK, 1995).

Nesta perspectiva a contextualização é um processo que possibilita a apropriação dos saberes e conhecimentos advindos das Ciências, que por meio das práticas se relacionam com a materialidade histórico-dialética da realidade objetiva, “[...] em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes” (BRASIL, 2011, p. 25), pois a educação básica enquanto primeiro nível da educação escolar brasileira deve possibilitar uma formação humana integral que articule os aspectos da educação, da cidadania e o mundo do trabalho, por isso:

Compreender o que são os conhecimentos escolares faz-se relevante para os profissionais da educação, pois permite concluir que os ensinados nas escolas não constituem cópias dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Por esse motivo, não faz sentido pensar em inserir, nas salas de aula, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos e saberes de referência passam por processos de **descontextualização** e **recontextualização**. A atividade escolar, por conseguinte, implica uma determinada ruptura com as atividades específicas dos campos de referência (MOREIRA; CANDAU, 2006; TERIGI, 1999 apud BRASIL, 2011, p. 41-42, grifos nossos).

A construção do conhecimento interdisciplinar e contextualizado pressupõe a consideração dos seguintes aspectos:

- A realidade do aluno é o campo e horizonte de toda aprendizagem significativa, aquela que tem sentido para a vida;
- A realidade é sempre dinâmica e construída socialmente;
- A verdade é relativa, pois o conhecimento depende diretamente da ótica do sujeito que aprende;
- Os conhecimentos científicos devem fundamentar e enriquecer a proposta



curricular, garantindo a contextualização dos conhecimentos escolares, considerando a diversidade e a diversificação em diferentes escalas;

- Interdisciplinaridade e Contextualização no processo de ensino-aprendizagem precisam salvaguardar a transversalidade<sup>20</sup> e a conexão dos saberes dos diferentes campos de experiências da educação infantil e das áreas de conhecimento do ensino fundamental e médio, com vistas ao diálogo proposto pela integração curricular entre esses saberes.

Assim, a vivência da interdisciplinaridade e da contextualização em sala de aula se dará por meio de espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, objetos de conhecimento e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação e outros fatores integrantes do processo pedagógico.

Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar e contextualizada deve ser a pauta de toda discussão acerca do currículo, o que significa estudar o mundo, em suas múltiplas dimensões, sejam estas da linguagem, da natureza e da sociedade, a partir de seus objetos, coisas e seres, de uma forma integrada e holística, relacionando com suas totalidades concretas. Em uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, o que é valorizado é a busca, a investigação e a atitude em romper com as fronteiras existentes nas diversas áreas de conhecimento e suas respectivas limitações.

Assim, um currículo interdisciplinar e contextualizado pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas e docentes (FRANCO, 2012) que permitam a interação de conceitos, metodologias e objetos de conhecimento entre as diversas áreas do conhecimento, de modo que se promovam atitudes de cooperação entre os atores no âmbito escolar. Essas práticas pressupõem a utilização de diferentes formas de organização do currículo que podem ser por intermédio de metodologias ativas que estimulem a autonomia e o protagonismos dos alunos.

Trabalhar de modo interdisciplinar e contextualizado requer um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, para que o aluno encontre sentido na própria formação, participe dela e desenvolva sua autonomia, como *“um vir a ser”* (FREIRE, 2004).

---

<sup>20</sup> A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2011, p. 44).



Com sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, amplia-se a probabilidade de uma intervenção no mundo e, assim, o cumprimento do propósito transformador da inteligência humana. É importante, portanto, a mobilização de saberes e práticas necessários para a resolução das problemáticas do cotidiano, uma demanda direcionada a todas as instâncias que fazem a educação escolar.

## 2.2 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, que estruturam o Documento Curricular Estadual, permeiam a Educação Básica no Estado, garantindo a formação humana integral dos estudantes e respeitando a diversidade sociocultural paraense. Estes por sua vez dialogam com as competências gerais definidas na BNCC, como elementos articuladores das três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o conjunto de suas modalidades de ensino.

É nessa perspectiva, que as competências gerais da BNCC passam a articular-se com os princípios curriculares do DCEPA, definindo e mobilizando conhecimentos, conceitos e procedimentos que possam garantir os direitos à educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, enquanto sujeitos históricos da educação básica do Pará, assegurando assim processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento a todos os educandos/cidadãos, conforme determina os dispositivos constitucionais, legais e normativos da educação brasileira.

Desta forma, as dez competências gerais da BNCC, conforme descritas no quadro 01 abaixo, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento transversalizado proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de uma estrutura curricular peculiar à história da política pública educacional no estado e o movimento nacional, conforme se definem nos termos da LDB/96 e no conjunto de suas modificações aos dias atuais e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Quadro 1: Competências Gerais da Educação Básica**

COMPETÊNCIA		O QUE	PARA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
1	<b>Conhecimento</b>	Valorizar e utilizar	Entender e	Aluno ativo, que consegue não



		os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva	apenas compreender e reconhecer a importância do que foi aprendido, mas, principalmente, refletir sobre como ocorre a construção do conhecimento, conquistando autonomia para estudar e aprender em diversos contextos, inclusive fora da escola
2	<b>Pensamento científico, crítico e criativo</b>	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas	Desenvolvimento do raciocínio, que deve ser feito por meio de várias estratégias, privilegiando o questionamento, a análise crítica e a busca por soluções criativas e inovadoras
3	<b>Repertório cultural</b>	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural	Alunos que conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais, sendo participativos e capazes de se expressar e atuar por meio das artes
4	<b>Comunicação</b>	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	Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo	Para se comunicar bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas, sendo importante que a comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo
5	<b>Cultura digital</b>	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais	Comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva	Estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade
6	<b>Trabalho e projeto de vida</b>	Valorizar a diversidade de saberes e vivências	Entender as relações próprias do mundo do	Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos,



		culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências	trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência, criticidade e responsabilidade	aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, incluindo a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões
7	<b>Argumentação</b>	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética	Os alunos devem construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros, atentando para a consciência e a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental como referências essenciais no aprendizado
8	<b>Autoconhecimento e autocuidado</b>	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas	Crianças e jovens devem adquirir aprendizado a respeito de si mesmos, sendo capazes de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional
9	<b>Empatia e cooperação</b>	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza	Criança e jovem devem se desenvolver socialmente com posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro e com a necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural
10	<b>Responsabilidade e cidadania</b>	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários	Criança e jovem necessitam desenvolver a consciência de que podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável

Fonte: DCEPA – etapas educação infantil e ensino fundamental (2019, p. 22-23).





Assim, tanto os princípios curriculares específicos do DCEPA, bem como as competências gerais da BNCC, pressupõem o compromisso histórico, sociocultural, ético-político, estético, inclusivo, ambiental e socioemocional, que são essenciais para a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988). Para além disso, colabora para que essa sociedade seja também sustentável e democrático-participativa, garantindo a dignidade da pessoa humana e a valorização da pluridiversidade, presentes nas concepções que regem o documento curricular da Educação Básica Paraense.





### **3 ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**



### 3 ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

#### 3.1 A CONCEPÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO PARAENSE E O FOCO NAS JUVENTUDES

Historicamente, a educação básica brasileira vem sendo construída no sentido de um processo formativo baseado em “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º), mediante a universalização do ensino fundamental, em virtude de sua obrigatoriedade em lei (direito público subjetivo) e da “progressiva extensão desta para o ensino médio”. Essa perspectiva construiu-se com o processo de redemocratização do país na década de 1980, consolidando-se nos anos de 1990, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei nº 9.394/96, que traz uma concepção de Ensino Médio a partir de:

Art. 35. O ensino médio, **etapa final da educação básica**, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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. (BRASIL, 1996, Art. 35, grifos nossos).

A Reforma Neoliberal que reestruturou o Estado brasileiro dos anos de 1990<sup>21</sup>

<sup>21</sup> A década de 1990 é fortemente marcada pela Reforma do Estado promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sob o prisma do Neoliberalismo e o contexto das privatizações de inúmeras instituições públicas, para atender o ideário da eficiência e eficácia do estado e fortalecer a economia do País, a partir das demandas do grande capital. No campo específico da educação, observou-se essas marcas nas mudanças na base produtiva da sociedade capitalista (novos modos de produção, avanço das tecnologias e a necessidade da inovação que modificam a concepção de Estado), a ampliação da atuação dos Organismos Internacionais desenvolvendo estudos e estabelecendo recomendações aos Governos a respeito das políticas educacionais na região da América Latina e Caribe, a expansão da iniciativa privada no campo da educação (Institutos, Fundações, Consórcios, Consultorias), que aproximam cada vez mais o modelo gerencialista da educação pública, o crescimento dos serviços privados de educação escolar, presencial, semipresencial, à distância, com a utilização de mídias e tecnologias, e os indicadores educacionais do ensino médio insatisfatórios à luz da régua avaliativa dos padrões internacionais (variáveis do fluxo escolar e das proficiências em larga escala). Todas essas questões advindas desse contexto neoliberal trazem impactos e reconfiguração do trabalho, sobretudo, o trabalho docente. A esse contexto, Dardot e Laval (2016) atribuem o surgimento de uma nova racionalidade neoliberal,



apresentou reflexos significativos para o atual cenário que se vivencia hoje, além de provocar profundas mudanças na base produtiva do país, acentuando a influência de Organismos Internacionais<sup>22</sup> no campo da educação, que (re)orientaram as políticas curriculares nesta década, assim como a consolidação dos parâmetros de Avaliação Nacional, de Financiamento e de Planejamento com o remodelamento do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao propor mudanças para o Ensino Médio, a Reforma Neoliberal do Estado Brasileiro estabeleceu diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica do país, o que reforçou a necessidade de se (re)pensar um currículo na perspectiva integrada, a partir do que a legislação indicava – uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada (BRASIL, 1996, Art. 26), mas que não acompanhou em um primeiro momento ao desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais que sustentasse tal proposta e que garantisse o financiamento público totalizante das ações do Ensino Médio, na ocasião da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n.º 9.424/96, que excluiu esta etapa final da educação básica.

É somente a partir do início dos anos 2000 que se verifica um esforço das Políticas Públicas Educacionais em atender a demanda do Ensino Médio, em virtude de vários fatores políticos, econômicos, sociais e da real necessidade de expansão, não só do tempo de escolarização dos brasileiros, mas das respostas aos organismos internacionais e as demandas da sociedade e do mercado, sobretudo, as juventudes brasileiras, com o imperativo de se repensar a escola básica e o Ensino Médio em especial. Observa-se, ainda neste período, a continuidade das diretrizes de cunho neoliberal, mas agora, sob a perspectiva da “Qualidade Social da Educação Básica”, e as políticas para o Ensino Médio passam a ser priorizadas, caminhando na direção da perspectiva de uma “Educação Integral”<sup>23</sup>.

---

nos anos 2000, com o aparelhamento de um Estado e um Governo Empresarial, a partir de uma nova gestão pública.

<sup>22</sup> De acordo com Libâneo (2016, p.43), tem a ver com o processo de internacionalização das políticas públicas no campo da educação, o que “[...] significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc”, influenciando fortemente as políticas locais, reconfigurando o trabalho e todo o contexto educacional local.

<sup>23</sup> É importante ressaltar que apesar de um salto qualitativo no discurso oficial em empregar conceitos como qualidade social da educação e educação integral, estes não podem ser compreendidos apenas pelo viés teórico e progressista que ontologicamente esses termos possuem, tendo em vista que as diretrizes do Governo seguiam as orientações da política neoliberal, na perspectiva de um Estado Empresarial, sob a lógica gerencialista.



Buscando romper com a perspectiva historicamente instaurada no Ensino Médio, a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, que reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em competências para empregabilidade, deve-se pensar para além desse panorama, buscando superar as lacunas desta etapa da educação básica com vistas à construção de uma concepção de Ensino Médio mediante a uma **formação humana integral do indivíduo**, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional.

Assim, entende-se por formação humana integral, no contexto deste documento curricular, um processo de educação que visa compreender o ser humano enquanto uma totalidade complexa, que dialoga com as múltiplas totalidades concretas que o formam, nas suas dimensões individuais e coletivas, histórica e contraditoriamente constituída, por aspectos biológicos, corporais, psicológicos, motores, sociais, econômicos, políticos, éticos, estéticos e pedagógicos, que coexistem na materialidade objetiva e na relação dos indivíduos no/com o mundo, a partir de diversas determinações que se estabelecem nas relações socioculturais e econômicas, por meio das práticas sociais dos sujeitos em um dado contexto histórico e político-pedagógico.

O projeto de **formação humana integral** propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação **integrada ou unitária** capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho”<sup>24</sup> (BRASIL, 2013, p. 23, grifos dos autores).

Pensar a formação humana integral no contexto do Ensino Médio é compreender, ainda, a inter-relação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, aqui concebidas como a integralidade da formação no Ensino Médio, articulados, ainda, aos pressupostos da contextualização, da interdisciplinaridade e da integração curricular, o que necessita tanto da competência técnica, quanto do compromisso ético, “[...] que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade [mais] igualitária” (BRASIL, 2013, p. 34).

---

<sup>24</sup> O trecho entre aspas, refere-se à citação direta da obra: CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: **Ensino médio como educação básica**. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.



Assim, a concepção de Ensino Médio enquanto uma formação humana integral adotada neste DCEPA parte de uma perspectiva **sócio-histórica**, já anunciada nas etapas anteriores da educação básica paraense (PARÁ, 2019), que, em linhas gerais, analisa a dimensão social como construção material de regras e significações, nas quais os indivíduos organizam suas relações com outras pessoas significativas do seu grupo.

Para a definição da base teórica do “Novo” Ensino Médio no Pará,<sup>25</sup> partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemo-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais<sup>26</sup> que visam fundamentar a **concepção de Formação Humana Integral**, que se diferencia da “Formação Integral”, prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. O quadro 02 abaixo sintetiza essa reconfiguração teórica:

**Quadro 2: Categorias conceituais da Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará**

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
<p><b>Trabalho</b></p>	<p>[...] a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. [...] Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária. [...] é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação [...]. Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico. O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [servil/feudal, escravo, assalariado]. O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (BRASIL, 2013, p. 36-39).</p>

<sup>25</sup> A ideia de “novo” também deve ser relativizada, pois as mudanças propostas deste documento dialogam com toda uma legislação educacional produzida ao longo de décadas, assim como com as inúmeras mudanças e propostas curriculares. Embora, aqui esteja sendo produzida uma nova proposta, ele parte necessariamente de perspectivas já fundamentadas anteriormente, realizando uma intervenção que modifica alguns aspectos já postos.

<sup>26</sup> A base epistemológica de sustentação da concepção de ensino médio que se adota neste documento curricular, apoia-se na importante teorização de Antônio Gramsci (1981-1937) e de Paulo Freire (1921-1997), porém não se trata na integralidade dos respectivos referenciais, mas sim, de um recorte das categorias apresentadas no quadro 01, que a partir de um interdiálogo se fez uma releitura das mesmas, para subsidiar o conceito de formação humana integral que se quer construir no Ensino Médio paraense, a partir da proposição deste documento curricular.



<b>Hegemonia</b>	O conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana tem relação com a compreensão dos termos dirigente e dominado e como as classes se organizam no sistema de produção capitalista. Para o autor, “[...]uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’” (COSPITO, 2004). Assim, no contexto do currículo esta categoria ajuda na compreensão de como a relação hegemônica de poder dos grupos dominantes influenciam na organização curricular para atender aos interesses privados desses grupos, e a necessidade de se pensar projetos históricos contra-hegemônicos, fruto das lutas dos grupos sociais que organizam a escola básica.
<b>Omnilateralidade</b>	A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (BRASIL, 2013, p. 34).
<b>Educação Unitária</b>	Concepção de educação que visa “[...] superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre ‘cultura e trabalho’, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, ‘da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho’ (CURY, 1991, apud BRASIL, 2013, p. 23). Essa concepção pressupõe ainda a necessidade de processos indissociáveis entre teoria-prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/industrial.
<b>Conscientização</b>	“Para Paulo Freire, <i>conscientização</i> é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência, ou ‘prise de conscience’, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não (GADOTTI, 2016, p. 15, grifos do autor), portanto, “ a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (GADOTTI, 2016, p. 17).
<b>Diálogo/ Problematização</b>	“A educação problematizadora [ou dialógica] parte da superação da contradição entre educador-educando, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação pedagógica indispensável ao conhecimento dos sujeitos em torno do mesmo objeto cognoscível” (OLIVEIRA, 2006, p. 98). Assim, “o diálogo em Freire (1980a, p. 78) adquire uma conotação existencial e política, na medida em que possibilita ao professor(a) e ao aluno(a) serem sujeitos não só do conhecimento, mas da história e da cultura, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la (OLIVEIRA, 2006, p. 119), portanto, “o método dialógico, o de ‘intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo’, torna-se, também, o meio de articulação entre o saber cotidiano, experiencial de vida com o saber erudito, sistematizado e rigoroso (OLIVEIRA, 2006, p. 120) e é neste sentido que, “a educação é compreendida como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 122).
<b>Teoria-Prática</b>	“[...]A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (FROSINI), assim a relação teoria-prática, enquanto uma unidade, possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade de modo que os fenômenos da natureza, da sociedade e da linguagem (objetos de conhecimento) possam ser compreendidos em sua complexidade, totalidade e contradições e isso pressupõe uma concepção curricular que considere a indissociabilidade entre ensino-pesquisa.
<b>Educação como situação gnosiológica</b>	É a concepção de educação que a considera como um processo constante de produção do conhecimento. Na perspectiva freireana, essa concepção compreende os processos de “ensinar, aprender e pesquisar” como elementos que unificam os dois



	<p>momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico" (FREIRE, 2004, p. 28). "A educação se apresenta como <i>situação gnosiológica e prática da liberdade</i>, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida, a educação tem um caráter libertador porque pressupõe a libertação do ser humano, enquanto sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e à história" (OLIVEIRA, 2006, p. 122).</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa Ensino Médio, 2019), com base no referencial teórico do DCEPA – etapa Ensino Médio.

Neste sentido, vem se discutindo a necessidade do (re)significar do Ensino Médio a partir de uma concepção de educação e ensino que transcenda a relação de unilateralidade da continuidade de estudos, para um processo omnilateral, como formação humana integral do ser humano, capaz de despertar todas as suas potencialidades e que considere aspectos como: formação científica, tecnológica e humanística, política e estética, no sentido de politizar e emancipar as juventudes e outros sujeitos do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

É fundamental atentar sobre o desafio dessa iniciativa, que busca minimizar a diferença construída historicamente sobre a oferta de Ensino Médio, que no estado do Pará ocorre de forma tão diversa. Apesar disso, prevalece uma educação escolar ora centrada no ensino propedêutico nas redes de ensino público e privado, ora na profissionalização nas instituições que o oferecem, sendo mantida a desigualdade do público da etapa final da educação básica, em particular da escola pública.

Gramsci (2001, p. 32) observou que embora a educação tivesse sido democratizada, o ensino era diferenciado nas escolas e, conseqüentemente, a formação do aluno, já que a escola profissional era destinada às classes instrumentais (populares), enquanto as clássicas às classes dominantes e intelectuais.

Aos moldes de hoje, tal arranjo tem sido mantido, acentuando a discrepância e, por sua vez, a crise do papel da escola e do ensino, em especial, para o aluno do Ensino Médio. Para modificar essa estrutura, a educação unitária foi a possibilidade apontada para uma formação humanística, com ênfase no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, que no decorrer da formação permitem amadurecer a capacidade intelectual e a sua utilização ao longo da vida.

[... o sentido de] **unitária** [o] deveria ser organizado como escola em tempo





integral<sup>27</sup>, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (GRAMSCI, 1932, p. 38, grifos nossos).

No decorrer da história educacional brasileira, por meio das legislações e políticas públicas afirmativas, buscou-se tornar palpável a educação enquanto direito e não mais como privilégio. Todavia, é notório o entendimento de que a formação que se recebe na escola não tem abarcado a integralidade da existência humana e que não pode estar restrita para atender aos interesses econômicos, de caráter instrumental, conteudista e disciplinar.

É um *dever* que a formação pedagógica que se recebe na escola, mediada pelo currículo, considere os processos humanísticos; que agregue a formação social, científica, a educação para o trabalho e cultura; que unifique a formação teórica e prática; que não se reduza ao domínio de técnicas; que revitalize as práticas e processos educacionais de forma a propiciar uma educação de qualidade e uma formação humana integral.

O conceito de *unitário* que se defende neste documento curricular é de que na última etapa da educação básica se possibilite ao aluno uma formação escolar que permita uma participação crítica na sociedade, que se ingere organicamente, que permita o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento reflexivo.

Por ser espaço micropolítico, a escola deve provocar debates sobre o documento da reforma curricular que problematize os estudantes e suas diferenças, situando-os no espaço e no tempo amazônicos/paraenses, considerando as questões sociais, em escala local e global, que visam assegurar mecanismos de aprendizagem, de participação, da diversidade, do tratamento diferenciado às peculiaridades, da obtenção da igualdade de oportunidade com equidade e de direitos.

Daí a compreensão do papel da escola, do ato educativo como um fazer gnosiológico, da organização do trabalho pedagógico, da apreensão de conhecimento pelo aluno vinculado à prática docente e a concepção de mundo, que, na relação ativa entre ambos, são ampliadas as relações sociais e modificadas a forma de pensar, observar, sentir e agir do discente.

---

<sup>27</sup> Ressalta-se que o contexto histórico ao qual essa ideia foi pensada pelo autor era específico e vivenciado pela sociedade italiana do século XX, contexto este de Guerra e de Revolução na Europa, além de uma profunda crise social e política na Itália, o que carecia de um novo modelo pedagógico para atender as necessidades daquela época, bem como subsidiar a revolução necessária para esse autor marxista. Na contemporaneidade estamos importando desta a noção na concepção de unitário desenvolvida por Gramsci e que será abordada ao longo do Documento Curricular.



A organização escolar deve, portanto, considerar o ensino que unifique o intelectual e a técnica para que possam superar a ideia restrita de que o ensino médio forma exclusivamente para a profissionalização e o tecnicismo ou para o acesso à educação superior. Embora a base de sustentação epistemológica deste documento curricular seja de tendência crítica e progressista, optou-se pela preservação da estrutura de competências e habilidades, em função da organização da BNCC – etapa ensino médio, das orientações fixadas nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), além da Política Nacional de Avaliação aplicada ao ensino médio (a exemplo, SAEB e ENEM), conforme apresentado no texto introdutório deste documento.

Assim, neste contexto, busca-se transcender a perspectiva instrumental do “saber fazer”, presente na lógica das competências e habilidades de cunho liberal e ancoradas na teoria do capital humano, ampliando o seu entendimento como parte da estrutura conceitual-operacional. Elas mobilizam os objetos de conhecimento das áreas que compõe o currículo escolar no Ensino Médio, possibilitando aos estudantes (re)construírem esses objetos de forma mais crítica e propositiva, no sentido de perceberem as inter-relações que se estabelecem com o contexto social na sua totalidade e na complexidade em que os fenômenos se apresentam na realidade.

Desta forma, a estrutura das competências e habilidades sistematizam parte do processo educativo que os estudantes de Ensino Médio deverão construir nesta etapa. Isto se apresenta na medida em que a prática docente se articula de forma interdisciplinar e contextualizada, que, por meio da integração curricular no interior das áreas de conhecimento, oportunizam uma reflexão crítica e teórico-prática, colaborando para uma formação humana integral no Ensino Médio<sup>28</sup>.

O aluno precisa ter o domínio dos objetos de conhecimento, mas precisa que os diferentes campos de saberes apreendidos dialoguem e se relacionem com o cotidiano, capazes para superar os desafios atuais e futuros nos mais diversos aspectos. Conforme Freire (1997) e Oliveira (2003), o ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação.

É assim que o processo educativo visa constituir um sujeito ciente da sua participação social, seu papel diretivo enquanto cidadão e também com qualificações técnicas para atuar

---

<sup>28</sup> O detalhamento desta perspectiva será discorrido na seção 4 deste documento curricular.



no mundo do trabalho que transforma inteligentemente a sociedade. Nas palavras de Freire (2003, p. 38), trata-se de,

[...] Uma educação que possibilite ao homem [uma] discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão [...].

A escola enquanto espaço de mediação de conhecimento, em uma perspectiva de formação humana integral, deve centralizar na organização do trabalho pedagógico participativo, os direitos à educação e a aprendizagem dos alunos, materializando as expectativas dessa juventude.

É nesse contexto que a releitura das categorias conceituais gramsciana e freireana ajudam a ressignificar o conceito de formação humana integral, fundamento estruturante da concepção do Novo Ensino Médio no Pará e a possibilidade de construção de um projeto curricular capaz de contribuir substancialmente, no enfrentamento das condições objetivas para a garantia dos direitos à educação das diversas juventudes do estado, potencializando sua participação social e fortalecendo seus projetos de vida, na medida em que, no estado do Pará, das 947 escolas que ofertam o ensino médio 68,8% (652) pertencem a rede estadual, representando 90,6% (356.902) do total de matrículas de todas as redes de ensino médio do estado do Pará (INEP/SEDUC-PA, 2020) e que contraditoriamente, apresenta apenas 57,6% de alunos matriculados na faixa etária esperada entre 15 a 17 anos, o que justifica a alta taxa de distorção idade-série no ensino médio, atingindo 46,5% dos estudantes no ano de 2019 (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020).

Esclarecer esse contexto se faz importante para sustentar a urgência de um projeto curricular de enfrentamento a esse cenário de índices negativos<sup>29</sup> que o estado do Pará vem apresentando historicamente nos últimos cinco anos, de forma mais crítica. Assim, a proposição curricular do Pará está presente no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>29</sup> Quando este documento faz referência a “índices negativos”, se está considerando os dados oficiais da educação brasileira, que se referem aos resultados da avaliação nacional, que obedecem a lógica gerencialista e a padronização das avaliações do ponto de vista internacional, que nem sempre capta as riquezas e especificidades dos processos educativos no interior dos sistemas, redes de ensino e escolas, mas padroniza e cria *rankings* quantitativos, a partir de dados estatísticos específicos (fluxo escolar e desempenho no SAEB, no caso brasileiro).



para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012<sup>30</sup>, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, quando em seu capítulo II, que trata dos referenciais legais e conceituais do ensino médio brasileiro, dispõe:

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

[...]

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – **formação integral do estudante;**

[...]

V – **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

[...]

VIII – **integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura** com base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, Art. 3º e 5º, I, V e VII, grifos nossos).

O conjunto dessas diretrizes já apontava a necessidade de um novo Ensino Médio brasileiro, que entendesse as juventudes presentes nas escolas e, sobretudo, compreendesse a urgência de considerar esses sujeitos do/no processo educativo. Decerto, “em curto prazo, é difícil sair dessa situação fragmentária em que se encontra a oferta do EM [ensino médio] para o que se aponta nas DCN [...]” (BRASIL, 2013, p. 33), entretanto, cabe aos sistemas de ensino e suas respectivas escolas refletirem criticamente suas funções sociais, redesenharem seus papéis e redefinirem projetos e desafios para acompanhar o desenvolvimento da sociedade brasileira e as demandas que chegam à escola todos os dias.

Dessa forma, a proposta de uma formação humana integral do ser humano, no caso particular do jovem que frequenta as escolas de Ensino Médio, está pautada em princípios e fundamentos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais de forma articulada e integrada ao projeto curricular e universalmente ao projeto político-pedagógico da escola.

---

<sup>30</sup> Optou-se por utilizar essa resolução, em função da fundamentação que aborda sobre a formação humana integral, como proposta conceitual e metodológica para o ensino médio. Esse conjunto de diretrizes sofrem atualizações em novembro de 2018, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 03/2018, entretanto, esta mesma resolução em seu artigo 37, afirma que “a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, permanecerá em vigor até o ano de início de implementação do disposto na presente Resolução”, fazendo referência ao cronograma definido pela Lei nº 13.415/17, a cargo do sistema de ensino, considerando o processo de implementação a partir do segundo ano letivo após a homologação da BNCC. No estado do Pará o processo de implementação deste documento curricular iniciará a partir de 2022, com a sua integralização em toda a rede de ensino médio do estado, no ano de 2024. As demais redes de ensino médio do estado, deverão propor calendário próprio em concordância com a legislação vigente e com anuência do Conselho Estadual de Educação do Pará.



Organizar o trabalho pedagógico a partir do conceito de formação humana integral não é tarefa fácil, embora seja possível, sobretudo, para aqueles que assumem o compromisso com uma **educação pública de qualidade social**<sup>31</sup>. A educação é um dos ambientes basilares na formação do indivíduo enquanto sujeito histórico. Nesta perspectiva, faz todo sentido o conceito de formação integral, uma formação que articula as potencialidades das dimensões pluralísticas do ser humano, tais como ciência, trabalho, tecnologia e cultura, através das quais o sujeito relaciona-se com o mundo e dá respostas diversas a cada desafio.

Apesar disso, a forma como o ensino se organiza hoje nas escolas é produto de um conceito ainda dominante de currículo, que tem o tecnicismo como concepção educacional, decorrente da expansão da indústria cultural e da necessidade de submissão dos objetivos educacionais aos objetivos do modo de produção capitalista. Disposta a partir desse modelo, a instituição escolar reproduz no seu cotidiano um trabalho fragmentado, disciplinar, com tempos estabelecidos previamente em que cada um desempenha suas atividades isoladamente. Portanto, reconhecer as juventudes presentes no contexto escolar contribui substancialmente não só para a (re)organização da escola, mas, também, ao seu projeto, sua função social e seus objetivos na comunidade na qual está inserida.

Neste contexto, um instrumento importante é o Estatuto da Juventude, criado por meio da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e que representa um marco legal da consolidação dos direitos dos jovens entre 15 a 29 anos, ao estabelecer um conjunto de direitos transversais para as juventudes, reforçando e dialogando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

De acordo com esse Estatuto, deve-se incentivar a valorização da participação ativa desses sujeitos com autonomia, participação política, social e diálogo, uma vez que os jovens são predominantemente o público-alvo do Ensino Médio no Pará<sup>32</sup>. Esta fase do desenvolvimento humano é considerada importante, pois nela esses atores vão se descobrindo e percebendo as possibilidades nas diversas dimensões da vida social e

---

<sup>31</sup> Entende-se por *educação pública de qualidade social* ou *educação de qualidade socialmente referenciada*, como aquela que “[...] implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211)

<sup>32</sup> Segundo os dados do INEP/SEDU-PA (2020), existem aproximadamente 397.955 estudantes matriculados no Ensino Médio do Pará. Apenas 46,5 % são jovens de até 19 anos (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019), evidenciando os desafios do ensino médio paraense.



cidadã. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 109), há uma diferenciação entre os sujeitos que compõem esse universo:

Partindo da idéia de que o conceito de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. [...] a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude.

Esses diferentes momentos vivenciados pelas juventudes devem ser considerados pelos sistemas que ofertam a etapa do Ensino Médio, a escola e os profissionais envolvidos na construção das propostas curriculares (nos âmbitos do sistema, redes de ensino e suas escolas). Reconhecê-los como sujeitos históricos, dotado de direitos universais, geracionais e singulares institucionalizados, além de legitimá-los como agentes transformadores de suas múltiplas realidades de condições sociais, diversidade cultural, de gênero e suas territorialidades, representa um ponto de partida para ressignificar sua importância no processo educativo, enquanto atores fundamentais da etapa final da educação básica.

Isto posto, um dos grandes desafios disparados com a BNCC aos sistemas de ensino configura-se justamente em estabelecer as juventudes como um dos elementos da centralidade dos processos educativos, ofertando e garantindo uma formação humana integral, desenvolvendo ações que venham contribuir para a construção de seus projetos de vida<sup>33</sup>, além de fortalecer os jovens como protagonistas nas transformações que se apresentam a/na escola e a/na prática social.

Neste contexto, a escola representa um grande palco de atuação dessas diferentes e múltiplas juventudes, configurando-se como espaço-tempo de convivência e aprendizado (BRASIL, p. 48), que historicamente tem sido instigada a ir para além da escolarização. As mudanças propostas apresentam-se como necessidades de os currículos das unidades escolares desenvolverem a capacidade de aprender e instigar práticas capazes de propiciar o senso crítico – condição necessária à autonomia do aluno e o seu protagonismo.

---

<sup>33</sup> O projeto de vida é um tema central na discussão do Novo Ensino Médio brasileiro, presente em todos os seus documentos oficiais (Lei nº 13.415/17, Resolução CNE/CEB nº 03/18, Documento Orientador do Programa Novo Ensino Médio, para citar alguns). Em função de sua centralidade e importância, na seção 4 deste documento curricular, aprofundaremos a discussão conceitual, bem como a organização deste, enquanto uma unidade curricular do novo ensino médio e um pilar da concepção que ora se apresenta para o ensino médio paraense.



Esse protagonismo juvenil deve ser incentivado por meio de atividades pedagógicas interdisciplinares que possam envolvê-los na realização de tarefas que estejam contextualizadas com o vivido cotidianamente de cada sujeito do ensino médio. A análise das vivências escolares e das mais variadas manifestações juvenis devem ser acompanhadas e orientadas por docentes devidamente comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, pois será por meio desse exercício constante que se construirá uma prática pedagógica mais próxima do universo jovem de cada estudante.

O protagonismo é incentivado neste documento nas possibilidades de flexibilização curricular, quando permite que os estudantes, desde o processo de escuta, escolham seus itinerários formativos em forma de itinerâncias que serão delineados pelas redes de ensino, envolvidos por múltiplos aspectos que favoreçam a educação humana integral, ultrapassando ações isoladas e uma participação consciente em sua formação, que se dá no saber escolher, na responsabilidade de suas escolhas, na construção de seu projeto de vida e em outras práticas educativas que estão para além da formação geral básica.

O comprometimento e a participação ativa dos jovens ganham amplitude até mesmo para os estudantes, quando eles conseguem conectar as transformações de suas escolas com a ampliação das suas oportunidades e a preparação dos seus projetos de vida. Weller (2014, p. 148) afirma que, apesar das pessimistas visões sobre os jovens, que muitas vezes são fomentadas até pelos profissionais da educação, a “capacidade humana de promover mudança” não pode ser menosprezada. O mesmo autor pondera, afirmando:

[...] para que os jovens no ensino médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade [...] é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processos de construção de identidades e pertencimentos (WELLER, 2014, p. 148-149).

Ao analisar algumas dimensões do cotidiano juvenil, ressalta-se a importância da relação dos jovens com o mundo do trabalho e seus projetos de vida, considerando os contextos da sociedade contemporânea, em que os jovens precisam conviver com as incertezas e riscos que o mundo do trabalho os apresenta (BRASIL, 2013). Neste contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas para as juventudes devem tê-los como participantes ativos de todas as fases do processo educativo, desde a sua concepção, a ação-reflexão-ação



e a avaliação das propostas, além de estimular a participação/mobilização social do jovem na comunidade.

Esse processo deve propor um conjunto de habilidades para mobilizar os estudantes para seu autoconhecimento e desenvolvimento de competências socioemocionais, identificação de seus potenciais, interesses, paixões e estabeleçam objetivos, metas e estratégias para desenvolver e alcançar a realização em todas as dimensões. É importante destacar que é preciso romper com a lógica disciplinar e primar pela interdisciplinaridade, considerando, também, além das diferentes juventudes, as diferentes modalidades e formas de oferta do Ensino Médio no estado do Pará<sup>34</sup>, tão peculiarmente diversa na educação paraense, considerada sua vasta extensão territorial, sua diversidade social-biológica-cultural, a multiplicidade e singularidade de identidades – Juventudes.

Neste sentido, as discussões em torno de uma ressignificação do currículo do Ensino Médio no Pará, que proporcione a todos uma educação plural, problematizadora e equânime, que tenha como referência o diálogo (FREIRE, 2004) demandam não somente a escuta, mas levam em consideração toda essa singularidade do momento da vida juvenil, as flutuações, descontinuidades, reversibilidades em um movimento dinâmico. A participação e o protagonismo juvenil são fundamentais para que esses sujeitos possam cada vez mais ampliar um pensamento mais crítico, mais participativo no mundo, para o exercício pleno de sua cidadania e de seus projetos de vida.

Assim, a concepção de Ensino Médio exposta neste documento curricular, sustentada na epistemologia de uma educação como situação gnosiológica em Freire (2004), unitária, dialógica, problematizadora e sustentada na integralidade da relação teoria-prática, é capaz de possibilitar aos sujeitos do processo educativo refletirem criticamente as condições objetivas e históricas da realidade na qual estão inseridos e, conseqüentemente, torná-los conscientes dos seus papéis sociais, o que requer uma nova organização curricular que atenda essa nova concepção.

A seguir, apresentaremos a organização curricular do Novo Ensino Médio paraense, à luz de uma formação humana integral das/paras as juventudes.

---

<sup>34</sup> No estado do Pará, além da oferta da etapa ensino médio regular, existem 12 tipos de modalidades e/ou formas diferenciadas de organização e ofertas de ensino médio na rede estadual. Na seção 5 deste documento curricular, será abordado a base teórico-metodológica destas modalidades e formas de organização de ensino médio no contexto da Lei nº 13.415/17.





### 3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, como a etapa final da Educação Básica e articulada às anteriores, deve considerar as múltiplas culturas juvenis e suas juventudes, sendo a escola um espaço de acolhimento das diversidades, de garantia do protagonismo dos estudantes e fortalecimento de seus projetos de vida. Nesse sentido, a escola deverá estar comprometida com a **formação humana integral dos estudantes**, a partir da consolidação, do aprofundamento e da ampliação das aprendizagens anteriores, na formação geral básica, na formação para o mundo do trabalho e a cidadania, preceitos legais presentes na LDB/96 (BRASIL, 1996).

Assim, verifica-se que desde o processo de redemocratização do país, dos anos de 1980, e ratificado pela LDB/96 nos anos de 1990, o currículo escolar do Ensino Médio passou a ser organizado por uma base nacional comum, a ser complementada por cada Sistema, Rede e Escola, por uma parte diversificada (BRASIL, 1996). É importante situar no contexto desta etapa que os currículos são estruturas construídas socialmente mediante a escolha de múltiplos objetos de conhecimentos que expressam tanto as finalidades quanto aos objetivos educacionais almejados pela escola, rede, sistema e a sociedade. Portanto, em linhas gerais,

O currículo é um território de embates e luta de poderes, é preciso aproveitar possibilidades de ruptura com o isolamento disciplinar e com as dicotomias teoria/prática e educação geral/profissional para propor atividades integradoras, nas quais os conhecimentos de diferentes disciplinas<sup>35</sup>, gerais ou técnicas, possam ser mobilizados de modo articulado em situações desafiadoras e instigantes, promovendo a autonomia e o protagonismo crescente dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 47).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser entendido como um conjunto de saberes e práticas escolares que se desdobram em torno do conhecimento e das relações que se estabelecem com o meio social, contribuindo para o fortalecimento das identidades dos atores da escola (PARÁ, 2019). É desta forma que o “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

<sup>35</sup> Embora o trecho citado refira-se a “disciplinas”, para o contexto deste Documento Curricular, optou-se política e pedagogicamente por uma organização de unidades curriculares do tipo “campos de saberes e práticas do ensino”.



A partir disso, o DCEPA, em 2019, estabeleceu os três princípios curriculares norteadores: 1) Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; 2) Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e 3) Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, que no ensino médio se articula com o princípio da contextualização. Esses três princípios possibilitam ao debate curricular contemporâneo incluir “[...] aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado (PARÁ, 2019, p. 17).

É com base neste contexto que o presente documento curricular considera a Lei nº 13.415/2017, que alterou importantes dispositivos legais da LDB/96 (Art. 24, 26, 35-A e 36), no que tange ao Ensino Médio e sua estrutura curricular, fazendo com que esta etapa se reorganizasse em torno de uma nova Arquitetura Curricular<sup>36</sup>, imprimindo-lhe o caráter da flexibilidade como princípio curricular estruturante desta proposição.

Entende-se por flexibilização curricular aquela que possibilita, na estrutura curricular, diferentes formas de organização das atividades pedagógicas do ensino, nas diversas áreas do conhecimento, a educação profissional e em seus respectivos componentes curriculares<sup>37</sup>, possibilitando, ainda, aos estudantes e suas escolas, a escolha de diferentes itinerários formativos<sup>38</sup>, tendo a capacidade de articular uma proposta curricular flexível e que atenda às

---

<sup>36</sup> A arquitetura curricular compreende a estrutura de organização do ensino e que envolve desde o projeto pedagógico da escola (concepção de ensino, currículo, planejamento, avaliação, entre outros elementos da organização do trabalho pedagógico), às questões de gestão administrativa, físico-financeira e de pessoas, que possibilitam criar as condições objetivas necessárias para que o ensino ocorra e se garanta os direitos à educação de todas/os as/os estudantes. Isso inclui a organização do espaço escolar, definição de matriz curricular, projeto pedagógico da escola, diretrizes de avaliação, e a redefinição das políticas complementares como, alimentação, transporte, gestão de pessoas, material didático, entre outras, para dar suporte à nova arquitetura curricular.

<sup>37</sup> Em diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), que subsidiaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica brasileira, o CNE ratifica que “quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, *‘sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar’*, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho” (CNE, 2006, p. 7, grifos do autor). Assim, entende-se componente curricular em sentido *lato*, a partir de uma diversidade de formas de organização do ensino, por meio de “[...] estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular”, “[...] componente ou disciplina” (CNE, 2011, p. 44), podendo ser incluídos outros formatos, como projetos, oficinas, clubes de ensino, laboratórios, entre outros.

<sup>38</sup> De acordo com as DCNEM, atualizadas pelo CNE em 2018, entende-se por itinerários formativos, o “[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (CNE, 2018, p. 2). No contexto deste documento curricular, se utiliza a perspectiva de itinerâncias, que se constituem em diferentes percursos metodológicos, compreendendo a articulação de três tipos de unidades curriculares, a saber: a)



necessidades, às possibilidades e interesses desses estudantes, com base nos desafios da sociedade contemporânea.

A proposta de flexibilização curricular articula, portanto, a BNCC, em que se define os direitos à educação e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do CNE, nas quatro áreas do conhecimento curricular (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas) e pelas itinerâncias (das quatro áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica), que, a partir da organização de diferentes unidades curriculares<sup>39</sup>, deverão ser organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, nas quatro áreas do conhecimento e na educação profissional e técnica (BRASIL, 2017; 1996), conforme a figura 02 abaixo esquematiza:

**Figura 2: Proposição da Flexibilização Curricular, a partir da Lei nº 13.415/17.**



Fonte: Produção própria, ProBNCC Ensino Médio (2019).

Essa perspectiva de flexibilização evidencia a necessidade de pensarmos o currículo integrado do Ensino Médio a partir de uma articulação orgânica entre os princípios

projetos integrados de áreas do conhecimento e a educação profissional e técnica; b) campos de saberes e práticas eletivos; e c) projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio. O aprofundamento desta proposição, será melhor detalhado na seção 4 deste documento.

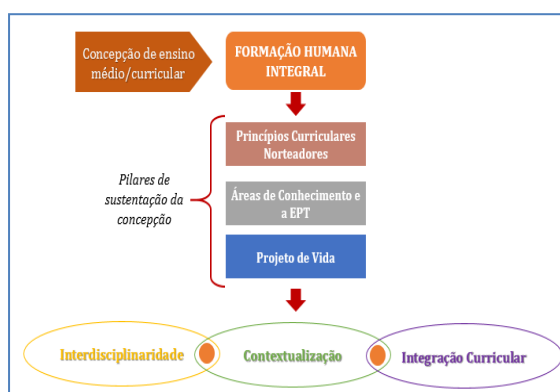
<sup>39</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, **unidades curriculares** dizem respeito a “[...] elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (BRASIL, 2018. p.2).



curriculares norteadores da educação básica paraense, os pressupostos da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração curricular e a **nucleação da formação geral básica**, dedicada ao trabalho pedagógico dos direitos à educação expressas nos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e nas competências gerais da educação básica e no conjunto de competências específicas das áreas do conhecimento e suas habilidades, presentes no documento da BNCC e a **nucleação da formação para o mundo do trabalho**, como uma segunda dimensão (oferta das itinerâncias), indissociável da primeira, cuja finalidade é o aprofundamento dos objetos de conhecimento das áreas contidas na BNCC e a educação profissional e técnica.

De maneira geral, essa articulação entre a nucleação da Formação Geral Básica e a nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho será construída mediante ao trato contextualizado e interdisciplinar dos objetos de conhecimento das diferentes unidades curriculares, que, por meio da integração curricular das áreas do conhecimento e a educação profissional, terá como elemento de integração entre essas nucleações o projeto de vida dos estudantes como um importante pilar desta concepção curricular (BRASIL, 2018; 2012). A figura 03 abaixo busca ilustrar essa relação entre os princípios curriculares norteadores, as áreas de conhecimento e a educação profissional e o projeto de vida, como sustentação da concepção curricular do novo ensino médio no Pará:

**Figura 3: Esquemática da concepção curricular do novo ensino médio do Pará**



Fonte: Sistematização elaborada no processo de produção deste Documento Curricular. Equipe ProBNCC – Ensino Médio (2019).



Para melhor compreender esta proposição de organização curricular do Novo Ensino Médio no Pará, o quadro 03 abaixo sintetiza conceitualmente as categorias “contextualização”, “interdisciplinaridade” e “integração curricular”:

**Quadro 3: Categorias conceituais da organização curricular do Novo Ensino Médio no Pará.**

Nº	CONCEITO	DEFINIÇÃO
01	Contextualização	O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (CNE, Parecer nº 03/98); portanto, “a contextualização do ensino ocorre quando são considerados os conhecimentos prévios e o cotidiano dos alunos” (KATO; KAWASAK, 2011, p. 38). Trata-se de “um recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área de conhecimento (entre as próprias áreas de nucleação), como, também, entre esses conhecimentos e a realidade do aluno” (KATO; KAWASAK, 2011, p. 39).
02	Interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novos métodos e conteúdos; união dos saberes, contrapondo-se ao isolamento do conhecimento, o qual remete a uma especialização excessiva (FAZENDA, 2011, p. 73). O trabalho interdisciplinar é uma atitude de troca, de ação conjunta entre professores e estudantes na qual essa reciprocidade “entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, visa um enriquecimento mútuo”, entretanto, quando “reduzido a ele mesmo empobrece-se, quando socializado adquire mil formas (FAZENDA, 2008, p.12); portanto, a interdisciplinaridade “não é uma categoria de conhecimento, mas sim de ação” (FAZENDA, 2008, p.28), ou seja, de mudança de atitude frente ao conhecimento.
03	Integração Curricular	A integração curricular é uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 1997, p.30). <b>A Integração Curricular envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular.</b>

Fonte: Sistematização elaborada no processo de produção deste Documento Curricular. Equipe ProBNCC – Ensino Médio (2019).

Desse modo, a organização curricular em proposição parte das áreas de conhecimento, previstas nas DCNEM, e a educação profissional e técnica, por meio do processo de integração curricular de suas unidades curriculares, agrupadas em dois arranjos mediante as seguintes nucleações:

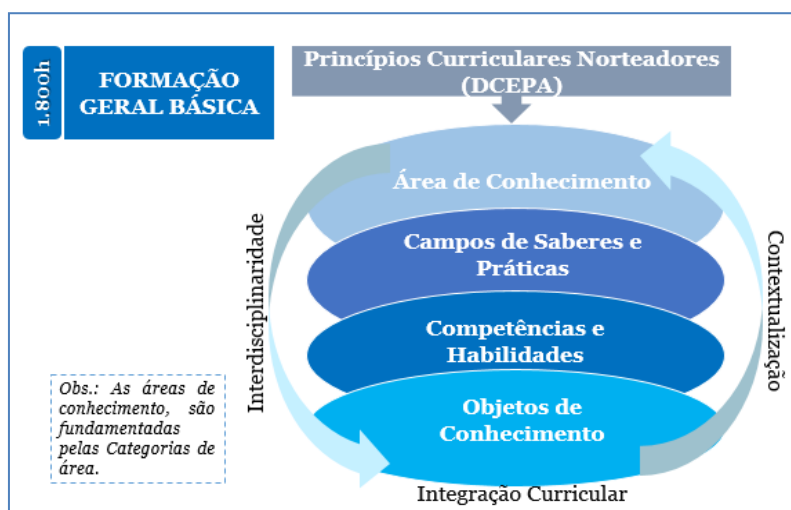
- a) uma **formação geral básica**, que corresponderá à consolidação do trabalho pedagógico integrado das quatro áreas de conhecimento e seus respectivos campos de saberes e práticas do ensino; e



b) uma nucleação da **formação para o mundo do trabalho**, responsável pelo aprofundamento da formação geral básica, a partir das itinerâncias, que serão compostas por três tipos de unidades curriculares distintas (projetos integrados de áreas do conhecimento e a educação profissional e técnica; campos de saberes e práticas do ensino eletivos; e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio).

As figuras 04, 05 e 06 abaixo ilustram esquematicamente as nucleações da proposição curricular da nova arquitetura de ensino médio no estado do Pará:

**Figura 4: Esquemática da nucleação da formação geral básica**



Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa ensino médio,

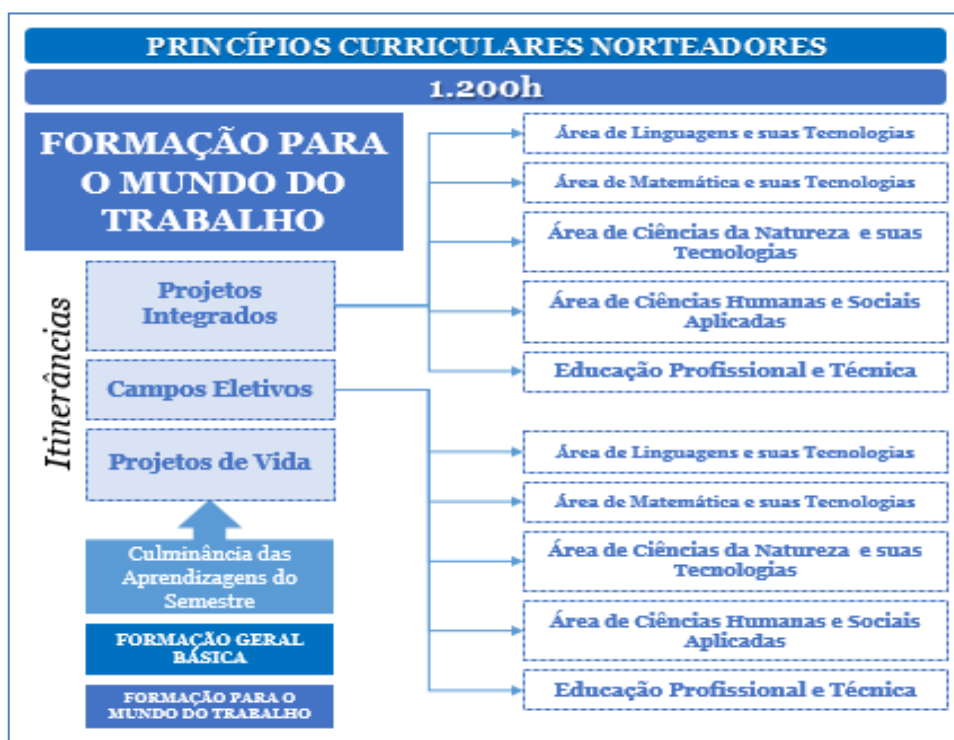
A nucleação da Formação Geral Básica<sup>40</sup> é a responsável pela articulação da BNCC no currículo do Novo Ensino Médio, que parte da relação estabelecida entre os princípios curriculares nortecedores da educação básica paraense e as áreas de conhecimento.

Assim, a organização do trabalho pedagógico, em cada área de conhecimento, se estabelece a partir da integração curricular dos seus campos de saberes e práticas do ensino, cuja abordagem interdisciplinar e contextualizada dos objetos de conhecimento, articula-se com os princípios curriculares nortecedores, as competências específicas de área e o conjunto de suas habilidades.

<sup>40</sup> A formação geral básica será tema da 4ª seção deste documento curricular, na qual se apresentará a concepção epistemológica e os fundamentos pedagógicos da área de conhecimento.



Figura 5: Esquemática da nucleação da formação para o mundo do trabalho



Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa ensino médio, 2019).

A formação para o mundo do trabalho<sup>41</sup> corresponde a uma segunda nucleação presente no currículo que se integra e se articula a nucleação da formação geral básica. Ela destina-se ao aprofundamento das quatro áreas de conhecimento curricular e a educação profissional e técnica.

Nesta dimensão<sup>42</sup>, tem-se um conjunto de três unidades curriculares, que, em diálogo, constituem-se nas itinerâncias, as quais as/os estudantes do Pará poderão criar condições para diversificar suas trajetórias e atender, em certa medida, suas expectativas e os interesses

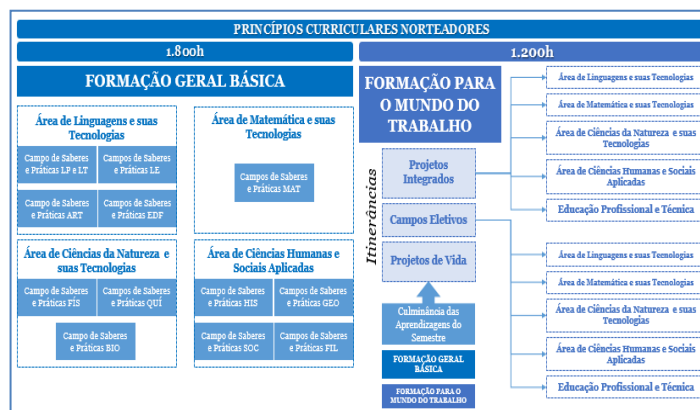
<sup>41</sup> O detalhamento desta nucleação será apresentado, na seção 4, item 4.2, deste Documento Curricular. Entretanto, vale ressaltar, que há diferenças conceituais e ideológicas entre os termos “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” e estes dizem respeito aos conceitos de trabalho e emprego, respectivamente. Assim, para o contexto desse documento, a **formação para o mundo do trabalho** visa ampliar a perspectiva da categoria trabalho, buscando compreender as relações hegemônicas de produção no sistema capitalista vigente. Desta forma, considera-se importante uma formação que possibilite ao estudante do ensino médio, compreender as relações entre os grupos que detêm os modos de produção e aqueles que disponibilizam suas forças de trabalho, para se entender, de forma mais ampla e crítica, as relações com o mercado e o emprego e a perspectiva ontológico-histórica da categoria trabalho.

<sup>42</sup> É importante frisar que, como se trata de uma nucleação cuja finalidade é o aprofundamento, os objetos de conhecimento que serão trabalhados estão associados as quatro áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica.



coletivos dos grupos juvenis que integram os diferentes estabelecimentos escolares de Ensino Médio no estado.

**Figura 6: Esquemática das nucleações do currículo da nova arquitetura do ensino médio no Pará**



Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa ensino médio, 2019).

É com base nesta organização curricular flexível por nucleação das áreas de conhecimento e das itinerâncias, conforme apresentado nas discussões das figuras 04 e 05, e sintetizadas na figura 06 acima, é que se estabeleceu a nova matriz curricular do Ensino Médio<sup>43</sup>, disposta pedagogicamente em dois semestres por ano, com 500h de atividades de ensino, cada.

Assim, o semestre possuirá uma organização de 500h, distribuídas em 300h para a formação geral básica e 200h, destinadas à formação para o mundo do trabalho, totalizando 1.000h anuais e 3.000h mínimas, nos 03 anos do Ensino Médio. A carga-horária total (3.000h mínimas) deverá, ainda, ser organizada obrigatoriamente em 1.800h totais de formação geral básica e no mínimo 1.200h de formação para o mundo do trabalho, durante os 200 dias letivos, conforme estabelece a Lei nº 13.415/2017 em seu Art. 1º, Inciso I, § 1º44, que alterou o Art. 24 da LDB/96.

<sup>43</sup> Trata-se de uma matriz curricular genérica para o ensino médio regular e que servirá de ponto de partida para a elaboração das matrizes curriculares para as modalidades de ensino e formas diversificadas de oferta do ensino médio no Pará. Caberá a cada rede de ensino estabelecê-las, de acordo com o Conselho Estadual de Educação do Pará.

<sup>44</sup> É importante ressaltar que este parágrafo traz a seguinte redação: “§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.





Desta forma, a proposição genérica da nova arquitetura do ensino médio apresenta uma matriz curricular ajustada, de organização anual e funcionamento semestral, de acordo com as orientações da Lei nº 13.415/2017. Nela, pode-se observar a distribuição da carga-horária, tanto por semestre, quanto por nucleação, a partir de suas unidades curriculares (campos de saberes e práticas do ensino das áreas de conhecimento, presentes na formação geral básica; e os projetos integrados e os campos de saberes e práticas eletivos, que se articulam as mesmas áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica, configurando, portanto, a formação para o mundo do trabalho).

Ressalta-se, nesta perspectiva, que há uma quarta unidade curricular, alocada na nucleação da formação para o mundo do trabalho e que tem por finalidade promover a integração entre as nucleações. **Trata-se do projeto de vida, como unidade curricular obrigatória no ensino médio.**

As figuras 07 a 09, abaixo, apresentam a proposição da nova matriz curricular para o ensino médio, bem como o desdobramento do cálculo de distribuição de sua carga-horária e a exemplificação de um quadro horário de aula, para tornar mais clara a organização desta proposição.



Figura 7: Proposta de Matiz Curricular da nova arquitetura curricular do ensino médio no PA

Formação Geral Básica (BNCC)		Formação para o Mundo do Trabalho (Flexibilização)	
Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
		Educação Profissional e Técnica	

1º ANO DO ENSINO MÉDIO							
1º Semestre			2º Semestre				
Núcleo de Formação	Bloco de Saberes e Práticas	CH	Créditos	Núcleo de Formação	Bloco de Saberes e Práticas	CH	Créditos
Formação Geral Básica (BNCC)	Linguagens e suas Tecnologias (I)	60h	6	Linguagens e suas Tecnologias (I)	60h	6	6
	Linguagens e suas Tecnologias (II - LP)	40h	2	Linguagens e suas Tecnologias (II - LP)	40h	2	2
	Matemática e suas Tecnologias	40h	2	Matemática e suas Tecnologias	40h	2	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	80h	8	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	80h	8	8
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	80h	8	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	80h	8	8
<b>Total Formação Geral Básica</b>		<b>300h</b>	<b>30</b>	<b>Total Formação Geral Básica</b>		<b>300h</b>	<b>30</b>
Formação para o Mundo do Trabalho (Flexibilização)	Projetos Integrados de Área e EPT	120h	12	Projetos Integrados de Área e EPT	120h	12	12
	Campo de Saberes e Práticas Eletivo-01	40h	4	Campo de Saberes e Práticas Eletivo-02	40h	4	4
	Projeto de Vida I	40h	4	Projeto de Vida II	40h	4	4
<b>Total Formação para o Mundo Trabalho</b>		<b>200h</b>	<b>20</b>	<b>Total Formação para o Mundo Trabalho</b>		<b>200h</b>	<b>20</b>
<b>Carga Horária Total - 1º Semestre</b>		<b>500h</b>	<b>50</b>	<b>Carga Horária Total - 2º Semestre</b>		<b>500h</b>	<b>50</b>

Notas: Matriz considerando 1h/aula de 60 minutos e para cada 10 aulas de 60 minutos, 1 crédito (10h/aulas de 60 min. = 1 crédito).

Fonte: Elaboração própria (ProBNCC - etapa ensino médio, 2019, atualizada em 2020).



**Figura 8: Esquematização da memória de cálculo da carga-horária da matriz curricular da nova arquitetura do ensino médio no PA**

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	BLOCO DE SABERES E PRÁTICAS	Nº DE HORAS/AULAS SEMANAIS*	Nº DE HORAS/AULAS SEMESTRAIS	Nº DE CRÉDITOS/AULA	Nº DE CRÉDITOS/ SEMESTRAIS
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias I	3h	(3x20) = 60h	(3x0,1) = 0,3	(0,3x20) = 6 Créditos
	Linguagens e suas Tecnologias II – LP	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,3x20) = 4 Créditos
	Matemática e suas Tecnologias	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4h	(4x20) = 80h	(4x0,1) = 0,4	(0,4x20) = 8 Créditos
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4h	(4x20) = 80h	(4x0,1) = 0,4	(0,4x20) = 8 Créditos
Formação para o Mundo do Trabalho	Projetos Integrados de Área e EPT	6h	(6x20) = 120h	(6x0,1) = 0,6	(0,6x20) = 12 Créditos
	Campo de Sabres e Práticas Eletivo	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
	Projeto de Vida	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
<b>TOTAL</b>		<b>25h/semanais</b>	<b>500h/semestrais</b>	<b>2,5 Créditos/Aula</b>	<b>50 Créditos/Semestrais</b>

Nota2: Considerando o Semestre com 20 semanas, a hora/aula de 60 minutos e o crédito/aula de 0,1.

Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa ensino médio, 2019, atualizada em 2020).

**Figura 9: Esquematização de exemplo de distribuição da carga-horária da matriz curricular da nova arquitetura do ensino médio no PA em tempos de ensino-aprendizagem na escola**

**1º ANO DO ENSINO MÉDIO – 1º SEMESTRE:**

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (300h)	7h30 – 8h30	Língua Portuguesa	Ciências Humanas – campo de Sociologia	Linguagens – campo de Artes	Matemática	Ciências Naturais – campo de Biologia
	8h30 – 9h30	Língua Portuguesa	Ciências Humanas – campo de Geografia	Linguagens – campo de Artes	Matemática	Ciências Naturais – campo de Química
	9h30 – 10h30	Ciências Humanas – campo de Sociologia	Ciências Humanas – campo de Geografia	Linguagens – campo de Artes	Ciências Naturais – campo de Biologia	Ciências Naturais – campo de Química
	10h30 – 10h50	Intervalo				
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO (200h)	10h50 – 11h50	Projetos Integrados de Ciências Humanas	Projetos Integrados de Ciências da Natureza	Campo de Sabres e Práticas Eletivo -01 (Matemática)	Projetos Integrados de Linguagens	Projeto de Vida I
	11h50 – 12h50	Projetos Integrados de Ciências Humanas	Projetos Integrados de Ciências da Natureza	Campo de Sabres e Práticas Eletivo -01 (Matemática)	Projetos Integrados de Linguagens	Projeto de Vida I

**1º ANO DO ENSINO MÉDIO – 2º SEMESTRE:**

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (300h)	7h30 – 8h30	Língua Portuguesa	Ciências Humanas – campo de Filosofia	Linguagens – campo de Educação Física	Matemática	Ciências Naturais – campo de Química
	8h30 – 9h30	Língua Portuguesa	Ciências Humanas – campo de História	Linguagens – campo de Educação Física	Matemática	Ciências Naturais – campo de Física
	9h30 – 10h30	Ciências Humanas – campo de Filosofia	Ciências Humanas – campo de História	Linguagens – campo de Educação Física	Ciências Naturais – campo de Química	Ciências Naturais – campo de Física
	10h30 – 10h50	Intervalo				
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO (200h)	10h50 – 11h50	Projetos Integrados de Ciências Humanas	Projetos Educativos de Ciências da Natureza	Campo de Sabres e Práticas Eletivo -02 (Linguagens)	Campo de Sabres e Práticas Eletivo -02 (Linguagens)	Projeto de Vida II
	11h50 – 12h50	Projetos Integrados de Ciências Humanas	Projetos Integrados de Ciências da Natureza	Campo de Sabres e Práticas Eletivo -02 (Linguagens)	Projetos Integrados de Matemática	Projeto de Vida II

Notas: A oferta do Núcleo de Formação Geral para o Mundo do Trabalho estará condicionada a oferta da Formação Geral Básica e 5 tempos de aula de 60 minutos cada.

Fonte: Elaboração própria (ProBNCC – etapa Ensino Médio, 2019, atualizada em 2020).



Assim, os desafios correlatos à proposta da nova matriz curricular aos currículos escolares do ensino médio requerem a reflexão e ressignificação de unidades curriculares e procedimentos de ensino. E um caminho que vem se colocando como potencial é a **integração curricular das áreas de conhecimento**, que poderá garantir entre outros aspectos “[...] estratégia[s] de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação [humana] integral do estudante” (BRASIL, 2018, p. 5). Além disso, é indispensável a articulação com os princípios curriculares norteadores da educação básica do DCEPA (PARÁ, 2019).

Dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade presente nos diversos sistemas e redes de ensino, garantindo uma escola de qualidade social para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos. Esses desafios devem constituir-se de um currículo que (BRASIL, 2013, p. 43, grifos nossos):

- *Seja inclusivo e intercultural;*
- *Supere o ideário do dualismo entre formação geral e formação profissional;*
- *Proporcione um caminho formativo motivador, tanto pela integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como pela prospecção de um futuro melhor;*
- *Articule a formação cultural e o trabalho produtivo;*
- *Aproxime as ciências naturais das ciências humanas [assim, como das linguagens e da matemática].*

Dessa forma, uma alternativa para superação dos desafios apontados acima perpassa pela elaboração de uma proposta curricular que considere “[...] **as dimensões<sup>45</sup> do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo**” (BRASIL, 2013, p. 20, grifos do autor). Por isso, o currículo integrado torna-se necessário, na medida em que sistematiza os conhecimentos que serão mediados durante os processos educativos “[...]”

---

<sup>45</sup> No contexto deste Documento Curricular, essas dimensões são compreendidas como pressupostos teóricos da concepção de formação humana integral no ensino médio.



de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2013, p. 25).

Para tanto, faz-se necessário considerar, ainda, duas questões fundamentais, a saber: a) a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio; e b) os perfis de entrada e saída desejáveis para/no Ensino Médio. Esses elementos são importantes para a consolidação da formação humana integral, defendida no contexto deste documento curricular, uma vez que possibilitam ampliar a compreensão sistêmica da política curricular no âmbito do território paraense, permitindo, assim, a consideração da realidade objetiva das diversas redes e de suas escolas, no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

Considerar, portanto, a transição entre as etapas do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é respeitar os tempos e espaços mobilizados pelos estudantes para construir seus percursos formativos, levando em consideração a necessidade da progressão das aprendizagens indispensáveis à formação humana integral, as quais são apropriadas no Ensino Fundamental e que devem ser consolidadas e aprofundadas no Ensino Médio, de modo a garantir os direitos a educação e a aprendizagem de todas/os as/os estudantes com igualdade de acesso, permanência e conclusão com equidade, tendo como referência principal a sociobiodiversidade do contexto amazônico-paraense.

Dessa forma, as redes de ensino e suas escolas devem planejar esse processo de transição<sup>46</sup>, buscando estabelecer um diálogo entre as etapas e seus atores, tendo em vista que tanto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, são totalidades, da Educação Básica, que, portanto, não podem ser compreendida como fins em si, mas como *continuum*, isto é, todos complexos que se intercomunicam histórica e dialeticamente (BRASIL, 1996, Art. 21), a partir dos princípios curriculares norteadores, no caso do DCEPA e das competências gerais quando a referência é a BNCC (PARÁ, 2019; BRASIL, 2018).

Planejar essa transição é crucial, porque ajuda no equacionamento de problemas no fluxo escolar como as elevadas taxas de reprovação nas turmas do 1º ano do Ensino Médio e as taxas de abandono e, conseqüentemente, o fenômeno da evasão escolar na etapa, que no estado do Pará apresentam-se como desafios importantes a qualidade social

---

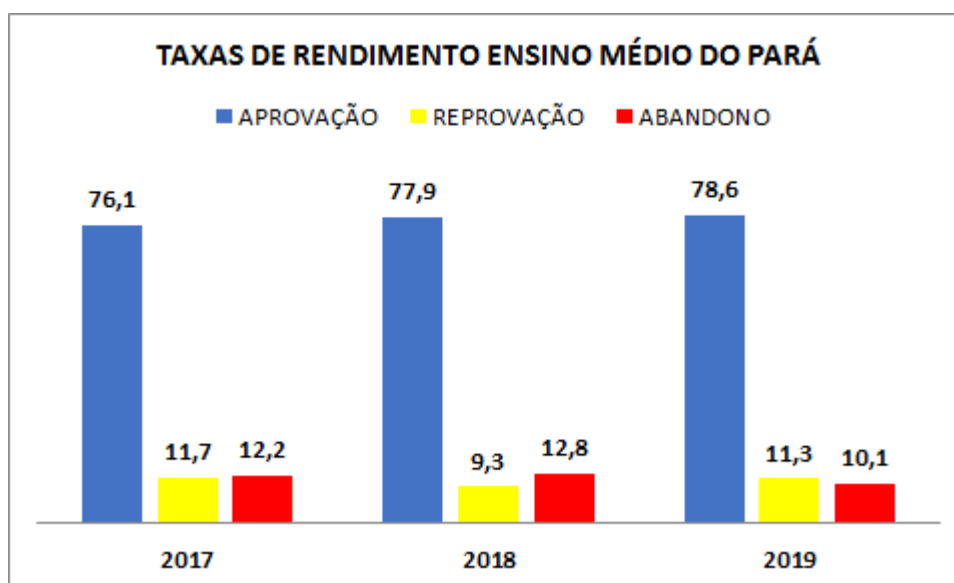
46 No DCEPA, que trata das etapas da educação infantil e ensino fundamental, se aborda a transição entre essas etapas. Para maiores esclarecimentos sobre este aspecto, sugere-se a leitura de **3.1.10 Transição para o Ensino Fundamental**, na página 89 deste volume (PARÁ, 2019).



dos serviços educacionais prestados pelo Sistema, pelas redes e suas escolas de ensino médio.

Os dados do Censo Escolar referentes a série histórica 2017-2019 revelam que, no estado do Pará<sup>47</sup>, há evidências que demonstram uma crescente na taxa de aprovação, com variação de 2,5% de crescimento. Observa-se, também, que a variação das taxas de reprovação e abandono, foram respectivamente de 0,4% e 2,1% de decréscimo, evidenciando uma mobilidade importante desses indicadores, que embora sejam positivos do ponto de vista do crescimento da taxa de aprovação, ainda revelam taxas de reprovação (11,3%) e de abandono (10,1) acima dos dez pontos percentuais no ano de 2019, ratificando desafios e esforços que a rede precisa realizar para superação desses indicadores, conforme o gráfico 01 abaixo, apresenta:

**Gráfico 1: Fluxo Escolar da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará – série histórica de 2017 a 2019**



Fonte: MEC/Inep. SEDUC-PA/Coordenação Estadual do Censo Escolar.

<sup>47</sup> Tomou-se como base os dados produzidos pela SEDUC/PA, a partir do fluxo escolar do estado do Pará, divulgados pelo INEP, por meio do Censo Escolar de 2017, 2018 e 2019.



Compreendendo a importância desses dados e principalmente o contexto que representam, é que se torna cada vez mais vital redes e escolas refletirem a transição entre as etapas intermediária e final da educação básica. Para tanto, alguns aspectos precisam ser observados, dos quais se destacam:

- *A imersão dos estudantes concluintes do ensino fundamental (8º e 9º anos) em projetos e ações que envolvam os estudantes de ensino médio. Isso contribui não só para ampliar a interação e integração entre os alunos, mas também contribui no processo de acolhimento dos futuros ingressantes do ensino médio;*
- *O autoconhecimento que vise fortalecer o processo de construção das identidades dos estudantes, uma vez que, ao adentrarem a etapa do ensino médio, esses estudantes precisarão tomar decisões importantes a respeito de suas trajetórias formativas, inclusive pós-escola básica;*
- *Pensar o nivelamento das aprendizagens se faz essencial nesse momento de transição. Compreender que embora haja anos anteriores de escolarização, considerando a matrícula obrigatória de 4 anos na pré-escola e toda a sua extensão nos nove anos do ensino fundamental, este processo é contraditório, não harmônico e pode receber diversas influências ao longo do espaço e do tempo. Por isso, os alunos precisam no processo de adaptação ao ensino médio, de reforços de aprendizagem, que podem ser identificados em avaliações diagnósticas e que devem auxiliar nesse processo;*
- *Os profissionais de educação precisam estar sensibilizados e preparados, não só durante o processo de integralização e conclusão do ensino fundamental, mas também na recepção dos novos alunos do ensino médio, nas turmas de 1º ano, bem como em toda a sua estadia na etapa final da educação básica.*

É nesse sentido que um elemento muito importante para esse processo de transição entre as etapas é o **Projeto de Vida** dos estudantes. Daí a necessidade de um trabalho de base ainda na etapa do Ensino Fundamental, para que os alunos possam inicializar debates e reflexões que os possibilitem consolidar e aprofundar seus Projetos de Vida no Ensino Médio, bem como tomar decisões mais fundamentadas, se engajarem nas questões da escola e de suas aprendizagens, para se tornarem agentes de mobilização social.



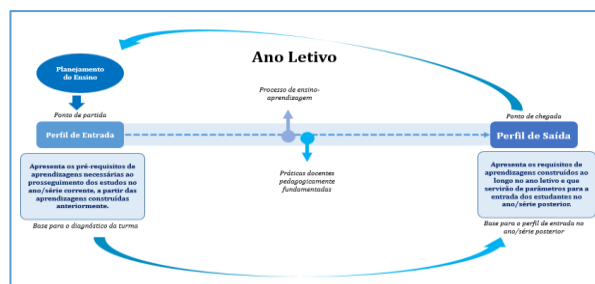
Ressalte-se, ainda, a importância dos perfis de entrada e saída no ensino médio. De acordo com Pará (2020, p. 8), o **Perfil de Entrada**, “[...] se refere ao conjunto de aprendizagens, expectativas e conhecimentos prévios adquiridos em anos/séries anteriores e/ou de experiências prévias não escolares, necessários para a construção de novas aprendizagens no ano escolar em curso”, enquanto o **Perfil de Saída**, “[...] materializa o conjunto de aprendizagens, expectativas e de conhecimentos adquiridos nos anos/séries cursados e que os alunos deverão consolidar ao longo do ano escolar em curso”.

Assim, considerar os perfis de entrada e saída na Educação Básica Paraense possibilitará a construção de **práticas docentes mais fundamentadas pedagogicamente**, cuja especificidade se dará na medida em que há uma, “[...] constante vigilância crítica”, uma vez que, “[...] o professor imbuído de sua responsabilidade social, [...] se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos” (FRANCO, 2012, p. 160). Insistindo, buscando, dialogando, apesar das condições objetivas adversas.

Por isso, Franco (2012) afirma que esse tipo de prática docente se constitui como uma prática pedagógica que se materializa “[...] com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160), a partir de “[...] concepções teóricas sobre o seu fazer pedagógico [...] coordenando a prática com sua teoria da aprendizagem” (FRANCO, 2012, p. 161).

A figura 10, abaixo, busca exemplificar essa relação entre os perfis de entrada e saída, o planejamento do ensino e o processo de ensino-aprendizagem e sua interrelação com a prática docente pedagogicamente fundamentada:

**Figura 10: Esquemática da relação dos perfis de entrada e saída e prática docente pedagogicamente fundamentada**



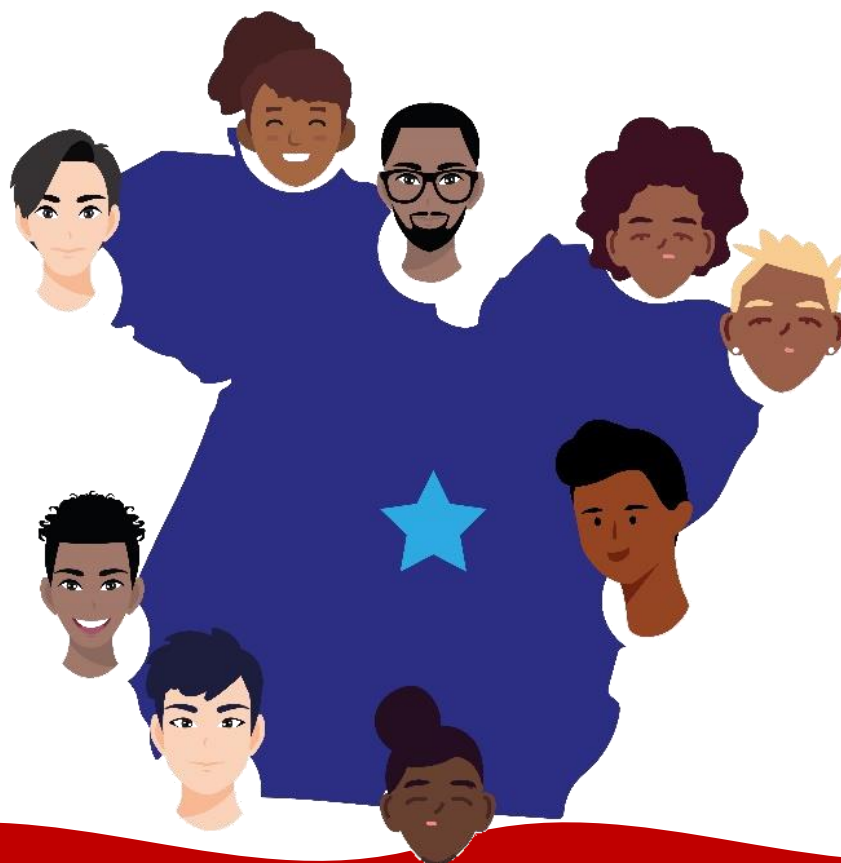
Fonte: SAEN/SEDUC (2020), com adaptações ao contexto deste documento





Por fim, essas duas questões fundamentais, isto é, o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e a questão dos perfis de entrada e saída no Ensino Médio, se devidamente planejados e abordados nas propostas pedagógicas das escolas, podem contribuir para a superação dos desafios da reprovação e do abandono. Para tanto, faz-se necessária uma proposta cuja organização se estruture em uma concepção curricular que reconheça a realidade de estudantes e professores e possibilite o diálogo integrado entre as dimensões culturais e profissionais. Isso é o que se pretende discorrer na seção a seguir.





**4 NOVA PERSPECTIVA CURRICULAR NO ENSINO  
MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E FORMAÇÃO  
PARA O MUNDO DO TRABALHO**



## 4 NOVA PERSPECTIVA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

### 4.1 A NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

A concepção curricular integrada, com base na formação humana integral, possibilita aos estudantes paraenses construir uma trajetória escolar que os conceba como sujeitos histórico-sociais, atuantes na produção do conhecimento sistematizado e mediatizado dialeticamente, por meio da relação que estes estabelecem com os diferentes atores, considerando indissociavelmente os pressupostos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, o que perpassa pela necessidade de estabelecer uma nova (re)organização na estrutura curricular no Estado do Pará.

Essa (re)organização, já anunciada genericamente na seção anterior, amparada nas atuais mudanças no contexto da Educação Básica brasileira, pressupõe romper com o atual modelo escolar, visando minimizar desigualdades históricas, sejam estas de acesso à educação e qualidade do ensino, proporcionando uma organização curricular interdisciplinar e contextualizada, permitindo compreender que essas inter-relações corroboram à formação humana integral, e que também possibilite ao atrelar a teoria e a prática, responder a demandas da vida cotidiana, à continuidade da sua formação e ao mundo do trabalho.

Cabe a esta seção do DCEPA – etapa Ensino Médio apresentar as dimensões e concepções de como se constitui nesta proposta curricular a **Nucleação da Formação Geral Básica**, seus elementos e inter-relações. Para tanto, o resgate de algumas conceituações é imprescindível. Entre esses, a expressão “básica” vem da ideia de que serve como base; essencial, basilar, ou seja, constitui-se como imprescindível, necessário, o que não se pode dispensar ou renunciar.

Neste contexto, Cury (2008, p. 293, grifos nossos), no esforço de explicar o “conceito novo de educação básica”, estabelece um paralelo entre os termos *base* e *básica*, para afirmar que a educação básica, enquanto nível, refere-se a “[...] acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo”. Assim, de acordo com o autor, o termo “[...] ‘Base’ provém do grego *básis*, *eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar”.



Neste sentido a Constituição Federal de 1988, ao assegurar a educação enquanto direito no Art. 208, remete sua materialidade mediante a consolidação do acesso à educação básica, incorporando a universalização da oferta do ensino médio e assegurando-a a grupos que historicamente foram alijados. Os esforços para consolidar o direito à educação foram se constituindo nas leis infraconstitucionais – ECA (1990), LDB (1996), Estatuto da Juventude (2013), Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024) – que legitimadas, passaram a orientar as políticas educacionais para a educação básica visando o acesso, a garantia, a manutenção, a expansão, o desenvolvimento, o financiamento, o currículo e demais ações afirmativas por meio de decretos e resoluções.

A proposta de uma política curricular comum por meio da BNCC tem sido justificada pela necessidade de aproximar as discrepâncias oriundas da ineficácia ou a falta de recursos para sustentar as políticas educacionais, entre elas o currículo, pois, segundo o discurso oficial, esses desajustes, conseqüentemente, acirraram as disparidades na formação do aluno em seu processo de escolarização. Enquanto documento norteador, a Base tem sido estabelecida como algo que sustenta, que é precisa para organização da oferta da educação, um elemento que unifica nacionalmente, dimensionada a algo que possivelmente irá minimizar os profusos níveis de ensinos existentes.

É neste contexto, que o referencial teórico-metodológico do DCEPA se apresenta como um documento que faz a crítica a essa uniformização. Entretanto, considera que a estrutura do currículo não pode ser negligenciada enquanto dispositivo constitucional, legal e agora normativo. Contudo, entende que, por um lado, quando não há uma orientação nacional, pode acarretar em disparidades semelhantes com as já existentes e percebidas pelos sistemas e redes de ensino no núcleo comum, por outro lado quando há padronização, pode engessar e ferir a autonomia dos estados. Não é a padronização que trará respostas às lacunas, déficits e contradições existentes, por essa razão interpretar as intenções na execução da política pública curricular não pode desconsiderar o processo social, o espaço, a multiterritorialidade.

A reforma da educação pela Base, na etapa Ensino Médio, corresponde ao cenário econômico e político, sofrendo influências das configurações sociais, pois se anteriormente ela visava superar o atraso escolar, o baixo índice do acesso e matrícula no ensino médio – que se dava também devido aos alunos da etapa anterior não concluírem com sucesso – aliado ao subdesenvolvimento econômico do país, o discurso da necessidade de uma base comum



era porque se supunha reduzir a segregação social que possibilitasse uma formação escolar qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho de um país em fase de globalização, assegurando com isso as condições mínimas da qualidade da educação, o que não ocorreu, pois embora nos documentos<sup>48</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais houvesse um esforço de orientar a parte comum, a parte diversificada ficou sem uma diretriz, o que acarretou em muitas formas de interpretação e execução pelos sistemas e redes de ensino, aprofundando o que já era desigual.

Esta breve contextualização busca situar a recente discussão do contexto sobre a educação básica, que no decorrer do tempo fomentou normativas e documentos de referência, que trouxeram o debate de uma política curricular pelo viés dos referenciais atuais que fundamentam a BNCC e a organização do trabalho pedagógico, que se apresenta aos sistemas, redes de ensinos e suas escolas, como uma proposta hegemônica que impacta no direito à educação e na aprendizagem.

A LDB/96 suscita o debate sobre a formação geral básica no título IV, que trata da Organização da Educação Nacional,

Art. 9º A união deve [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o **ensino médio**, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum** (BRASIL, 1996, Art. 9º, grifo nosso).

[...]

Art. 36 - O **currículo do ensino médio** será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 36, atualizado pela Lei 13.415/2017, grifos nossos).

A partir do documento curricular nacional, o DCEPA – etapa ensino médio, ao abordar a necessidade de uma formação geral básica, considera que haverá igualdade de acesso e equidade para a permanência e conclusão, que será superada a dualidade na forma de oferta do ensino médio e, por conseguinte, na formação dos sujeitos no decorrer da execução das nucleações para que estas não sejam desconexas às suas realidades. Na Resolução CNE/CEB nº 03/2018, assim está definido:

<sup>48</sup> Desde o século passado há o desejo de organizar o currículo, a exemplo os Guias Curriculares (anos 1980), os Parâmetros Curriculares (anos 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (anos 1990 e 2000).



Art 6º [...] II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;  
[...]

Art 10º Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente (BRASIL, 2018, Art. 6º e 10º).

O desafio em superar o que está orientado pelo currículo nacional ocorre pela crítica relativa à uniformização que homogeniza as diferenças e as desigualdades, desconsiderando as diversidades, assim como a alusão às competências e às habilidades como premissas para o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o DCEPA, em cada etapa de formação, não as utiliza como metas mensuráveis nem as condiciona *sine qua non* a uma padronização de aluno, nem afere o desempenho deste, do professor, das escolas e das redes, porque não caberia numa perspectiva de formação humana integral.

O DCEPA dialoga com a base, porém tem particularidades que vão desde a concepção de educação e ensino, os princípios curriculares norteadores e as áreas de conhecimento, e em específico no ensino médio, a educação profissional e técnica e o projeto de vida, que é o aporte da concepção curricular no novo ensino médio do Pará. Este visa, portanto, a garantia ao direito à educação e a superação das expectativas de aprendizagens essenciais anunciadas no documento nacional.

O questionamento da visão restrita da concepção de educação básica apontada no documento nacional, a padronização curricular que não contempla práticas existentes, o intuito de aproximar a diversidade de teorias e práticas curriculares realizadas cotidianamente nas escolas foram mobilizadoras e catalisadoras necessárias para, ao utilizar o documento de referência, elaborar uma proposta que se aproxime da realidade do estado.

O currículo do ensino médio no DCEPA é desenvolvido pelas nucleações **formação geral básica** e **formação para o mundo do trabalho**<sup>49</sup>. As intenções educativas presentes na **formação geral básica** não reduzem o currículo a conhecimentos comuns, mas objetivam à formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

A educação deve ser relacionada à totalidade, adequada e contextualizada ao território para melhor apreensão dos objetos de conhecimento. Ela deve fazer sentido e

<sup>49</sup> Sobre esta segunda nucleação, o item 4.2 A nucleação da formação para o mundo do trabalho, abordará essa discussão, a seguir.



despertar interesse, influenciando a maneira de agir, de ser, de estar e pensar, como nos ensina Freitas (2002, p. 115) ao afirmar que “[...] não se constroem conhecimentos significativos de forma cumulativa e no pressuposto de que os conhecimentos se produzem nas interações e vivências, em empreendimentos, na busca de respostas a perguntas que os educandos se fazem”.

As finalidades da educação no DCEPA, etapa ensino médio, trazem como centralidade a busca de uma identidade curricular, uma visão social de mundo, que orienta a reflexão, bem como as decisões tomadas. O documento busca ir além do domínio e a compreensão dos conteúdos científicos, associando as diferentes linguagens, adentrando criticamente na dialética sócio-histórica ao relacionar criticamente os campos de saberes, repensando o sentido dos objetos, o conhecimento escolar articulado no processo de ensino-aprendizagem.

As competências gerais da educação básica buscam a materialização do direito à educação para além da garantia da conclusão das etapas de escolarização, visando oportunizar igualmente as propostas educativas, tornando-as permeáveis. O sentido da formação humana integral, que se expressa no conjunto de competências específicas das áreas, esforça-se a superar a fragmentação disciplinar para uma compreensão global do campo de saber, promovendo maior interdisciplinaridade na área de conhecimento e a inter-relação com as habilidades, uma mediação fecunda na integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano.

A Nucleação da Formação Geral Básica articula o currículo do novo ensino médio paraense com a BNCC, que, pela inserção dos princípios do DCEPA, reconhece a educação como totalidade que é viabilizada no planejamento dialógico interdisciplinar das áreas, pois ao contextualizar os objetos de conhecimento, deve considerar as experiências sociais dos sujeitos para que a aprendizagem se materialize na realidade dinâmica do território. Nesta mesma perspectiva, Frigotto (1995, p. 33) afirma que:

O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, neste sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.



Essa indissociabilidade da análise da realidade a partir das múltiplas totalidades que o compõem permite um olhar mais omnilateral e gnosiológico sobre o conhecimento e da transformação ativa do mundo social, uma vez que essa realidade concreta torna-se uma totalidade (princípios), síntese das múltiplas determinações e relações histórico-social e conseqüentemente não pode ser reduzida a um agregado mecânico de partes. Assim, “totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem” (KOSIK, 1978, apud RAMOS 2005, p. 114).

Nesta perspectiva, a Nucleação da Formação Geral Básica do DCEPA – etapa Ensino Médio, ao apresentar a integração e flexibilização por áreas do conhecimento como nova forma de organização curricular, estabelece uma intencionalidade de consolidação dos conhecimentos, partindo da totalidade mais complexa para as outras totalidades concretas, articuladas a partir dos princípios e categorias curriculares, associadas às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Dessa forma a integração curricular pressupõe um processo contínuo e dialético de construção do conhecimento, em que os sujeitos envolvidos contribuam para a compreensão e enfrentamento da realidade, atuando na transformação ativa do mundo social em sua totalidade.

A consolidação do trabalho integrado das áreas de conhecimento e seus respectivos campos de saberes e práticas do ensino ocorre mediante a relação contextualizada e interdisciplinar dos objetos das diferentes unidades curriculares, organizadas como Campos de Saberes e Práticas do Ensino. Dessa forma, os saberes e práticas do ensino na nucleação da formação geral básica, “os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, e científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social” (BOURDIEU, 1992, apud DORTIER, 2002, p. 55).

As áreas do conhecimento que compõem a Formação Geral Básica do DCEPA – etapa Ensino Médio, compreendem a realidade para além das competências e habilidades, sendo atribuído às mesmas categorias específicas que as integram, a partir de um processo de mediação e contradições, observando os princípios basilares do currículo paraense. Charlot (2013, p. 175), ao analisar a relação do saber na sociedade contemporânea com as práticas educativas, considera que as contradições e conflitos permeiam a vida humana, sendo necessário promover formas civilizadas de viver o conflito, ou seja, o “trabalho do professor





não é o de resolver as contradições, mas de esclarecê-las e evidenciar as várias formas de legitimidade que podem existir em cada uma”.

Os campos existem e coexistem com as relações sociais, que agem de acordo com as práticas, as quais são influenciadas pelas lutas de poder e pela legitimidade de suas representações. A autonomia dos campos se relaciona na reciprocidade entre estes campos e as relações sociais, não existindo um campo que se sobreponha aos outros no seio da sociedade.

A priorização de determinados campos somente ocorre quando são constituídos de fora para dentro. No entanto, quando os campos adquirem autonomia são constituídos de dentro para fora, como enfatiza Bourdieu (2002, p. 9, tradução nossa), em sua obra *Campo Poder, Campo Intelectual*: “o campo intelectual, ao modo do campo magnético, constitui um sistema de linhas de força”, que é constituído por “[...] agentes e instituições [que] estão em uma relação de forças que se opõem e se agregam, em sua estrutura específica, em um lugar e momento dados no tempo”.

Os **campos de saberes e práticas do ensino** constituem-se, portanto, em unidades curriculares que substituirão as disciplinas tradicionais atuais. Sua escolha se deu porque, por meio desses campos, é possível construir um terreno fértil para provocar a integração curricular entre os objetos de ensino que compõem uma área de conhecimento, a partir de um diálogo interdisciplinar em um trato contextualizado, mediante ao planejamento integrado dos professores de uma área e até mesmo entre duas ou mais áreas.

A escola é um *lócus* de formação que reúne uma diversidade de sujeitos que na construção coletiva do trabalho pedagógico deve visar práticas educativas que fomentem à formação humana integral.

Considerar as trajetórias da comunidade escolar e a relação entre os sujeitos é reconhecer as juventudes em sua inteireza, para potencializar, neste contexto de reforma, as reflexões necessárias, tendo em conta a capacidade crítica que há no ambiente escolar como espaço de emancipação, privilegiado e formativo das múltiplas dimensões humanas, que não estão centradas apenas no aluno, mas em todos os indivíduos que dão sentido e motivam a visão articulada dos campos de saberes das áreas de conhecimento, resultando avanços que ultrapassem o *status quo*, para a garantia da melhoria da aprendizagem e a permanência e conclusão do aluno com sucesso.



A Formação Geral Básica, por ter a intencionalidade de consolidar a aprendizagem, desenvolve, por meio das áreas de conhecimento, a aquisição de saberes, que no processo desencadeado pela ação pedagógico-docente requerem que o conhecimento esteja mutuamente articulado nas áreas de conhecimento e campos. Dessa forma, as áreas dialogam com a concepção do documento curricular para que haja qualidade nos processos educativos, apresentando a sociedade as perspectivas que alteram a prática no ambiente escolar, expressa implicitamente pelas alterações da reforma e explicitamente na vigilância crítica, que aponta intervenções que se deseja alcançar.

Para melhor orientar a proposta para a escola, foi elaborado o Organizador Curricular da Formação Geral Básica, contendo a relação entre os princípios curriculares, as áreas de conhecimento, as categorias conceituais que fundamentam a área, as competências específicas de áreas, alinhados às habilidades. A partir da associação desses elementos, são estabelecidas as possibilidades de objetos de conhecimento a serem consolidados. A figura 11, a seguir, busca esquematizar essa relação:

**Figura 11: Esquematização do Organizador Curricular na Formação Geral Básica.**



Fonte: ProBNCC (2020).



As áreas do conhecimento são articuladas pelos princípios, que são o aporte da etapa Ensino Médio, propondo e indicando caminhos que articulam as categorias das áreas, considerando o social, histórico, cultural e a tecnologia, alinhados aos processos e práticas de investigação que são conduzidos à construção coletiva de conhecimento dos sujeitos que fazem educação, escola-pedagógico-aluno-professor, que ocorre dentro e fora da escola no processo dialógico. Ramos (2005, p. 116, grifos da autora) afirma que:

[...] o conhecimento não é de coisa, entidades, seres etc., mas sim das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento. São as apreensões assim elaboradas e formalizadas que constituem a teoria e os conceitos. A Ciência é a parte do conhecimento mais bem sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento é uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta *tematizada* constitui os campos da ciência.

Dessa maneira, a Nucleação da Formação Geral Básica requer engajamento com o projeto histórico de ciência do conhecimento nos campos de saberes das áreas, para além da formação da consciência crítica, fazendo sentido ao que for apreendido pelos objetos de conhecimento. O processo pedagógico, mediante a escuta dos jovens, contribui para a construção de horizontes a partir da mobilização dos interesses que se alargam no decorrer das aprendizagens, pois pensar o sujeito como elemento essencialmente ativo, historicamente constituído em seu espaço e tempo, que se percebe no território e estabelece uma práxis educativa para a construção de seus projetos de vida e suas lutas sociais, entre elas a educação, é compromisso do DCEPA – etapa ensino médio.

Assim, ao se discutir o processo de escuta das juventudes com propósito de abordar, de maneira qualificada, se retomará alguns pontos importantes que pressupõem a participação dos jovens e da comunidade escolar nas decisões dos processos educativos.

Essa participação tornou-se uma exigência social diante da realidade educacional do país, com a universalização do ensino, expõe-se a heterogeneidade das juventudes que estão presentes na escola, sobretudo, a pública. No caso do ensino médio, a escola passa a perceber a diversidade das juventudes em suas inúmeras dimensões; por isso, a formação humana integral procura atender essas expectativas da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, enfatizando que os conhecimentos devem levar em conta sua organização na perspectiva da totalidade humana (Art. 5º, inciso I).

Vale ressaltar o percurso das referências que embasaram a participação ativa das juventudes nos processos de reformas educacionais, e que, a partir das conquistas



democráticas, foram elaboradas. A exemplo, em novembro de 1985, com a Lei nº 7.398, que dispõe sobre o direito de se organizar em entidades representativas e participação autônoma dos estudantes no ensino fundamental e médio, o **Grêmios Estudantis**, configurou-se como um grande avanço para participação dos jovens nos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática como caminho importante a ser considerado, pois a democratização da gestão é uma premissa para a qualidade da educação, uma vez que criou possibilidades de a escola potencializar a participação efetiva dos diferentes atores da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) em todos os âmbitos da organização educativa.

No ano de 1990, um marco histórico foi o ECA (Lei nº 8.069/1990), sendo considerado os seus direitos civis, humanos e sociais, dando ênfase à liberdade de expressão, à opinião e à participação política na educação. Consolida o direito do aluno a ser respeitado pelos educadores e o direito dos estudantes à organização e participação em entidades estudantis.

A LDB em 1996 (Lei 9.394/1996) reforçou a gestão democrática mediante aos princípios da participação das comunidades locais e escolar nos conselhos escolares. O Estatuto das Juventudes em 2013 (Lei nº 12.852/2013) vem como referência para consolidar os direitos de jovens de 15 a 29 anos. Em seu artigo 2º, abordam-se os princípios que contribuem para fomentar a escuta dos estudantes na escola. Tem-se a promoção da autonomia, da participação política, social e do diálogo, assim como o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva das juventudes. Ainda de acordo com o Estatuto da Juventude, em suas Diretrizes Gerais, no artigo 3º, os agentes públicos devem incentivar a ampla participação juvenil em formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 foram garantidos o fortalecimento dos grêmios estudantis e sua articulação com os conselhos escolares, bem como a sua constituição, sendo instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar. Dessa maneira foram garantidos a participação dos estudantes na construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), currículos escolares, planos da gestão escolar e regimentos escolares.

Na perspectiva da concepção humana integral, que compreende o desenvolvimento das juventudes em todas as suas dimensões e sua centralidade em todos os aspectos da proposta pedagógica da escola, a escuta é um processo que se realiza não somente com o



educando, mas deve ser de todos os segmentos que fazem parte da escola, desde a concepção do PPP até a definição da oferta no âmbito escolar, na qual a coletividade possa defender e propor organizações curriculares e projetos pedagógicos que expressem as escolhas, os interesses e as realidades que são concebidas por meio da participação dos sujeitos que compõem a escola.

Por essas razões, a escuta desses estudantes é uma prática imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola, a qual torna-se um ato educativo no qual o aluno externaliza os seus sentimentos, seus anseios e suas vontades como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Ouvir os estudantes significa criar oportunidade para que possam compartilhar opiniões sobre diferentes assuntos, desde os mais corriqueiros, como a infraestrutura da escola e as atividades em sala de aula, até os mais complexos, como mudanças no currículo e na organização escolar.

Esse processo de atentar às necessidades dos jovens, às suas vozes no âmbito escolar, precisa ser um movimento contínuo, que por meio das falas, são firmadas expectativas, anseios e compromisso de quem faz parte da comunidade escolar, pois o jovem, quando se vê como partícipe do processo educativo, cria expectativas sobre suas decisões e tornando-se corresponsável por elas; assim acontece com os demais sujeitos do processo escolar. Por isso é importante institucionalizar esses espaços escolares, como grêmios estudantis, conselhos de classe, conselho escolar, sendo esses importantes instrumentos de diálogo e de participação nas decisões da escola.

Assim, a escola deve organizar discussões conjuntas com a comunidade escolar, podendo utilizar-se de reuniões presenciais, assim como questionários, pesquisas, consultas *online*, com intencionalidade de mudanças no currículo e na sua organização. Após esse primeiro momento, a escola precisa criar um processo de sistematização em que deverá constar a porcentagem dos interesses dos estudantes.

Esses dados devem estar obrigatoriamente no PPP das escolas, e disponíveis por meio de registro dos anseios e sugestões estudantis, tendo em vista a promoção do protagonismo juvenil, partindo de um diagnóstico de interesses e expectativas de aprendizagem que deverão ser desenvolvidas por meio da proposta curricular e, ao mesmo tempo, apoiar suas escolhas em relação às itinerâncias, fomentando a participação cidadã desse jovem.



Nesse sentido, a escola precisa institucionalizar um processo de escuta amplo que considere seu projeto político-pedagógico e culmine no diagnóstico dos interesses e expectativas de aprendizagem dos estudantes no ensino médio.

É importante pautar que o diagnóstico dos interesses e expectativas de aprendizagem são elementos que contribuem para o aluno pensar o seu projeto de vida, uma vez que este favorece o desenvolvimento dos jovens no que diz respeito às suas identidades e sua relação de pertencimento com a comunidade escolar.

A escuta adquire um maior significado quando associada ao projeto de vida do aluno, tendo em vista que este trata da construção das escolhas de vida, dos desejos de mudança, da realização de propósitos e da projeção de futuro. Para melhor orientar esse processo, apresentam-se alguns procedimentos necessários para as instituições escolares efetivarem as suas escutas que estão listados a seguir, no quadro 04, com base nas contribuições de Padilha (2008):

**Quadro 4: Descrição dos Procedimentos de escuta.**

PROCEDIMENTO	ORIENTAÇÕES
<p><b>Planejamento da Escuta</b></p>	<p>A escola deve pensar sobre como fazer o levantamento dos interesses e expectativas de aprendizagem dos educandos. Entretanto, para isso é necessário primeiramente que os estudantes e a comunidade escolar conheçam a proposta pedagógica da escola e o planejamento da unidade escolar. É relevante a escola iniciar um processo de planejamento tendo em vista quais as aprendizagens que os jovens necessitam conhecer no ensino médio: qual a proposta pedagógica que permeia a escola? Qual o nível de conhecimento que a comunidade possui dessa proposta? Como será levantado os interesses e expectativas para se realizar a escuta? Ou seja, que pode ser obtida através de questionários, enquetes, roda de conversa, entrevistas diretas, oficinas, formulários <i>online</i>, painel interativo, círculos de conversa etc. Consiste em reunir as perspectivas e pretensões no que diz respeito às aprendizagens dos estudantes, assegurando a participação dos mesmos no protagonismo juvenil. O importante é que a escola estruture como será o processo de escuta considerando cada segmento (professores, alunos, responsáveis e demais funcionários) porque quanto mais ampliado o processo de escuta, mais assertivas serão as deliberações na escola.</p>
<p><b>Sistematização para a análise dos dados da Escuta</b></p>	<p>Posteriormente ao processo de planejamento, a escola deve analisar como serão sistematizados esses dados, podendo ser realizados por meio de gráficos, quadros com levantamentos estatísticos, descrição das escutas, painel interativo etc. Além desses instrumentos, a escola precisa ter critérios para seleção desses dados, por área de interesse, por ano/série ou pela quantidade de respostas a um determinado assunto, por exemplo, criando assim, um sistema de armazenamento e de nomeação de arquivos para que todas as pessoas da equipe escolar possam colaborar com sua construção e apresentação. A sistematização poderá responder às seguintes perguntas: quais as áreas de conhecimento que a maioria dos alunos possuem mais interesse em estudar? Quantos alunos pretendem seguir a vida acadêmica? Quantos alunos pretendem seguir para área profissionalizante? Quantos</p>



	alunos já exercem alguma atividade profissional e pretende dar continuidade aos estudos?
<b>Diagnóstico da Escuta</b>	O diagnóstico consiste em um instrumento de mediação entre o idealizado e a realidade, pois retrata a realidade de acordo com a participação dos próprios sujeitos da comunidade escolar. A elaboração de um diagnóstico propicia dar respostas às expectativas dos jovens, levantando os limites e possibilidades e indicando soluções dos problemas apresentados. A prática do diagnóstico favorece a elaboração dos objetivos educativos da escola, assim como as perspectivas curriculares, pois subsidia a integração do planejamento das ações escolares. Assim, tendo em vista que o diagnóstico contribui para as projeções futuras, a escuta da escola deve se realizar pelo menos um semestre antes da oferta da matrícula escolar (quando possível) ou no primeiro semestre do ano letivo. Inicialmente com todos os alunos do ensino médio e nos dois anos subsequentes atualizar o mesmo, tendo como referência o 1º ano para atualizar o diagnóstico, ou seja, pelo menos de 3 em 3 anos a escola deve fazer a escuta com todos os alunos do ensino médio. O diagnóstico deve ser disponibilizado para a gestão educacional/escolar, assim como para toda comunidade escolar e para sociedade como um todo por meio das mídias sociais. O importante é o acesso a um maior número de pessoas da escola, pois trata-se de um instrumento de representação democrática.
<b>Planejamento do Ensino</b>	Após a análise atenta do diagnóstico da escuta, deve-se iniciar o planejamento de ensino. Este deverá ser construído com base na perspectiva de um planejamento integrado entre as áreas de conhecimento, buscando definir as propostas curriculares para o semestre, tendo como ponto de partida o diálogo entre os quadros organizadores curriculares das nucleações do currículo presente no DCEPA – etapa ensino médio e o diagnóstico da escuta realizado pela escola.

Fonte: Organizado por ProBNCC (2020).

Neste sentido, o planejamento integrado, para que seja realmente efetivado de forma coerente e democrática dentro da escola, deverá ter o diagnóstico fundamentado na escuta, a fim de que sejam tomadas as decisões as quais respondam aos princípios de autonomia, da formação humana integral, da promoção da diversidade, da sustentabilidade, do diálogo, da gestão democrática, da integralidade dos conhecimentos e da promoção da cidadania. A seguir, apresentam-se as áreas de conhecimento que compõe a nucleação da formação geral básica.

#### 4.1.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias

A partir do entendimento de que a formação humana integral se dá por meio de sua construção cultural (GRAMSCI, 2001), torna-se necessário pensar as linguagens enquanto instrumentos que possibilitem não apenas a qualificação, mas o desenvolvimento dos indivíduos, que, pelos diferentes textos/discursos, práticas corporais e formas expressivas que interagem entre si, compreendam a complexidade da



arquitetura socioeconômica, desenvolvam o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo necessários para sua atuação transformadora no mundo.

Isso posto, é preciso levar em conta a organização e o trabalho envolvidos nesse processo formativo para o desenvolvimento do pensamento crítico. É necessário agir conscientemente sobre a prática social e com compromisso histórico, visto que se trata de uma inserção crítica na história, com os homens assumindo seu papel de sujeitos autônomos e protagonistas que fazem e refazem a história (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, vale lembrar a ética freireana, a qual prediz a responsabilidade universal, a solidariedade aos despossuídos, através de uma ciência educacional crítica. Caro reforça essa premissa ao afirmar que

A pedagogia de Freire está a serviço da emancipação social, enquanto busca formar sujeitos autônomos e capazes de praticar a solidariedade, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora do próprio processo escolar e da sociedade como um todo (CARO, 2013 p. 59).

A deferência a esse pensamento demanda reflexões do Ser e do Fazer pedagógico do professor, o qual, ao considerar as juventudes e o contexto da escola, proponha práticas que visem às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (respaldadas no parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012, atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018).

Nesse contexto, Freire (2007) aponta como desejável considerar que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2007, p. 78). Torna-se necessário, então, que no Ensino Médio seja preconizada, na formação dos jovens, a definição de elementos, pressupostos e propostas de formação humana aliadas à responsabilidade e tomada consciente de decisões.

Dessa forma, a perspectiva do conhecimento na Área de Linguagens e suas Tecnologias objetiva o aprofundamento das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental. Assim, parte-se da compreensão da linguagem enquanto processo de interação, no qual a comunicação humana e a produção de sentidos se efetivam a partir de contextos sociais, históricos e ideológicos dos sujeitos que compõem as comunidades paraenses - campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, caiçaras, assentados,





citadinos e demais povos da floresta<sup>50</sup>.

Consonante os estudos de Bakhtin (2006), compreende-se que as linguagens são construídas entre sujeitos socialmente organizados, o que as tornam resultados de diversas forças sociais, observando-se, ainda, que se expressam no sentido amplo do termo, pressupõem o diálogo como ferramenta principal em suas arquiteturas, as quais constroem e são construídas por sujeitos com atitudes responsivas, ativas, proativas e dialógicas.

No tocante à Área de Linguagens, é importante os jovens compreenderem as diferentes linguagens em suas complexidades, de forma interdisciplinar, por meio dos diversos gêneros, os quais, segundo Marcuschi (2003, p. 19), “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, ao contrário, caracterizam-se por serem maleáveis, dinâmicos e plásticos” e estão presentes em situações e usos sociais, o que prevê um ensino-aprendizagem que promove o letramento, o multiletramento e inclusive os novos letramentos.

Por conseguinte, considera-se os sentidos explícitos e implícitos que se entremeiam no jogo da comunicação, processo que não se configura de modo individual, pois depende de maneira singular dos sujeitos partícipes do diálogo em suas diversas manifestações, dos fatores que constituem as condições de produção e conjunturas históricas, econômicas, políticas e culturais, além das próprias relações de contradição estabelecidas no modo de produção da sociedade capitalista vigente.

Assim, a base teórico-metodológica para o processo ensino-aprendizagem na Área de linguagens relaciona-se à terceira concepção proposta por TRAVAGLIA (1998)<sup>51</sup>, a qual considera, sobretudo, o pluralismo não apenas das linguagens (artísticas, corporais e verbais – escrita, oral, visual e motora, objetos da Arte, da Educação Física, da Língua Estrangeira Moderna e da Língua Portuguesa e suas Literaturas), mas também de seus agentes, das várias vozes que compõem o diálogo e que se complementam na alteridade

---

<sup>50</sup> A expressão “povos da floresta” nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XXI, após a crise da borracha no Norte do Brasil, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas também pelos povos extrativistas da Amazônia. Entende-se por povos extrativistas e tradicionais: os(as) ribeirinhos(as), os(as) pescadores(as) artesanais, as quebradeiras de coco babaçu, extrativistas costeiras marítimas, marisqueiros(as), caranguejeiros(as), parteiras, benzedeiros(as), agricultores(as) sem-terra e migrantes para ambientes úmidos (FERREIRA, 2010).

<sup>51</sup> A primeira concepção, segundo TRAVAGLIA (1998), é a linguagem como expressão do pensamento, que não considera o contexto comunicacional e compreende apenas um sujeito individual. A segunda concepção, a linguagem se apresenta como instrumento de comunicação, considera-se o conjunto de códigos e regras que compõem o ato da comunicação, pressupondo um ensino metalinguístico e decodificador.



de seus discursos, democratizando, via linguagem, os acessos às instâncias das falas no jogo da comunicação, valorizando “o processo das mil possibilidades de dizer” (GERALDI, 2010, p. 78-79) e contra argumentar.

Outro aspecto importante refere-se, “[...] a relação entre pensamento e linguagem, tão bem explorada por Vygotsky (1998), nos ensina que não é possível nos valermos das formas mais complexas do pensamento, na ausência do pleno domínio das capacidades de expressão verbal” (BRASIL, 2013, p.34).

Para isso, preza-se pelo estabelecimento do diálogo como relação que concretiza o pensar e o expressar-se (verbalmente e não-verbalmente), em suma, o interagir dos sujeitos do Ensino Médio no âmbito de suas necessidades e projetos de vida. Tal diálogo, enquanto instância conciliadora da formação humana integral desses sujeitos, atravessa suas expectativas e se articula com as Competências e Habilidades da Área, mas que não se restringem a elas.

Diante do exposto, a integração curricular proposta neste documento parte da concepção freireana de educação e de leitura, aos estudos dos gêneros textuais propostos por Marcuschi (2003), articulada ao dialogismo bakhtiniano, e às proposições metodológicas para abordagem dos conhecimentos ligados à Cultura Corporal e ao Movimento Humano (BRACHT, 2005; COLETIVO DE AUTORES, 2012; DAOLIO, 1995; KUNZ, 2001; NEIRA e NUNES, 2009), entre outros.

Desse modo, os campos de saberes e práticas da Área (Arte; Língua Portuguesa e suas Literaturas; Língua Estrangeira e Educação Física) devem ser articulados entre si, bem como às outras áreas do conhecimento, de modo a desenvolver atividades integradoras a partir dos pressupostos constituintes do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, em vista do desenvolvimento da juventude no contexto intercultural da Amazônia paraense.

Trata-se, assim, de compreender essas juventudes como sujeitos dialógicos que vivem diversos atravessamentos sociais e como eles interagem, via linguagem, seja por meio da imaginação criadora ou da atitude transformadora, considerando, também, as ponderações da BNCC, ao afirmar que “as juventudes estão em constante diálogo (*tanto em seu contexto local, quanto interconectada*) com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 463, grifo nosso).

Desse modo, reafirmam-se os princípios curriculares norteadores da educação



básica paraense envoltos na educação desses sujeitos: a) **Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo**; b) **Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica**; e c) **A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem** (PARÁ, 2019).

Do exposto, é salutar um planejamento teórico-metodológico que possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Área, que provoquem o protagonismo dos jovens do Ensino Médio e sua construção como sujeitos históricos, potencializando a formação de que se espera para esta etapa de ensino, criando possibilidades para a consolidação de uma perspectiva de autonomia, abordagem crítica e reflexiva dos objetos de conhecimento, além de favorecer o exercício propositivo de seus protagonismos frente à construção e vivência do seu projeto de vida.

Para tal fim, têm-se como referências no trabalho pedagógico da Área as seguintes categorias<sup>52</sup>: Valores da vida pessoal; Práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; Atuação na vida pública; e o Cultural, artístico e literário, os quais devem ser marcos articuladores e contextualizados no trabalho com as diferentes linguagens e demais áreas e que se coadunem com as sete competências específicas da Área previstas na referida BNCC – etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 488-490):

No que concerne à categoria **Vida Pessoal**, os (as) professores (as) da Área podem considerar o princípio do respeito às culturas amazônicas e, de modo interdisciplinar e contextualizado, reunir esforços para que os alunos desenvolvam competências e habilidades que fomentem a construção de suas identidades, visando sujeitos subjetivos, com emoções, interpretações e poéticas próprias. Sugere-se nessa categoria atividades como:

- Criação de Diários de Leitura;
- Oficinas de Teatro;
- Jogos teatrais;
- Práticas de Lazer;
- Rodas de conversas e dinâmicas de sensibilização;
- Interpretação de textos em Língua Portuguesa e Estrangeira;

---

<sup>52</sup> Todas as categorias acima foram constituídas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos extraídos dos campos sociais constantes no texto da BNCC. Tais Campos embasaram a construção das categorias da Área de Linguagens e suas Tecnologias no documento que trata das Diretrizes Curriculares do Estado do Pará para o Ensino Médio, o que será aprofundado posteriormente.



- Interpretação e produções artísticas (quadros, filmes, intervenções, experimentações corporais, grafites, músicas, textos literários, entre outros);
- Atividades práticas de cultura corporal por meio de danças, lutas, esportes, jogos, entre outros.

A **categoria das Práticas de Estudo e Pesquisa** é propícia à aprendizagem colaborativa, que integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Nessa categoria, a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) deve partir de planejamentos de projetos ou práticas curriculares que levem o aluno a pesquisar, analisar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Assim, é provável que um projeto interdisciplinar parta de um tema central, como, por exemplo, “a questão indígena na contemporaneidade”. Na Arte pode ser trabalhada a significação do grafismo corporal indígena, em Educação Física, os jogos indígenas e sua significação para as etnias, em Língua Portuguesa é possível estudos e produção de textos (artigo de opinião, carta aberta, entre outros em diferentes suportes e semioses), em Literatura sugere-se o trabalho com a recepção de obras a partir da pesquisa em revistas e periódicos, enquanto que em Inglês, pode-se partir da ideia das Línguas Estrangeiras para tratar sobre os cuidados da tradução a fim de manter os sentidos dos enunciados.

Essa categoria, sistematizada com outras áreas do conhecimento, possibilita aos estudantes construírem habilidades como pesquisadores não somente na área de Linguagens, mas transversalizadas com as demais áreas. O diálogo é contínuo e dinâmico com as ciências humanas, com as ciências da natureza e com a matemática, uma vez que a pesquisa em Linguagens se dá no uso da Língua Portuguesa e suas Literaturas, da Língua Estrangeira, das representações da Arte e do corpo nos diferentes modos e mídias. Do mesmo modo, as demais áreas anteriormente citadas também se utilizam de diferentes gêneros discursivos, textuais e outros suportes para a concretização sistemática de seus saberes. Sugere-se nessa categoria atividades como:

- Atividades de pesquisa com narrativas orais;
- Atividades de letramento (uso social dos gêneros textuais) e novos letramentos (midiático, multimidiático, transmidiático e crossmedia)<sup>53</sup>;

<sup>53</sup> O aspecto multissemiótico diz respeito às diversas possibilidades de leituras – verbais, visuais, auditivas, digitais - para a compreensão dos textos que circulam em diferentes suportes – orais, impressos e digitais. Quanto aos elementos midiáticos, referem-se às diversas linguagens, que fazem uso das tecnologias da



- Pesquisas dirigidas em espaços de conexão pedagógica (Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório Multidisciplinar), instruídas quanto ao problema dos plágios;
- Pesquisas de campo enfocando situações locais ou globais;
- Workshops interdisciplinares a partir do tema;
- Portfólios para coleta de dados;
- Criação de documentários.

Por sua vez, a categoria **Jornalístico-Midiática** demanda atenção pela vasta quantidade de produção e circulação de textos e discursos nas diversas mídias. Portanto, é necessário problematizar a recepção desses textos, desenvolver no aluno habilidades para discernir fatos, opiniões e *fake news*. Trata-se de uma categoria que aglutina objetos de diferentes Áreas ao debater conhecimentos relacionados aos contextos sociais, políticos e econômicos e suas relações com os pressupostos da *indústria cultural*, da *revolução 4.0* e a da *sociedade do conhecimento*.

Nas Ciências Humanas, o diálogo se dá diretamente por meio dos textos jornalístico-midiáticos que servem tanto para a divulgação quanto para a análise dos acontecimentos e transformações sociais. Conjuntamente a essa análise sociológica, a conexão com a Área de Matemática pode ser realizada através de interpretações quanti-qualitativa, enquanto que a Área de Ciências da Natureza colabora para a compreensão dos sujeitos e sua relação com o meio ambiente e com os fenômenos estudados. Sugere-se nessa categoria atividades como:

- Pesquisas dirigidas em espaços de conexão pedagógica (Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório Multidisciplinar);
- Letramento digital para conhecimento de textos midiáticos (*Tweet, post, vlog, meme, playlist, youtube, fanpage, infográficos*) e seus usos (comentar, compartilhar, curar, colaborar, editar, samplear, entre outros);
- Criação de jornal online;

---

informação e da comunicação nos diversos suportes, usos e funções. A crossmedia diz respeito aos conteúdos que são distribuídos em diferentes meios e podem ser compreendidos nesses meios em seus diferentes acessos. Por sua vez, a linguagem transmidiática é aquela que se desenvolve na transmissão de diferentes conteúdos e em uma multiplicidade de canais de mídia, os quais se complementam e somam-se como partes para compreensão do todo da mensagem.



- Criação de curadorias para apreciação estética ou avaliação de reprodução de *fake news*;
- Atividades para conhecer a estrutura própria dos gêneros textuais que compõem o campo jornalístico-midiático (*blog*, notícia, reportagem, entrevista, artigos de opinião, charge, *memes*, entre outros.);
- Debates regrados com uso de elementos de modalização, midiáticos, *crossmedia* e transmidiáticos;
- Criação de projetos sobre ética e uso de tecnologias de informação e comunicação.

Quanto à categoria **Atuação na vida pública**, o núcleo é o protagonismo juvenil. Nesse sentido, a OTP deve possibilitar ao aluno o fomento de atitudes proativas de intervenção e transformação nos contextos social, político e cultural nos quais estão inseridos. É exequível, nesta categoria, o trabalho de todas as competências específicas da Área de Linguagens.

Essa categoria em conexão com outras Áreas possibilita um trabalho que busque atender ao protagonismo juvenil. Em Ciências Humanas, pode se dar por meio da compreensão de sua condição enquanto ser social, preparando-o para assumir os desafios inerentes à formação do intelectual orgânico (GRAMSCI, 1991) frente aos desafios do mundo globalizado; o diálogo dessa categoria com a área de Ciências da Natureza deve estimular o estudo crítico-reflexivo de diversas teorias da área, contribuindo para a compreensão da complexidade do ambiente em que vive<sup>54</sup>. Em Matemática, propõe-se práticas como a resolução de problemas envolvendo situações de contextos reais do cotidiano. Sugere-se nessa categoria atividades como:

- Pesquisa e leitura de textos normativos (Estatuto da Juventude, Estatuto da Cidade, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Código de Defesa do consumidor, entre outros);
- Criação de petição *online* e enquetes;

---

<sup>54</sup> Documento Preliminar Curricular Etapa Ensino Medio –DCEPAEM , p.172, 2020. No momento em processo de Consulta Pública



- Participação em concursos nacionais (como o Parlamento Jovem, Jovem Senador, Olimpíada da Língua Portuguesa, Programa Jovem Embaixador, entre outros);
- Atividades de leitura, escrita e análise comparativa de projetos de leis, planos de governo, entre outros;
- Mostras culturais, Intervenções artístico-literárias com construções de textos e movimentos corporais em Educação Física e Arte;
- Criação de processo eleitoral e implantação de grêmios estudantis;
- Campanhas dirigidas em redes sociais;
- Implantação de projetos de comunicação jornalística (em *blogs*, revistas digitais) ou radiofônica (em *web rádio*, rádio escola ou em parcerias com rádios locais, comunitárias e educativas).

Na categoria **Cultural-artístico-literária**, busca-se ampliar a interação dos estudantes do Ensino Médio com o campo artístico, seja em contexto próprio (família, escola, comunidade), ou públicos e privados, como museus, teatros, cinemas, espaços de movimentos artístico-sociais e outros envolvidos com a cultura visual, sonora, corporal, dramaturgia e midiáticas, que lhes possibilite o questionamento e a crítica das relações entre as representações sociais e a construção de posições subjetivas, tanto para o exercício pleno da cidadania, quanto para o reconhecimento de sua identidade cultural.

A OTP nesta categoria deve promover experiências culturais, artísticas e literárias, integrando os campos de saberes e práticas de Ciências Humanas, da Natureza e da Matemática em projetos que estimulem o estudante a ampliar sua sensibilidade estética frente ao mundo, por meio de sua relação com a Arte e com a Cultura. Sugere-se nessa categoria atividades como:

- Saraus integrados a outros projetos pedagógicos, como seminários, feiras, entre outros;
- Criação de Clubes de Leitura permanentes, para experimentação de contatos com diferentes obras literárias: canônicas e não canônicas;
- Concursos de textos literários (poemas, crônicas, contos, microcontos, poesia digital, entre outros);



- Participação na Olimpíada da Língua Portuguesa, como parte de projetos ou sequências didáticas;
- Criação de *booktuber*;
- Criação de grupos de teatro, de dança, de música, etc.;
- Desenvolvimento de atividades, projetos e incubadoras ligadas a materialização da categoria cultural e artística por meio da consolidação de espaço pedagógico, como por exemplo um Laboratório de práticas corporais e/ou ateliê de artes;
- Rodas de conversas;
- Feiras culturais com divulgação de produções poéticas, intervenções artísticas (ação performance, *body art*, videoarte, fotografia, animação, objeto<sup>55</sup>, instalação, publicidade, moda e divulgação da diversidade cultural, sobretudo, amazônica;
- Criação de grupos midiáticos;
- Difusão e recepção da Arte pela mídia
- Visitas presenciais ou em espaços culturais como museus, bibliotecas e outros.

O quadro a seguir permite visualizar a relação entre as categorias organizativas da Área e as competências específicas de Linguagens:

**Quadro 5: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Linguagens**

CATEGORIAS DE ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS
Práticas de estudo e pesquisa; e jornalístico-midiático e atuação na vida pública	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e

<sup>55</sup> No território das artes visuais, o *objeto* como uma categoria de expressão artística surge sob diversas formas nas primeiras décadas do século XX. Não tratamos aqui do termo *objeto de arte*, cuja utilização genérica designa o pertencimento ao domínio da prática artística, mas ao termo *objeto* apenas. Sua utilização é mais frequente a partir dos anos 1930, quando progressivamente é utilizado para designar obras que se distinguiram das linguagens artísticas tradicionais (O desenho e as técnicas de pintura e escultura que existiam como procedimentos artísticos aceitos e consolidados na prática artística ocidental até o final do século XIX), por suas especificidades materiais, técnicas e conceituais. Esse processo remonta, principalmente, a três vertentes históricas que perpassaram a colagem cubista, o *ready-made* de Marcel Duchamp e os diversos tipos de objetos surrealistas. <https://tramabodoque.com/2019/07/14/a-afirmação-do-objeto-nas-artes-visuais/>  
Publicado em 14 de julho de 2019 por Artebodoque em Ano 001, N 005





	interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;
Vida pessoal, atuação na vida pública e jornalístico-midiático Cultural artístico e literário	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;
Práticas de estudo e pesquisa, Vida Pessoal e vida pública e jornalístico-midiático Cultural artístico e literário	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;
Práticas de Estudo e Pesquisa Vida Pessoal, atuação na vida pública e jornalístico-midiático Cultural artístico e literário	Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza;
Cultural, Artístico e Literário e Vida Pessoal e atuação na Vida Pública	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade;
Cultural, Artístico e literário Vida Pessoal, atuação na vida pública e jornalístico-midiático Cultural artístico e literário Práticas de estudo e pesquisa	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
Jornalístico-midiático Vida Pessoal, atuação na vida pública e jornalístico-midiático Cultural artístico e literário Práticas de estudo e pesquisa	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Sistematização, com base no Documento da BNCC – etapa ensino Médio (2019).

Assim, durante o Ensino Médio, os jovens precisam desenvolver competências e habilidades específicas da Área, de modo interdisciplinar e contextualizado. Nesse sentido, devem compreender e analisar de modo cada vez mais aprofundado e contextualizado os modos de construção e funcionamento das linguagens, seja em seus textos multissemióticos, midiáticos, *crossmedia* ou transmidiáticos<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> O aspecto multissemiótico diz respeito às diversas possibilidades de leituras - verbais, visuais, auditivo, digitais - para a compreensão dos textos que circulam em diferentes suportes - orais, impressos e digitais. Quanto aos elementos midiáticos, referem-se às diversas linguagens que fazem uso das tecnologias da informação e da comunicação nos diversos suportes, usos e funções. A *crossmedia* diz respeito aos conteúdos que são distribuídos em diferentes meios e podem ser compreendidos nesses meios em seus diferentes acessos. Por sua vez, a linguagem transmidiática é aquela que se desenvolve na transmissão de diferentes conteúdos e em uma multiplicidade de canais de mídia, os quais se complementam e somam-se como partes para compreensão do todo da mensagem.



Para isso, é importante considerar a Linguagem enquanto prática social e as diversas formas de textos/discursos (da fala, da escrita, do corpo, dos sons, entre outros) como construções que se dão imersas em relações de poder. No que tange à Língua, vale o entendimento de que seu funcionamento depende, portanto, de fatores heterogêneos e contextuais, cabendo aos estudos da norma culta a seleção de recursos linguísticos cabíveis à modalidade formal da língua, aplicadas à construção e à interpretação dos textos socialmente produzidos, incluindo os literários, não necessariamente canonizados, mas, também, os que são atualizados pelos leitores.

Quanto à linguagem produzida pela cultura corporal, os jovens devem compreender de modo mais sistêmico os aspectos sociais, históricos, ideológicos, culturais, econômicos e estéticos que permeiam essa cultura. É importante ter claro que o corpo participa ativamente da produção de sentidos perpetrados pelos atos de linguagem, seja pelos sinais que se somam aos atos de fala, de seu bom funcionamento e equilíbrio, como em situações de criação/interpretação estética.

Acerca do último aspecto, é imprescindível que apreciem esteticamente diferentes práticas artísticas e culturais (visuais, teatro, dança, música, literatura, esporte, etc.), a partir de diferentes perspectivas (local, global) e origens (brasileira, indígena, africana, etc.). Nesse processo, urge o desenvolvimento do senso crítico, estético e ético, importantes para que os alunos sejam proativos, sobretudo, no que tange ao contato com as tecnologias da informação e da comunicação, nas quais estão imersos parte considerável da juventude paraense, ainda que o alcance à tecnologia não esteja, ainda, democratizado.

Assim, a Área colabora para a formação de cidadãos com potencialidades para aprender, analisar, criticar e atuar socialmente. Entretanto, considera a heterogeneidade da Linguagem como valor democrático inerente aos diferentes campos do conhecimento e dentro deles. Por isso, prima-se pelo diálogo, pelo desenvolvimento da empatia, da autonomia e da cooperação entre os jovens, de tal modo que atuem consciente e eticamente, ao se posicionar, por exemplo, frente às questões sobre o combate às discriminações nos âmbitos da cultura corporal, linguística, multissemiótica, entre outras.

O anseio, em suma, é que as Linguagens, como articuladoras do ser no mundo, fomentem afirmações identitárias, implementem o ideal de justiça social e fundamentalmente tenham como ponto de atenção as características principais da existência humana, que Freire (2005) aponta como sua condição de inacabamento e a



capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição através do processo educativo. O autor complementa ao dizer que

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Assim, transformar as condições propostas por Freire através do processo educativo eleva a responsabilidade do educador, que tem a missão de desenvolver no educando a consciência de sua própria condição histórica, bem como a responsabilidade de se tornar sujeito protagonista do processo de educação, e, dessa forma, do próprio processo de libertação, através do desenvolvimento de sua consciência crítica.

Após esse alinhamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, importa agora explicitar a integração curricular entre os componentes da Área supracitada. Nesse âmbito, tratar de uma proposta curricular integrada reafirma o objetivo do Novo Ensino Médio, a saber: a formação plena da juventude, o seu desenvolvimento biopsicossocial, a construção de sua identidade, autonomia e a sua formação plena como sujeito histórico.

No que concerne aos campos de saberes e práticas do ensino, segundo o que determina a Lei nº 13.415/2017, a Língua Portuguesa configura-se como obrigatória e essencial em todos os anos do Ensino Médio. Por sua vez, os demais campos da Área, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física são indispensáveis à construção do conhecimento, pois compreende-se que a formulação do pensamento, dos discursos e dos manifestos dos jovens se dão de modo interligado nas experiências estéticas, na cultura corporal e na ampliação do repertório linguístico, por isso tais campos são aqui tratados como complementares uns aos outros.

Diante disso, a Área de Linguagens e suas Tecnologias desenvolve, para além da integração dos seus campos de saberes e práticas do ensino, articula conhecimentos advindos de outras Áreas e, ao mesmo tempo, fornece bases de compreensão para elas; ou seja, trata-se de uma área que se nutre dos saberes e práticas das Ciências Humanas, da Natureza e da Matemática, também lhes proporcionando arcabouços teórico-metodológicos que colaboram para o aprofundamento do conhecimento, garantindo, assim, o princípio da interdisciplinaridade.

O objetivo maior desse processo de articulação é levar o estudante a construir um

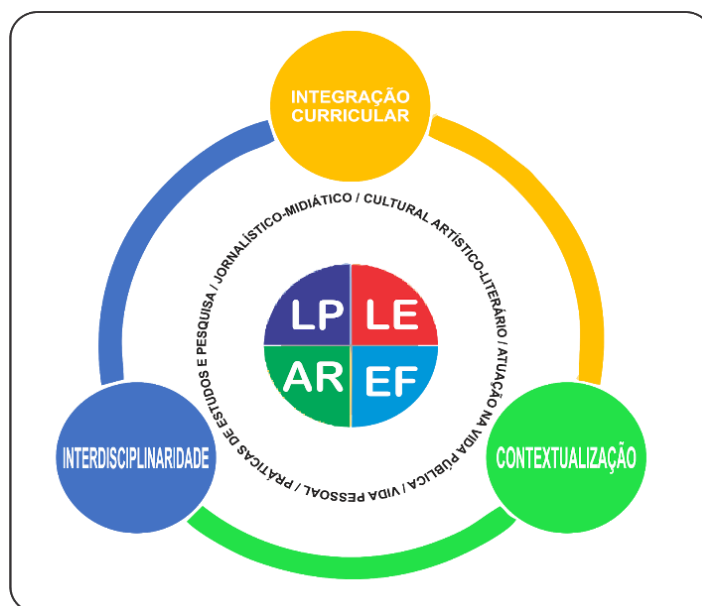


raciocínio crítico e desenvolver seu protagonismo e participação social no exercício da cidadania, do reconhecimento de sua identidade, e do compromisso com a diversidade cultural<sup>57</sup>. Por essa compreensão, a relevância dos conceitos básicos dos objetos de conhecimento terá sua análise sustentada pelos Princípios Curriculares Norteadores e pelas Categorias de Área mediados pelos diálogos entre o passado, o presente, o futuro; o popular, o erudito e o tecnológico; o local e o global.

Para estreitar as articulações entre os Campos de Saberes e Práticas, sugere-se: 1- Compreender e selecionar os conceitos fundamentais da Área aqui explicitados; 2- Identificar as referências conceituais comuns a todos os Campos; 3- Coadunar contextos problematizadores para mobilizar os conceitos trabalhados conforme os Princípios da Educação Paraense; 4- Desenvolver projetos interdisciplinares a partir da compreensão dos contextos e categorias de área.

Essas proposições integradoras demandam pesquisas, estudos e planejamentos alinhados entre os atores educacionais. De modo a ilustrar a referida integração curricular em Linguagens e suas Tecnologias, apresenta-se a figura a seguir:

**Figura 12: : Composição da Área da Linguagem e Suas Tecnologias**



Fonte: Produção Própria, ProBNCC – etapa ensino médio

<sup>57</sup> O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-Moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc. (BARBOSA, 2002, p, 19).



Como se observa na figura acima, a Área de Linguagem e suas Tecnologias parte da articulação entre os Campos de saberes e práticas e seus objetos do conhecimento como ponto nuclear, os quais inferem à construção de sujeitos históricos e autônomos, mediados pelas categorias específicas da Área, que por sua vez devem transversalizar com os Princípios da Educação Paraense (Respeito às diversas culturas amazônicas, Educação para a sustentabilidade e Interdisciplinaridade no processo de Ensino-Aprendizagem), de modo a fundamentar a Organização do Trabalho Pedagógico docente e promover a concretização da tríade que permeia os processos de Interdisciplinaridade, Contextualização e Integração Curricular.

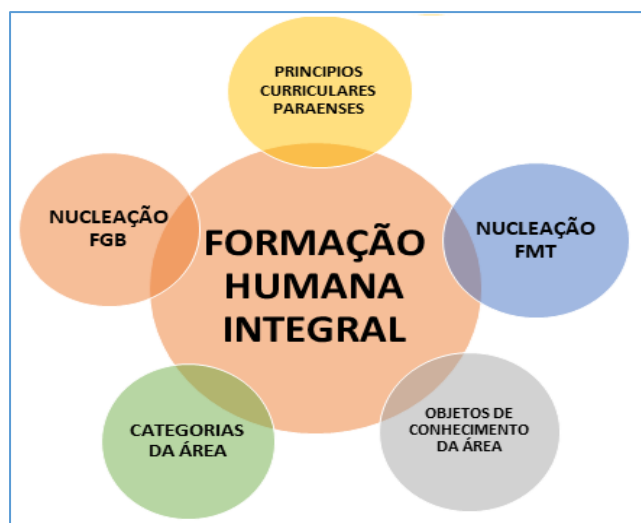
Desse modo, a ideia da circularidade traduz processos de ensino e aprendizagens que se complementam, indicando caminhos a serem percorridos por cada um dos Campos de Saberes, bem como no encadeamento entre eles.

Nesse sentido, é desejável que a Organização do Trabalho Pedagógico compreenda a necessidade de propor um planejamento no qual os conhecimentos da Área de Linguagens sejam concebidos como uma construção coletiva e dialógica entre os sujeitos envolvidos. Ao pretender a integração curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias, busca-se garantir aos jovens do Ensino Médio instrumentos que os possibilitem expandir repertórios e horizontes de expectativas.

Para tal, os Campos de Saberes e Práticas da Área de Linguagens e suas Tecnologias são arquitetados a partir da seguinte organização curricular:



**Figura 13: A Organização do Trabalho Pedagógico na Área de Linguagens e suas Tecnologias.**



Fonte: Produção própria, ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

O arranjo curricular apresentado acima destaca a Formação Humana Integral como elemento central que reforça o compromisso com a educação das Juventudes Paraenses. Por sua vez as duas Nucleações propostas visam a alcançar objetivos diretamente ligados à articulação das Categorias de Área e seus respectivos objetos de conhecimentos, que conferem a especificidade às linguagens nos diferentes Campos de Saberes e Práticas.

Entretanto, não se pode chegar aos objetivos estabelecidos sem levar em consideração a contextualização como aspecto fundamental à ideia da integração curricular defendida neste documento. Portanto, é válido refletir que os sujeitos do Ensino Médio Paraense são jovens citadinos, ribeirinhos, do campo, indígenas, quilombolas, caiçaras, assentados, entre outros, os quais refletem os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, com demandas e anseios próprios da Amazônia paraense, o que merece consideração relevante na Organização do Trabalho Pedagógico.

Considerando essa organização, a seguir detalha-se o arranjo curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias para cada um de seus Campos de Saberes e Práticas:



*a) Campos de Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas:*

No que tange ao **Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas**, cabe ao professor orientar o aluno a desenvolver sua potencialidade interpretativa, crítica e autoral por meio das diversas situações de uso da língua e dos diferentes textos e sentidos que atravessam os campos da Área. Desse modo, abordagens quanto ao uso da língua devem considerar a produção e a recepção de diferentes textos e as relações dialógicas e de poder entre os interlocutores. No que tange às práticas orais e escritas de linguagem, a construção de sentidos permite que o trabalho com a Língua Portuguesa e suas Literaturas dialogue com os demais campos de saberes e práticas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Por conseguinte, é importante ressaltar que o trabalho pedagógico docente com os estudos linguísticos deve considerar os aspectos morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos da Língua no sentido de construir e compreender os sentidos dos textos e não como apontamentos puramente metalinguísticos. Além disso, é preciso atentar que há outras questões intersemióticas<sup>58</sup> que contribuem para a produção/interpretação desses textos, assim como variantes que fazem da norma padrão apenas mais uma forma dentre tantas outras de interação por meio da linguagem.

Considerando que a compreensão cognitiva e conceitual se dá pela linguagem, ao tratá-la para além da estrutura puramente da língua e concebê-la como possibilidade multissemiótica, é possível que abordagens interdisciplinares sejam desenvolvidas, contribuindo, assim, para a formação humana integral do aluno, de modo que ele desenvolva competências e habilidades para escutar, falar, ler e escrever nos diversos campos de saberes e práticas, Áreas do Conhecimento, em qualquer contexto e em diferentes suportes.

Dadas as considerações referentes à Área de Linguagens e suas Tecnologias, a compreensão do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e suas Literaturas que norteia este documento é fundamentada nos construtos teóricos gramsciano-freireano de educação e bakhtiniano da linguagem. Nesse sentido, entende-se a Língua “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou

---

<sup>58</sup> A linguagem intersemiótica é aquela se dá em mais de um meio, em mais de uma semiose, por exemplo, um livro que posteriormente passa por uma tradução e é interpretado em um filme. A intersemiose possibilita o conhecimento de diversos códigos e suportes.



enunciações (enunciados)” (BAKHTIN, 2006, p. 123), meio de interação social que se manifesta e é transpassada por inúmeras relações de poder.

O campo de saberes e práticas do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas percorre os três anos do Ensino Médio, cujas habilidades se organizam em torno de categorias de área, neste documento associadas aos princípios norteadores da educação paraense.

Enfatiza-se o anseio coletivo de romper com o estudo pautado na perspectiva puramente prescritiva/ normativa, para focar nos estudos da Língua em uso, contextualizada e concretizada na interação por meio dos discursos, consolidando as aprendizagens desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Agrega-se a isso a complexidade de que os usos da Língua se expandiram socialmente e estão inseridos na cultura digital.

Tais considerações chamam a atenção para a existência de diversos formatos de gêneros textuais, o que reivindica não apenas a alfabetização valorizada nos séculos passados e ainda frequente, mas além dela, os letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos. Observando a configuração do novo Ensino Médio e o foco no protagonismo das juventudes, é salutar tratar a Língua Portuguesa e suas Literaturas como mediadora, formadora e transformadora desta cultura midiática na qual os alunos estão inseridos.

Desse modo, neste campo de saber, este documento propõe que o trabalho didático-pedagógico explore as possibilidades expressivas das diversas linguagens, analisando de forma crítica elementos discursivos, composicionais e formais nas diferentes semioses: visual (textos imagéticos), verbal (oralidade, escrita, Libras) e não verbal (cênicas, danças, entre outros). Portanto, considera-se os diferentes contextos da produção dos textos orais e escritos, de forma que os jovens ao se apropriarem dos multiletramentos passem a agir criticamente no mundo.

A intenção não é privilegiar a escrita gramatical ou a literária, mas conduzir os jovens a terem contato com as diversas manifestações da linguagem, o que deve ser aprofundado e ampliado no Ensino Médio. Para tal, deve-se instigá-los a compreender o seu contexto, fazendo-os refletir sobre a circulação de textos, inclusive no meio digital. Assim, as categorias de área são colaborativas para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Acerca da contextualização do Ensino da Língua na Amazônia paraense, importa





ressaltar, além das questões anteriores, que a educação escolar de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio deve ser propícia às juventudes de cada diversidade étnica, pois segundo Rodrigues (1996, p. 4),

Cada nova língua é uma outra manifestação de como se realiza a linguagem humana. [...] cada nova estrutura linguística que se descobre pode levar-nos a alterar conceitos antes firmados e pode abrir-nos horizontes novos para a visualização geral do fenômeno da linguagem humana.

É preciso compreender que o ensino das Línguas traz considerações sobre o contexto de seus usuários e pode provocar inserções nas tradições culturais de uma dada etnia. Dessa maneira, há “modos de ser” em cada Língua, o que se observa em determinados nomes, expressões, entre outros aspectos que o contato linguístico pode vir a promover (ARAÚJO, 2018).

Vale, ainda, atentar para os diferentes usos da língua e suas variações, com vistas a minimizar o preconceito linguístico que se manifesta tanto no ensino-aprendizagem de um tipo considerado padrão como unicamente “certo”, quanto na desconsideração das variações tidas como “erradas”. De acordo com Possenti (1996, p. 82-83), o importante é que o jovem “se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as experiências e convenções dessas circunstâncias”.

Nas situações em que a Língua Portuguesa é considerada segunda língua, o trabalho didático-pedagógico deve reunir embasamentos teórico-práticos e conciliar os sistemas linguísticos nos diferentes níveis. Assim, a Língua Portuguesa, enquanto língua materna e segunda língua, será compreendida como mediadora do conhecimento e poderá colaborar com o desenvolvimento dos objetos de conhecimento de leitura e escrita do jovem.

Nesse Campo de Saberes e Práticas, a leitura, a escrita e os múltiplos letramentos devem ser ferramentas de compreensão e empoderamento social. No anseio de desenvolver o protagonismo juvenil, as competências e habilidades do referido campo devem atuar nas práticas de linguagem, experimentando-as de forma sociopragmática<sup>59</sup>, multissemiótica e gramatical, seja na língua em uso ou na adequação linguística, seja em atividades que conduzam o jovem à construção e à expansão de seus saberes.

---

<sup>59</sup> A Sociopragmática trata dos estudos de significados linguísticos que são dedutíveis em um dado contexto social-cultural, em práticas concretas de discursos, considerando a interação entre os sujeitos e seus atos de falas.



É relevante reconhecer a diversidade cultural e social das juventudes, criando condições para que o ensinado e o aprendido sobre esse campo de saber não reafirme as práticas de exclusão, antes, fomente a diversidade, o diálogo e a interação, a partir do estudo e da compreensão da diversidade linguística. Diante disso, reafirma-se a indissociabilidade entre a dimensão social, histórica e comunicacional que permeia o uso da Língua e o estudo de suas literaturas em suas variações.

No que diz respeito aos estudos literários, o referido campo de saberes e práticas reafirma o fortalecimento do ensino pautado no respeito às diversidades que compreendem a produção literária para além do cânone nacional, priorizando a reflexão sobre o lugar da literatura brasileira produzida na Amazônia no contexto escolar paraense.

Opta-se neste documento curricular a consonância dos estudos da Língua Portuguesa e da Literatura para integrar o Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, ressignificando o estudo do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa e dando-lhe atenção especial aos conceitos e fundamentos da Teoria Literária, superando a fragmentariedade do ensino destes campos de saberes e assumindo o compromisso com o ensino da literatura para promover o letramento literário do estudante.

Desse modo, a escolha por unir os campos de saberes parte da reflexão sobre a formação do profissional de Letras<sup>60</sup>, que tem a responsabilidade e compromisso de dar o tratamento singular a cada uma das etapas da Educação Básica, respeitando suas especificidades, a fim de assegurar a permanência do estudo da Literatura como elemento fundamental para a formação de leitores neste Campo de Saberes e Práticas.

A BNCC, no que tange ao Ensino Médio, retoma o debate proposto no Ensino Fundamental e ratifica a inserção da leitura e do texto literário como núcleo das práticas nas aulas de Língua Portuguesa, como consta no documento:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio [...]

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos [...] têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino (BRASIL, 2018, p. 499. Grifo nosso).

---

<sup>60</sup> A graduação torna apto o profissional de Letras atuar nos dois campos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Os gêneros artísticos podem e devem ser estudados nas aulas, porém não pode ser dado a todos eles o caráter de literatura; cada gênero pertence a uma modalidade específica e deve ser compreendido a partir de sua função. Logo, um filme, uma história em quadrinho ou uma música, baseados em um texto literário devem ser analisados a partir de sua função e estrutura como filme, história em quadrinho e música e não como literatura.

Para Antônio Cândido (2005), a literatura deve ser compreendida como um direito humano, assim como o direito à moradia, à alimentação e ao bem-estar social. Para o crítico literário, a literatura tem um papel humanizador, capaz de transformar e levar o homem a compreender-se, por meio da fabulação, a qual é cotidianamente apresentado, seja imerso em sonhos ou em práticas vivenciadas em sociedade:

O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...] Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1989, p.112).

O anseio deste campo de saber no que se refere ao estudo da Literatura é reconhecer sua importância dentro do projeto para formação do leitor de literatura no espaço escolar e conseqüentemente para a formação humana integral do estudante, assim como resistir às práticas de ensino da literatura que priorizam o “saber sobre” literatura sem “ler” literatura”. (BARBOSA, 2011).

Para Antonio Cândido (2009) a Literatura como elemento humanizador favorece “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida”, desse modo o ensino de literatura na escola deve atentar para o cuidado com a descaracterização que o texto literário pode sofrer ao se tornar saber escolar.

Chama-se de Literaturas da Língua Portuguesa a reunião de obras literárias escritas em português, sejam elas produzidas por indígenas, negros, de ambiência regional ou urbana, produzidas de Norte a Sul do Brasil e de países que falam português; deste modo justifica-se a ampliação do sentido de literatura para literaturas.

No que se refere ao Campo de Saberes e Práticas de Língua Portuguesa e suas



Literaturas, este Documento propõe um currículo que dê destaque ao trabalho com a literatura brasileira produzida na Amazônia; discutir essa literatura e sua inserção no currículo escolar é certamente adentrar em um permanente debate de ausências e resistência.

Muitas são as tentativas de definir a Literatura produzida na Amazônia: literatura da Amazônia, literatura paraense, literatura de expressão amazônica. Os discursos divergem-se entre professores e pesquisadores da área; o debate acadêmico sobre a tentativa de conceituar a literatura produzida na Amazônia talvez contribua para o seu não reconhecimento e sua quase que total ausência na Educação Básica.

Mais que chegar a um consenso sobre como chamar essa literatura produzida em terras amazônicas, este Documento Curricular anseia refletir sobre a necessidade primariamente de reconhecer sua identidade como literatura brasileira. Uma vez que se identifique a identidade brasileira na literatura produzida na Amazônia, suas singularidades, sua ambiência e suas temáticas sairão do isolamento local para a dimensão global, promovendo o caráter de universalidade que o texto literário enquanto objeto estético deve despertar no leitor.

Não é somente por meio da caracterização de uma paisagem geográfica regional que se identifica a literatura produzida na Amazônia. Este modelo de análise que busca o referencial naquilo que está explicitamente representado é simplista e destituído do caráter estético.

Há obras em que a paisagem amazônica está fortemente representada em sua ambiência regional, modos de vida, linguagem, ou na representação do homem amazônico, e outras em que essa ambiência vem representada por outros matizes de vivências da cor local e a paisagem urbana passa a ser cenário para as representações destas vivências, que também compõe a paisagem amazônica de rios, florestas, campos e cidade.

O estudo do texto literário neste campo de saber deve promover diálogo entre o local e o universal, de modo a romper preconceitos, diminuir distâncias e realidades, mesmo as ficcionais; desse modo a imaginação, as fabulações vivenciadas pelo menino Alfredo, personagem de Dalcídio Jurandir, menino criado nos campos encharcados do Marajó, se alinharão às fabulações dos meninos Mais velho e Mais novo, personagens de Graciliano Ramos criados sob sol e a secura do Nordeste, ou mesmo a dos meninos de Capitães de Areia, que têm suas vivências representadas no espaço urbano de Salvador.



As personagens das obras distanciam-se geograficamente, mas se alinham na busca de sentido para a própria existência: o menino Alfredo desejoso de sair de Cachoeira do Arari para estudar em Belém, o Menino mais velho e o Menino mais novo sonhando com uma cama de couro e os meninos de Capitães de Areia na luta pela sobrevivência nas ruas de Salvador. Essa reflexão fortalece a compreensão de que não é somente por meio da caracterização da paisagem local, ou se uma escrita é produzida por homens, mulheres, negros ou indígenas, que se pode definir a identidade e a qualidade de uma produção literária.

Neste documento, na seção **Saberes e práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas**, assim como nas categorias de área e nos campos eletivos, apresentam-se sugestões para o exercício da prática com os textos literários. Com vistas a validar a possibilidade do diálogo entre literaturas produzidas em diferentes contextos e tempos, literaturas eruditas ou comerciais, esta seção propõe redimensionar duas das nove habilidades da BNCC, que podem ser trabalhadas em toda a extensão do ensino médio. Ratifica-se ainda que tal diálogo pode ser feito com literaturas de diferentes temáticas, como a científica, infanto-juvenil, de cordel e outras, de diferentes contextos históricos, independente se a obra escolhida é notadamente reconhecida pelo cânone literário ou comercialmente divulgada.

O critério de escolha das obras para este exercício é de caráter particular, não impõe obrigatoriedade, ficando o professor livre para usá-las ou não. A proposta é refletir de acordo com o que propõe este documento sobre o tratamento que deve ser dado ao texto literário nas aulas de Língua Portuguesa e suas Literaturas:

- **(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 (BRASIL, 2018, p. 526);
- **(EM13LP49)** Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura



marginal e da periferia etc.), para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p. 526).

As duas habilidades elencadas dialogam com as competências específicas 1 e 6, nas quais se inserem todos os campos de saberes e práticas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Na habilidade **EM13LP48** pode-se trabalhar o amor como temática na Literatura a partir da análise comparativa dos procedimentos estéticos que os autores utilizam para a composição dos personagens diante da impossibilidade de efetivar a relação amorosa em personagens como Romeu e Julieta, da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, e Hazel Grace e Augustus Waters, do romance *A culpa é das estrelas*, de John Green.

Na habilidade **EM13LP48**, o professor poderá, por exemplo, debater acerca da constituição da literatura brasileira de expressão amazônica, especificamente o surgimento da 3ª Geração do Modernismo no Pará, uma vez que esta se constituiu a partir da ruptura histórica que distanciou por vinte anos os modernistas do Grupo dos Novos no Pará, da 1ª geração que instituiu o Modernismo no Brasil com a Semana de Arte Moderna.

Na habilidade **EM13LP49** propõe-se o estudo comparativo entre crônicas, contos e romances de autores locais e obras de autores de outras regiões do país como exercício de percepção, no que tange semelhanças e diferenças no processo de criação dos autores que produzem em realidades e contextos diferentes. Como sugestão, o professor poderá apresentar a crônica *Companheiras*, da autora paraense Eneida de Moraes, em sua dimensão social e estética e contrapor ou dialogar com o livro *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles.

A proposta das análises comparadas sugeridas corrobora o pensamento de Santiago (1982), do quanto ela reflete sobre a desconstrução da verdade colonialista de que a literatura produzida nos grandes centros deve servir como referência para aquelas que de algum modo ficaram à margem do cânone nacional. Portanto, trazer a literatura brasileira produzida na Amazônia para o centro das discussões no espaço escolar, por meio de aulas dialógicas e reflexivas que permitam aos jovens problematizarem-na com o objeto estético, fortalece a identidade não somente literária, mas histórica e social da Amazônia.

Questionar a verdade da universalidade colonizadora e etnocêntrica e pôr em debate sua universalidade diferencial presente nas culturas periféricas, porém não inferiores, refletir sobre a literatura produzida na Amazônia, sobre a literatura produzida



por índios, negros e mulheres, e o que elas inauguram em sua produção para além do que é concebido como cânone nacional, deve estar no centro dos debates das aulas de Língua Portuguesa e suas Literaturas no estado do Pará. A seguir, no quadro 05, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas:

**Quadro 6: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS
Vida Pessoal	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que fomentem a construção de suas identidades. Por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas poderá ser trabalhada a análise crítica de poemas, a fim de despertar a sensibilidade estética e a percepção humanizada dos estudantes por meio dos textos literários e da estrutura e funcionamento do uso da língua materna.
Práticas de estudo e pesquisa	Esta categoria propicia a aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar nesta categoria, os (as) professores (as) podem, a partir de projetos ou práticas curriculares, por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, promover estudos e produção de textos (artigo de opinião, carta aberta, entre outros em diferentes suportes e semioses).
Cultural-artístico-literário	Nesta categoria os (as) professores (as) poderão articular e proporcionar ao aluno a reflexão do raciocínio crítico e participativo no mundo, tanto para o exercício da cidadania (vida pública), quanto para o reconhecimento de sua identidade cultural. Nesse sentido, pode-se ampliar a interação do jovem ao mundo artístico possibilitando-lhe a reflexão crítica. As atividades propostas aos alunos devem promover experiências culturais, artísticas e literárias, integrando os campos de saberes e práticas em projetos que envolvam, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, a leitura de obras de autores da literatura.
Jornalístico-midiático	Esta categoria requer atenção devido à quantidade desenfreada de circulação de textos e discursos nas diversas mídias. Portanto, é relevante orientar o aluno para a recepção desses textos de modo que ele saiba discernir fatos, opiniões, <i>fake news</i> .
Atuação na vida Pública	Esta categoria propõe práticas didático-pedagógicas que desenvolvam no aluno a proatividade e fomentem o exercício da cidadania por meio de atitudes de intervenção no contexto social, político e cultural para o exercício da democracia. Para tanto, é imprescindível serem trabalhadas as competências específicas da área da linguagem. Por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, pode-se realizar debates regrados baseados em leitura de diversos gêneros textuais.

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

### *b) Campo de Saberes e Práticas do Ensino da Arte*

O **Campo de Saberes e Práticas do Ensino da Arte** integra-se à Área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de suas quatro linguagens: Artes Visuais,



Música, Teatro e Dança. Essas passam a se articular para a produção de saberes que envolvem a compreensão do fazer artístico, posto que a Arte é uma área de conhecimento que opera, segundo Aristóteles (1987, Passim), por meio de uma “*poiesis*”, isto é, um ato, uma ação criativa na qual as fronteiras entre quem faz (sujeito/criador) e o que faz (objeto/criação) podem variar de acordo com a linguagem artística em questão, chegando mesmo a linhas muito tênues quando se trata da linguagem do Teatro e das Artes Performáticas Contemporâneas, momento em que é inviável discernir o “sujeito/criador” do “objeto/criação. Todo esse processo está envolto na construção do conhecimento em Arte, que se dá na inter-relação da experimentação, decodificação e informação, na qual os arte-educadores baseiam-se na construção desse conhecimento e na premissa de que só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem significativa em estética-crítica-reflexiva em Arte.

A proposta da BNCC do Ensino Médio destaca os processos criativos como operadores de conhecimento estético, cultural, social e político, posto que Arte é uma área do conhecimento e não uma ferramenta e/ou instrumento que só se legitima se colocada a serviço de outras epistemologias e/ou saberes. A Arte é propulsora de estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo (BRASIL, 2018).

A aprendizagem da Arte deve ser vista para além de códigos e técnicas, e a produção artística deve ser observada como meio e não como fim. Assim, o trabalho didático pedagógico no ambiente escolar deve proporcionar ao estudante a protagonização vivenciada através do processo de articulação e criação.

Portanto, a prática docente tende a acentuar-se no planejamento coletivo e vai assegurar para o arte-educador e aos estudantes uma formação cultural na construção de sua prática pedagógica. Importante ressaltar o que diz Iavelberg (2003, p. 09) acerca da inserção da Arte no contexto escolar quando afirma que “a inserção não se dá apenas pela sua habilidade de desenvolver competências, habilidades e conhecimentos necessários a outros estudos, mas o seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”.

Nesse viés, a produção artística e cultural, com autonomia e características próprias de cada linguagem artística, atua na dimensão da potencialização da expressividade do estudante, considera o emocional individual ou coletivo do fenômeno do sentido da criação artística.

Vale lembrar que todo esse processo de articulação dentro desse campo de saber





não acontece de forma espontânea, mas interdisciplinar, com um saber consciente para promover a compreensão e a fruição da Arte para todos. Nessa perspectiva, a Arte pode ser considerada propulsora da interação dialógica, desde que seja articulada sempre como área de conhecimento autônoma, sendo respeitados os diversos princípios operativos de cada linguagem (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).

O campo da Arte dialoga com outras áreas do conhecimento, mas também é possível pensar em diálogos interdisciplinares entre as próprias linguagens artísticas, uma vez que cada uma tem elementos e objetos de estudo próprios, como se verifica ao abordar cada linguagem artística nesse documento. Compreendemos que a interdisciplinaridade acontece quando há um aprendizado integrado e colaborativo não identificado com a polivalência. Portanto, se faz necessário compreender que:

[...] várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia do projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou cada resposta encontrada (FAZENDA, 2008, p.22).

Desse modo, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, compreendemos que há a necessidade de que a Arte seja desenvolvida na escola nas suas diversas manifestações, e quando há um maior conjunto de habilidades que possam ser desenvolvidas pelas diferentes formações dos profissionais em Arte, diversas experiências e linguagens artísticas são realizadas pelos professores-arte-educadores, que, por meio do aprofundamento prático e teórico, possibilitam outras potencialidades sobre a interdisciplinaridade do alunos no processo de ensino aprendizagem, isto é, quando se expande o contato com demais formas de ensino da Arte, há uma formação integral e a aprendizagem significativa do sujeito do ensino médio.

A Arte na Educação como expressão individual ou coletiva e como cultura é um saber fundamental para a reconção cultural e o desenvolvimento pessoal, posto que na divisão dos saberes epistemológicos do ocidente não se pode categorizar a Arte como ferramenta.

Isto posto, a reconção cultural na Amazônia, histórias e imaginários estão repletos de saberes regionais que atestam que a Arte engendra conhecimento em dialética com outras áreas do conhecimento e, por isso, propicia aprendizado rico em diversidade cultural e sociabilidades que respeitem e problematizem as relações em sociedade.



Nessas histórias e imaginários, a Amazônia remonta ao inferno verde<sup>61</sup>, à religiosidade, ao repouso, à encantaria, aos rios, às vicinais, aos campos, às florestas, às estradas, entre outras histórias que permeiam o sistema da Arte na Amazônia<sup>62</sup>. E o Ensino de Arte no Pará se legitima no Brasil, por meio das nuances de sentidos de opostos/complementares: real e imaginário de transrealidade<sup>63</sup>.

Em Loureiro (1999), observa-se que a cultura provém da realidade de cada um, entrelaçada aos contextos culturais de memória e embebida em imaginários (histórias orais) em que os povos da floresta são distintos, mas com ampla visão de mundo. Desse modo, o autor diz que

A cultura é matéria em que o artista modula sua criação, uma vez que é através dessa ambiência que o homem vive e transvive a realidade. E o sumo da cultura paraense-amazônica, creio, é uma forma de realismo mágico, que nos leva a entender a realidade por via de uma espécie de lógica mítica. [...] A outra está no imaginário. A cultura paraense – caboclo/ribeirinha – expressão do que chamo de Amazônia profunda – é fruto dessa *coincidentia oppositorum* entre real e imaginário. O real nos coloca diante da necessidade prática de viver. O imaginário nos garante o direito de sonhar (LOUREIRO, 1999, p. 19, grifos do autor).

As Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro exercem uma precisão na originalidade, criatividade, técnica e sentido universal em suas especificidades. Os artistas produzem para além de um lugar e são legitimados ao convívio nacional e internacional. Portanto, vale lembrar que todo artista cria apoiado em uma herança cultural local e universal; no entanto ao propor o diálogo entre a criação e a herança cultural na Amazônia, este documento curricular apresenta uma relação dialética da criação individual com o conjunto de valores (materiais e espirituais) universais, que ressalta os conhecimentos antropológicos e histórico-social dos sujeitos amazônidas<sup>64</sup>

<sup>61</sup> O termo “inferno verde” foi corriqueiramente empregado para designar a região amazônica, como alusão às difíceis condições de vida na floresta durante a colonização. Esse termo foi aprofundado por Euclides da Cunha com sua obra *Um paraíso perdido. Ensaios amazônicos*, em que lança um olhar especial sobre a região, ao chefiar a Comissão Brasileira de Limites com o Peru, em 1905. Cunha também irá prefaciá-la obra *Inferno Verde - cenas e cenário do Amazonas*, de Alberto Rangel, 1907 (MANESCHY, 2010, p. 11).

<sup>62</sup> Conhecer a Arte na região Amazônica, acompanhar a apreensão que os artistas têm de seus territórios e as modulações de seus discursos é tarefa para quem busca contribuir à construção de um entendimento do país que é diverso e multifacetado. [...] Artistas vêm organizando complexas perspectivas de entendimento acerca de seus territórios - físicos, culturais, políticos, estéticos - e que têm elevado seus olhares para outros lugares, transcendendo regionalismo (MANESCHY, 2010, p. 12).

<sup>63</sup> Loureiro ao usar o termo “transrealidade”, refere que, no Pará, como em toda a Amazônia, há um conluio de transracionalidade, de transgressão da lógica dualística, do maravilhamento ardente (incompleto). Somos surreais como os gregos eram míticos (LOUREIRO, 1999, p. 19).

<sup>64</sup> Os sujeitos amazônidas são frutos da confluência de sujeitos sociais distintos – ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis,



acumulados ao longo dos tempos.

Dessa forma, a autonomia criativa e expressiva se apresenta como outra forma de conhecimento, apreensão e compreensão do mundo que se coloca para além da simples racionalidade técnico-científica sem, no entanto, deixar de contribuir com habilidades e competências específicas das outras ciências como, por exemplo: a Música e as Artes Visuais com a Matemática ou a Dança e o Teatro com a Anatomia. Essas inter-relações habilitam os estudantes para um saber consciente e informado, com o objetivo de tornar possível a aprendizagem em Arte. Barbosa (2002) destaca que

Não mais se pretende desenvolver uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica (BARBOSA, 2002, p. 17-18).

Portanto, os aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros consideram particularidades e instituem aos estudantes conhecer as especificidades dos saberes e práticas do ensino da Arte, que, por meio de suas linguagens (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança), têm um professor para cada linguagem. Este trabalha estéticas de diversas manifestações artísticas e culturais, assim como as associações entre elas, de maneira interdisciplinar.

A inter-relação dessas linguagens propicia processos criativos para a construção das pesquisas e estudos de referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, bem como a criação de novas relações entre os sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo, no sentido de desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, a partir do conhecido e modificá-los de acordo com o contexto e a necessidade, desenvolvidos pelo ler, fazer e contextualizar Arte, essenciais para a vida cotidiana comprometida com a diversidade cultural na Amazônia e no mundo.

O engajamento com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação<sup>65</sup>, e

---

holandeses, franceses, etc.) – que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. Diferenciada em suas matrizes geracionais, marcada por dinamismos e sincretismos singulares, a formação social amazônica foi fundamentada historicamente em tipos variados de escravidão e servidão. Assim, falar dos povos da Amazônia requer um (re) conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região; noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região. (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 1).

<sup>65</sup> O termo Arte-educação (tradução do inglês *art-education*) surgiu como uma tentativa de conectar e integrar os conceitos de arte e educação, resgatando suas relações mais significativas e reforçando a ideia de continuidade entre seus fundamentos, contribuindo para transformar sentimentos e ideias. Para Barbosa (1991, p. 07), a “Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se



essa participação ativa referente às questões políticas e sociais foi consolidada a partir do movimento de Arte Moderna, com a proposta de diversidade de códigos em função de etnias, raças, gênero, classe social, entre outros, e não mais, especificamente, nos códigos europeus e norte-americanos. Esse movimento é considerado a grande ruptura no modo de conceber a Arte e o seu ensino, que tradicionalmente era centralizada no ensino da técnica. Barbosa (1975, p. 44) estabelece que “na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922<sup>66</sup>”.

A relevância da Arte como conhecimento surge em contraposição às teses Liberais, Positivistas e Modernistas e a preconiza como uma construção social, histórica e cultural aliada à dimensão da cognição. Esse processo construtor da Arte ligada à cognição é relevante porque alia-se à concepção da razão e rege a Arte como um campo de conhecimento com suas estruturas e bases que se fundamentam à cognição.

Rizzi (2002, p. 64-65) propõe uma relação ao propósito da Arte como Conhecimento frente à Arte na Educação e a Arte em si, na medida em que “acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade”.

Assim, essa concepção que congrega a experiência baseada na idiosincrasia aliada à experiência da humanidade requer uma integração fundamentada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relações entre História da Arte/Contextualização, Leitura da Imagem – Apreciação Estética e Fazer Artístico.

Embora alguns autores utilizem termos como multiculturalismo e pluriculturalidade para definir diversidade cultural, este documento sugere a utilização do termo “Intercultural” de Fleuri (2003):

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas

---

aprende arte na escola [...], na universidade e na intimidade dos ateliers”.

<sup>66</sup> É inegável a importância do movimento de Arte Moderna no Brasil, que teve como ponto de atenção as concepções de Ensino da Arte como expressão e também como atividade, porém a função ideológica, com o propósito de colocar no centro o caráter humanista no currículo, e a isenção de qualquer conteúdo de Arte no “fazer artístico nas escolas” trouxeram um esvaziamento ao ensino de Arte e, mais ainda: a colocou em um lugar de secundariedade na educação escolar.



concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p. 17).

O conceito de interculturalidade contribui para o aprofundamento de debates em função de sua complexidade. Entretanto, a proposição acerca da interação entre as diferentes culturas, alia-se aos objetivos da Arte-Educação comprometida com o desenvolvimento cultural, com o desenvolvimento da crítica, com o conhecimento acerca da cultura do país e, fundamentalmente da cultura que nos é peculiar.

A Arte-Educação alicerçada na Comunidade<sup>67</sup> é uma proposição contemporânea que tem indicativos positivos em projetos de educação com o ponto de atenção na reconstrução social, e dá lugar ao em-comum, com o pensamento na essência e existência. Esse pensamento, entre linguagem e mundo, não isola a cultura local, mas a discute em relação com outras culturas.

Impulsionar a inter-relação de culturas e saberes para promover aos estudantes o acesso às diversas manifestações culturais populares presentes na comunidade é desejável. A diversidade das populações tradicionais (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, citadinos e outros grupos), a ecologia, a sustentabilidade, o progresso, o conhecimento, a justiça social, a geopolítica e, tantos outros processos nos âmbitos socioculturais tornam a Amazônia intercultural.

A influência dos povos indígenas na gastronomia regional visionada no contexto nacional e reconhecida internacionalmente, assim como a sonoridade do Pará (carimbó, brega, toada do boi entre outros), expressam a identidade cultural, artística, social, ambiental e histórica da região amazônica. Paralelamente, nesse diálogo participante, ressalta-se os centros culturais como os museus, os teatros, as exposições de arte, os

---

<sup>67</sup> Para Agamben (2007), pensar a comunidade é antes de mais nada pensar que não há apenas a linguagem encerrada em si, produtora de enunciados auto-reflexivos e autotélicos, mas as coisas singulares, que nela se perdem através dessa perda no comum, no universal, ganham uma presença, que é produtora de interrupções, de vazios, pelos quais o comum que se faz pela linguagem nela se desfaz para dar lugar ao em-comum. A comunidade que vem dá lugar no seu acontecer; não se confunde com quaisquer comunidades reais, atuais, identificáveis. Pelo contrário, é no desfazer destas que se afirma; é enquanto apropriação/expropriação que a linguagem se apresenta condição do humano, e se anuncia uma época, a nossa, “que não quer ser já é uma época histórica” (SEDLMAYER; GUIMARÃES; OTTE, 2007, p. 72).



recitais de música, as apresentações de dança em espaços públicos, os festivais, as experiências interdisciplinares e interculturais, colocando lado a lado o código erudito e o popular como, por exemplo, os especiais saberes dos mestres ceramistas, as mulheres erveiras<sup>68</sup>, entre outros que acontecem na capital Belém e em todas as regiões da Amazônia.

Vale lembrar que as Leis 10.639/03<sup>69</sup> e 11. 645/2008<sup>70</sup> impulsionam um olhar para além da produção artística ocidental, de matriz europeia e integram a obrigatoriedade das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no Ensino Fundamental e Médio. Esse ponto é relevante, pois qualifica o ensino-aprendizagem acerca do reconhecimento e valorização das diversas culturas que constituem o Brasil.

Por esse viés, se alcança uma ligação imediata com o universo social do estudante. As diferenças são valorosas para promover a constituição do sujeito, levando-se em conta uma cultura voltada para o envolvimento da comunidade escolar relacionada às manifestações artísticas e culturais paraenses, aliadas às artes consagradas mundialmente. Essa ampliação dar-se-á pelo conceito de interculturalidade. Sobre esse apontamento, Barbosa (1995, p. 11) ressalta singularidades importantes para a construção de um currículo crítico ao afirmar que:

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas das classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire (1987) a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes sociais têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versados neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a

<sup>68</sup> Chamadas erveiras ou cheirosinhas das feiras públicas de Belém do Pará nos mostram que esta é uma atividade eivada de mudanças e permanências, sendo elas as mais diversas, desde a mudança temporal até a mudança geográfica. Isso, devido aos vários lugares em que essas personagens têm atuado ao longo do tempo até chegarem ao mercado do Ver-o-Peso, lugar onde hoje elas possuem um grau de importância que vai além da simples comercialização das ervas, chegando ao nível simbólico, religioso e turístico (SILVA, 2017, p.250).

<sup>69</sup> A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

<sup>70</sup> A Lei 11.645/2008 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"



assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

Essa mediação entre cultura *local e global / erudita e popular* dar-se-á pelos debates que permeiam o conceito de *interculturalidade*, já apresentado anteriormente, que amplia o exercício da crítica, da apreciação e da fruição num sentido contextualizado e corresponde à epistemologia da arte e amplia aos modos como se aprende Arte. Pois, como lembra Barbosa (2002, p. 19), para alcançar esse objetivo com qualidade, é “necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”. Nesse sentido, a arte contemporânea atravessou significativamente o momento em que a cultura ganhou maior expressão econômica e social no mundo. Isso posto, Ramos (2006) ressalta essa importância, ao dizer que

A Arte contemporânea pôde ser entendida como sinal e instrumento ativo de aprendizagem; por estimular a troca simbólica entre grupos e culturas diferentes, por estimular a percepção para novos conteúdos e nova leitura de vida social. Na verdade, tudo que está fora do sistema da arte pode ser incorporado por ela, passando a fazer parte de seu jogo. Dessa maneira, as galerias de arte, os museus e centros culturais são importantes formadores de capital simbólicos, aliados – pelos interesses mais nobres e mais vis – a agentes e meios de comunicação capazes de transformar significativamente as sensibilidades e conteúdos do público ao seu alcance (RAMOS, 2006, p. 22).

Assim, a linguagem artística articula-se na perspectiva da interdisciplinaridade com os outros campos de saberes e práticas de Ensino e outros campos de Saberes e práticas Eletivos, assim como entre as linguagens da Arte capazes de promover a liberdade de escolhas acerca de práticas pedagógicas como dimensão didática do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as abordagens metodológicas específicas do campo das Artes Visuais, Teatro, Música e da Dança, são específicas e orientam as abordagens para os docentes de tais campos conforme se verifica nas Linguagens<sup>71</sup>.

As Artes Visuais são um conjunto de manifestações que se iniciam quando o homem produziu objetos utilitários e fez pinturas ou gravuras nas rochas; naquele momento, a humanidade busca “[...] tornar visível aquilo que aponta para a existência de

---

<sup>71</sup> As contribuições específicas de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (itens 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4) foram extraídas das considerações elaboradas pelo Coletivo Pró-Associação de Arte Educadores do Estado do Pará - AAPEA. Essas considerações foram feitas na consulta pública e estão acessíveis ao público no site da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB.



pensamentos invisíveis: ou seja, símbolos.” (BELL, 2008, p.10).

Nesse contexto, o ensino/aprendizagem das Artes Visuais no Ensino Médio se mostra fundamental para a formação de um estudante/cidadão consciente e capaz de se tornar um leitor crítico sobre as imagens que constituem o mundo ao seu redor.

O sujeito do ensino médio no contexto proposto neste documento, por meio do estudo das Artes Visuais, visa à compreensão da multiplicidade que compõe as várias expressões visuais ao longo de toda a existência humana.

É importante ressaltar a abordagem Triangular através do vértice Ler, Fazer e Contextualizar, que surge no campo das Artes Visuais e pode ser experimentada em outras linguagens artísticas, com encaminhamentos metodológicos diferentes devido às especificidades que apresentam, conforme se verifica no decorrer do texto, com as linguagens de Teatro, Dança e Música. Tais encaminhamentos têm o objetivo de focar na proposição escolhida pelo professor nas suas aulas práticas, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo. Para Barbosa (2010, p.10), “refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto”. Barbosa (2002, p.18) enfatiza ainda que “por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

Nesse propósito, a Arte na Educação atribui um raciocínio crítico como expressão pessoal e como cultura, para desenvolver a percepção e a imaginação diante da complexidade do mundo, promovendo um diálogo intercultural (pluralidade) que estabelece na sala de aula o exercício de sua cidadania nas dimensões estéticas, política e social, posto que o exercício da Arte não se encontra fora da esfera da cidadania, mas sim é parte e está dialeticamente relacionado a ela.

Nesse contexto, o ensino/aprendizagem das Artes Visuais no Ensino Médio se mostra fundamental para a formação de um estudante/cidadão consciente e capaz de se tornar um leitor crítico sobre as imagens que constituem o mundo ao seu redor. Diante desta proposta, entendemos as conexões das áreas de conhecimento apontadas com os objetos de conhecimento da área de Linguagens e Suas Tecnologias, visando à superação dos modelos espontaneístas e tradicionalistas de Ensino da Arte, e, assim, possibilitar a autonomia dos professores na construção de suas propostas das suas metodologias pedagógicas.





A linguagem teatral por meio da qual os atores experimentam uma forma de se tornar outro e apresentar situações fictícias de modo lúdico para mostrar, contextualizar, problematizar e/ou simplesmente estetizar a realidade, se desenvolve articulando uma linguagem polissêmica, que agrega elementos visuais (figurino, cenografia, adereços cênicos etc.), elementos sonoros (sonoplastia, trilha sonora e dramaturgia do som), elementos verbais (voz, texto e textualidades) e elementos teatrais (presença e/ou qualidade de presença que captura o olhar de quem observa a cena, gestos, ações etc.), dentre outros.

Desse modo, destacamos a relevância da linguagem teatral na formação humanística dos estudantes do ensino médio, na medida em que as experiências de ensino/aprendizagem do Teatro em sala de aula oportunizam o exercício dessa linguagem que, por sua natureza polissêmica, exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensório-motoras e socioemocionais. E nesse processo, o educando desenvolve sua capacidade de reflexão crítica, sensibilidade artística, exercício ético e reconhecimento de si como ser social, integrante de uma comunidade de múltiplas manifestações culturais.

No cotidiano das escolas, no entanto, ainda é possível constatar, recorrentemente, certas práticas teatrais que se limitam à encenação de espetáculos condicionados à celebração de eventos festivos do calendário escolar; ou em outros casos, ainda que em projetos interdisciplinares, o Teatro é usado como “suporte pedagógico” aos demais saberes tendo suas especificidades de linguagem polissêmica todas ou parcialmente desconsideradas. A linguagem teatral é uma área de conhecimento constituída por territórios diversos, determinados por formas distintas de manifestações e expressões com modos de operação específicos que exprimem técnicas, poéticas e saberes.

Nesse sentido, no âmbito educacional, assegurar processos de ensino-aprendizagem em Teatro e os vários procedimentos didático-pedagógicos-metodológicos, democratizam o conhecimento e o exercício da linguagem teatral, além de compartilhar os estudos de seus princípios operadores oferecendo, assim, condições para a mobilização de todas as capacidades criadoras e o aperfeiçoamento da relação essencial e dialética do educando com o mundo.

Desse modo, acreditamos, tal como Olga Reverbel<sup>72</sup> importante educadora

---

<sup>72</sup>Além de Olga Reverbel outros importantes autores de reconhecimento na área teatral e suas linhas metodológicas, a exemplo de Ingrid Koudela, Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, Viola Spolin, Peter Slade, Maria Novelly.



brasileira que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre Teatro e Educação – que o ensino do Teatro deve ser firmado na sala de aula, onde o educador deverá estar comprometido com a condução de procedimentos metodológicos que promovam correspondências entre os saberes teatrais e o universo sócio-económico-político dos educandos, correspondências articuladas por meio das especificidades da linguagem teatral com o intuito de possibilitar a eles, primeiramente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensório-motoras e socioemocionais. E posteriormente, por intermédio de dispositivos específicos à criação cênica, exercícios de improvisação, jogos dramáticos, jogos simbólicos, jogos teatrais, estimulando e expandindo, desse modo, as capacidades criativas e expressivas, intrínsecas ao fazer teatral.

O fazer teatral é uma contribuição que pode e deve ser entendida como ponto de partida para o professor elaborar e eleger as ferramentas metodológicas mais adequadas à realidade específica de sua sala de aula e o exercício dessa linguagem em sua completude como instrumento a também de outras práticas pedagógicas.

Entre as diversas expressões, enquanto formas de manifestação cultural e artística, conforme Brito (2003), a música é uma forma de linguagem e faz parte da cultura humana desde tempos remotos, ou seja, a partir dos construtos fundantes do ser humano em seu fazer histórico. Com efeito, as diferentes sociedades consideram a música como um dos conhecimentos, um dos saberes primordiais para a constituição humana, uma vez que ela amplia o olhar do sujeito em relação a si próprio, sobre o outro e sobre o mundo, por ser uma linguagem para o desenvolvimento da percepção, da comunicação e da autoexpressão. Consequentemente, é uma forma de expressão e comunicação e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical.

Cabe ressaltar que o ensino de música na Educação Básica remete à prática de sala de aula, quando o professor interage com os educandos e organiza as ideias que colaborarão para a produção pessoal e coletiva destes. Sendo assim, se desempenha uma pesquisa sobre as fontes de informação, de materiais, de técnicas e de organização da sala.

Observa-se que nas escolas tem se utilizado da música enquanto Arte em apresentações nas datas festivas, resumindo-a a música a um repertório programático, cristalizado e a recreativo de plateias, e isso tem limitado as possibilidades educativas



acerca do ensino de Música. Tal fato tem impossibilitado o contato com outros objetos de conhecimento e inviabilizado a amplitude do ensino musical.

A música enquanto linguagens da Arte na Educação Básica não busca formar músicos instrumentistas e cantores, mas tornar cada estudante um ser pensante sobre a arte. É nesse sentido que Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) dizem que: “a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania”.

A dança é uma manifestação artística e cultural que permanece presente no cotidiano de diferentes sociedades, que modifica o olhar para a subjetividade expressiva e criativa, de maior liberdade, de expressar-se, trabalhar as emoções, sentimentos e a sua individualidade com mais autonomia, acompanhado aos aspectos reflexivos e críticos do próprio saber-fazer.

A corporeidade na dança alcança outras camadas na execução do movimento no espaço e gestualidade. A dança pode ser realizada em qualquer lugar; os temas da dança estão próximos do contexto onde o sujeito está inserido, no ambiente das escolas; atualmente, se percebe uma carência de contextualização histórica da dança em todas as suas formas de expressão, sua prática é utilizada em atividades pontuais, vinculadas ao calendário de eventos festivos. Em alguns casos, ocorre nas aulas de Educação Física ou no horário extraclasse, não recebendo importância no currículo. A dança, no contexto escolar, pode ser um suporte para melhorar o aprendizado, pois, como linguagem do campo de saberes e práticas da Arte, o seu conhecimento tem princípios metodológicos e um papel relevante na formação do sujeito.

Esta proposta pedagógica em dança almeja operar com elementos de mudança e ruptura ao já existente. A pedagogia do corpo na dança apoia-se na filosofia de Klaus Vianna<sup>73</sup>, que dizia “não decore passos, aprenda um caminho”, ou seja, o aluno será capaz de compreender o seu próprio caminho criativo na arte e na vida.

Olhar para o processo de elaboração dos conhecimentos, das aprendizagens artísticas a partir das experiências e pesquisa desse sujeito (estudante-educando) de aprendizagem em Arte, para extrair dessas vivências formas significativas a serem

---

<sup>73</sup> Apud: Angel Vianna: sistema, método ou técnica? / Ana Bevilaqua...[et.al.]; organização, Suzana Saldanha. - Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 162p.



compartilhadas com outros campos de saberes e práticas da referida Área no processo de aprendizagem, é um desafio e requer do sujeito uma presença curiosa. Desse modo, para Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em intervenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

A “Interação Crítica” pensa o sujeito aprendiz como um sujeito autor, ativo e responsável pelo seu entorno regional, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Daí, o Protagonismo juvenil ser aliado do aprendizado da Arte.

O jovem vai participar do desenvolvimento das diversas manifestações artísticas através da prática investigativa da pesquisa e vai assumir o papel de protagonista como apreciador, como artista, criador e curador, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BRASIL, 2018, p.475).

Nessa perspectiva, o estudante sai da condição de “aprendente” passivo para a condição de estudante/pesquisador, atuante e participativo no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Entretanto, para desenvolver essa habilidade no estudante, deve-se considerar a especificação da correlação entre as categorias de área e esse campo de saber a partir do empenho, da definição e conhecimento dos professores. Iavelberg (2018) esclarece que:

É esperado, se nos orientarmos pelas competências e habilidades vinculadas ao componente Arte da BNCC, que a escrita curricular, tanto da parte obrigatória, como da diversificada, seja elaborada a partir da seleção de conteúdo com significado social e ético, em uma perspectiva democrática, sem preconceitos e inclusiva em relação à diversidade da arte brasileira, das culturas regionais e da produção artística produzida por diferentes povos, tempo e lugares, guardando respeito às culturas que os alunos trazem consigo (IAVELBERG, 2018, p. 79).

Assim, a mobilização de conjunto específico dos objetos do conhecimento a serem trabalhados, sejam de manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais, definirá o exercício e a aprendizagem das competências e habilidades conforme observa-se no quadro abaixo:



**Quadro 06: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Arte**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DE ARTE
Vida Pessoal	<p>Nessa categoria, os professores de Arte devem levar o estudante a desenvolver competências e habilidades que fomentem a construção de suas identidades e de seus projetos de vida, como um sujeito. Por exemplo, em Arte podem ser trabalhadas as manifestações artísticas e culturais que refletem questões mais internas e pessoais de um indivíduo ou aquelas que dialogam de forma mais explícita com a sociedade e com o contexto cultural e social em que foram criadas. As manifestações artísticas e culturais podem funcionar como exercício intercultural para compreender e realizar análise crítica e contribuir para o respeito à diversidade diante da complexidade do mundo. Possibilita ainda, ampliar referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si, sobre o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social e atuação em âmbito local e global que estabeleçam relações diretas e indiretas com o cotidiano do estudante na busca pelo desenvolvimento de seu protagonismo e autonomia para com as manifestações da cultura.</p>
Práticas de estudo e pesquisa	<p>Esta categoria possibilita a aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o estudante à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar neste campo os (as) professores (as) de Arte precisam planejar projetos ou práticas curriculares que levem o estudante a pesquisar, analisar, estudar e pôr em prática os conhecimentos construídos. Por exemplo, em Arte é desejável olhar para o <b>processo</b> de elaboração do conhecimento, das aprendizagens artísticas nas Artes Visuais, na Música, no Teatro, na Dança e nas Artes Integradas, como algo tão importante quanto o produto. Por exemplo, pode-se trabalhar as práticas de estudos e pesquisas ligadas a arte e cultura sobre diversas temáticas ligadas às linguagens artísticas, aprofundamentos teóricos e debates que possibilitem a ampliação e percepção do jovem sobre os diversos discursos presentes nas práticas artísticas. A ideia é que os estudantes articulem processos cognitivos e envolvam-se em investigações e produções artísticas como um conjunto híbrido e dinâmico na concepção de Arte como Conhecimento para que explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante. Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.</p>
Cultural-artístico-literário	<p>Nesta categoria os (as) professores (as) de Arte devem articular e proporcionar ao estudante a reflexão do raciocínio crítico e mais participativo no mundo, tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o reconhecimento de sua identidade cultural. Na Arte, deve-se ampliar a interação do jovem ao mundo artístico no contexto de espaços como: museus, teatros, cinemas, espaços de movimentos artísticos-sociais e outros envolvidos com a cultura visual, sonora, corporal, dramaturgia e midiáticas que lhes possibilite o questionamento e a crítica da relação entre as representações e a construção de posições subjetivas. Devem ainda reunir esforços para desenvolver competências e habilidades específicas para que os estudantes estabeleçam relações diretas e indiretas com o cotidiano na busca pelo desenvolvimento de seu protagonismo e autonomia para com as manifestações da cultura local e global.</p>



Jornalístico-midiático	Esta categoria requer atenção devido ao excesso de circulação de informação, de textos e discursos nas diversas mídias. Os professores de Arte devem potencializar as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes aprendizagens artísticas nas Artes Visuais, na Música, no Teatro, na Dança e nas Artes Integradas em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Portanto, é imprescindível pensar na recepção dos textos no sentido de preparar o aluno para o reconhecimento e compreensão das manifestações artísticas e culturais que se apresentam na contemporaneidade. Podendo, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam como proposição para a consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.
Atuação na vida Pública	Nessa categoria, os professores de Arte podem articular projetos aliados a práticas pedagógicas que instrumentalizem e desenvolvam a autonomia crítica, criativa e expressiva dos estudantes para que possam assumir o papel de protagonistas no sentido de adquirir proatividade para intervir e transformar o contexto social, político e cultural em que os jovens estão inseridos. As atividades trabalhadas devem ter como objetivo desenvolver nos estudantes a compreensão do papel do poder público na garantia do acesso às práticas de políticas públicas artísticas e culturais tais como: o específico e o geral de cada linguagem. O professor (a) de Arte pode ainda fortalecer o amplo debate, local, nacional, internacional das linguagens artísticas (a música, a dança, o teatro, as artes visuais), pois têm processos históricos diversos e diferentes formas de atuar na sociedade, envoltos em cadeias produtivas às vezes separadas, mas estabelecem transversalidades e complementaridades fundamentais para a consolidação de um projeto de política para a Arte. É importante para o estudante conhecer a dimensão da produção artística e seu impacto na sociedade nos campos da: Arte Educação; Financiamento da Arte; Circulação dos Bens Artísticos; a Infraestrutura da Arte; a Internacionalização; a Economia da Arte; a Formação e os Marcos Regulatórios.

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

### *c) Saberes e práticas do Ensino de Línguas Inglesa*

Antes de abordar especificamente o campo de saberes e práticas em questão, é importante observar a LDB/96 atinente à oferta das Línguas Estrangeiras. O artigo 35-A assevera que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da **língua inglesa** e **poderão ofertar outras línguas estrangeiras**, em caráter optativo, preferencialmente o **espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta**, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 15, grifos nossos).

Apesar da obrigatoriedade da língua anglófona supramencionada, a LDB/96 ressalta que existe a alternativa, no ensino médio, para a oferta de outra língua estrangeira como disciplina optativa, o que dependerá da realidade de cada sistema de ensino. Além disso, as demais línguas estrangeiras modernas também poderão ser



ofertadas na dimensão flexível do currículo em forma de itinerários formativos ligados à área de linguagens e/ou de EPT (Educação Profissional Tecnológica), ou ainda por meio de eletivas<sup>74</sup>.

Tecidas essas considerações iniciais, ao retomar o estudo do inglês, na qualidade de **Campo de Saberes e Práticas do ensino de Língua Inglesa**, o referido idioma

[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 239).

Com base no excerto supramencionado, a língua anglo-saxônica, por ser uma das línguas mais difundidas na atual conjuntura, proporciona rupturas com qualquer forma de isolamento e barreiras fronteiriças. Nesse sentido, conforme Phillipson (1992, p.42, tradução nossa), a língua inglesa, na qualidade de língua franca<sup>75</sup>,

[...] é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex.: inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna, mas possui uma estrutura e vocabulário simplificados, e é frequentemente uma mistura de duas ou mais línguas.

No caso concreto, a língua germânica ocidental supramencionada é utilizada por diversos povos para a comunicação internacional, seja nas áreas de comércio internacional, seja no turismo, seja na arte, seja nas culturas e seja nas linguagens. Quando essa perspectiva é integrada às outras disciplinas, o ensino do inglês possibilita ao aluno

<sup>74</sup> Neste documento curricular, as línguas estrangeiras deverão ser ofertadas na parte diversificada do currículo, correspondendo a nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho, por meio das itinerâncias propostas para a área de linguagens e suas tecnologias. As redes de ensino deverão normatizar essa oferta, conforme determina o artigo 35-A da LDB/96.

<sup>75</sup> “[...] a lingua franca is a language that is used for communication between different groups of people, each speaking a different language. The lingua franca could be an internationally used language of communication (e.g. English), it could be the native language of one of the groups, or it could be a language which is not spoken natively by any of the groups but has a simplified sentence structure and vocabulary and is often a mixture of two or more languages” (PHILLIPSON, 1992, p.42)



uma visão de mundo mais ampla e razoável à inserção na globalização. Neste capítulo, optou-se pela ótica de Anthony Giddens acerca da definição de globalização. O sociólogo britânico a concebe como a “intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1990, p. 64, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o campo de saberes e práticas do ensino de língua estrangeira rompe as fronteiras e começa a vivenciar uma educação linguística orientada para a interculturalidade, ou seja, para a legitimação das diferenças, tolerância à heterogeneidade, e para o entendimento de como os empregos da língua inglesa, em seus contextos locais, são produzidos nas diversas práticas sociais de linguagem, o que proporciona à ponderação reflexiva acerca das diversas concepções de observar e de estudar o mundo, terceiros e a si próprio.

Tal situação coaduna-se ao pensamento de Freire (1977), ao assinalar que o aprendente necessita adquirir a leitura do mundo para poder modificá-lo. Faz-se necessário suscitar no educando consciência crítica para que ele esteja preparado ao exercício da cidadania e em relação ao contexto sociopolítico que o discriminou ou que o manipulou.

Logo, contextualizando a criticidade ao ensino do inglês, não basta traduzir, a título de ilustração, o vocábulo “*fake news*”. É preciso que o trabalho didático-pedagógico transcenda a função instrumental da LEM e mobilize nas juventudes as habilidades (EM13LP39) e (EM13LP40) da categoria de área jornalístico-midiática da BNCC que diz:

**(EM13LP39)** Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (**fake news**) (BRASIL. 2018, p. 521).

**(EM13LP40)** Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de **fake news** e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem (BRASIL. 2018, p. 521).

Consoante o trecho em análise, o aluno precisa saber o que são, como funcionam e como se combatem as notícias falsas. Dada a quantidade desenfreada de circulação de textos e discursos nas diversas mídias. Nesse sentido, o educando estará preparado para





a recepção desses textos de modo a evitar tal propagação, uma vez que saberá discernir fatos de *fake news*.

Na perspectiva freireana, a ideia é a de que a decodificação da palavra promova a leitura crítica do mundo e propicie o entendimento da realidade sociopolítica. Eis aí o fundamento da educação emancipatória e autônoma, pois um aluno, vulnerável socioeconomicamente, ao desenvolver uma consciência crítica acerca de uma situação perante “*fake news*”, por exemplo, saberá “navegar em águas turvas” e elucidará fatos obscuros aos seus pares. Por conseguinte, atuará como protagonista da sua própria história e será capaz de transformar o seu contexto político-social coletivamente.

Logo, o exercício do magistério não se limita única e exclusivamente ao âmbito comunicativo da Área de linguagens. É relevante ponderar uma docência apta a fomentar manifestações contra-hegemônicas em uma concepção gramsciana. Para corroborar isso, ilustram-se os ensinamentos de Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001):

Quem ensina inglês não pode: deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo; não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais; não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. (PAGLIARINI COX E ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

O excerto em análise evidencia a preocupação que o docente deve ter em fazer a revisão das relações entre língua e cultura, na proporção em que os falantes de inglês já não se localizam restritos aos territórios em que esse idioma é o oficial. Esse aspecto suscita um grande número de questionamentos, dentre eles: “qual o inglês é preciso ser ensinado na escola?” Uma possível resposta seria o inglês para a comunicação e atuação social.

Dessa forma, a aprendizagem da Língua Inglesa propiciará aos alunos o ingresso aos conhecimentos linguísticos essenciais para o compromisso e desempenho, colaborando para a intervenção crítica dos aprendizes e para a efetivação da condição de cidadão, consistindo na conscientização como ação transformadora da sociedade.

Nessa acepção, a Pedagogia Crítica deve ser concebida como algo que perpassa o etnocentrismo e rompe as divisas do discurso colonialista, ensejando debates para os Estudos Culturais em um uma ótica intercultural crítica (HAMILTON, 2013).<sup>76</sup>

<sup>76</sup> De acordo com Hamilton (2013, p. 36), “partir de uma abordagem intercultural no ensino de línguas é



Ademais, a adoção da perspectiva supracitada estenderá as oportunidades de diálogo e locomoção, ensejando novos percursos de criações de pensamentos e de constâncias nos ensinamentos. É essa peculiaridade formativa que registra o estudo do inglês em uma concepção de instrução linguística, racional e analítica, na qual as perspectivas pedagógicas e políticas estão profundamente inter-relacionadas.

Desse modo, a BNCC aborda a língua inglesa em caráter de bem simbólico para falantes do mundo. Nesse ponto de vista, são aceitos e certificados os usos que dela fazem falantes dispersos no mundo globalizado, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que proporciona, por exemplo, indagar a concepção unívoca de que o inglês padrão – e a ser lecionado – é aquele falado nos Estados Unidos ou Grã-Bretanha.

Nesse contexto, a BNCC trata o ensino da língua inglesa de maneira a combater os preconceitos linguísticos e, conseqüentemente, sociais. Para Bagno (1997, p.40):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua [...] digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” [...].

No trecho acima verifica-se o fato de o preconceito linguístico ser derivado não apenas do sistema capitalista, mas também das práticas escolares, em que se elegem o inglês britânico ou americano como variantes de maior prestígio e, por conseguinte, tais idiomas são ensinados como norma culta. Isso posto, a alternativa para começar a desfazer-se o preconceito linguístico e a discriminação linguística está, também, na prática escolar (BAGNO, 1997).

É essencial que a escola permita ao aluno o processo de acesso ao letramento e práticas languageiras, em que as variações linguísticas, do inglês em especial, sejam reconhecidas como práticas da cultura escolar e que não sejam ridicularizadas, tendo em vista que, durante séculos, para se conseguir a desejada unidade nacional no idioma, muitas línguas foram emudecidas e muitos povos foram dizimados. Tal situação tem um papel político muito importante, não só na escola, mas em toda a sociedade.

---

uma maneira de ensinar de forma crítica, pois possibilita o diálogo entre culturas e diferentes visões de mundo. Em nossa opinião, envolve também a capacidade de manter os próprios valores culturais e, portanto, a identidade cultural perante outras culturas”.



No contexto da sala de aula, percebe-se que ainda há, por grande parte dos professores, uma abordagem da língua inglesa como a educação bancária - ato unilateral de depositar conteúdos, qualificando o professor como o único detentor do conhecimento e o aluno apenas como um ser passível e de módica sabedoria. Além de tratar o referido componente curricular em uma concepção metalinguística e estritamente gramatical, focando no método de leitura e tradução.

Outro precedente que subsiste é o conceito de inglês padrão (standard english), o qual é incompatível à definição de variedade linguística. É possível que esse “inglês modelo” possa até ser ponderado quando se discorre acerca da escrita (norma culta), uma vez que o sujeito, para regular a linguagem gráfica e estabelecer padrões de escrita, precisa retificar os erros de ortografia. Todavia, na fala, tais “equivocos” são mais complexos de se cessar. Cada idioma possui aspectos fonéticos peculiares, uma vez que a língua é rápida e dinâmica, um organismo vivo, situação essa que é desconsiderada na prática do ensino, uma vez que não há espaço para o trabalho com a fonética o suficiente para considerar as especificidades do idioma estrangeiro. Por conseguinte, as marcas identitárias são denunciadas pela pronúncia e escolha lexical feitas no momento da fala (SEIDLHOFER, 2004).

Logo, com relação ao ensino, Rocha e Silva (2011, p. 253-292) afirmam que é importante desenvolver um olhar múltiplo e polifônico em compreender o inglês na contemporaneidade e seu ensino poderia adotar uma postura de “língua glocal”<sup>77</sup> (global + local), ou seja, tanto universal quanto particular, com o intuito de atender às necessidades dos aprendizes.

Para Crystal (2010, p. 12, tradução nossa),

Quando um país adota uma língua como meio local de comunicação alternativa, ele começa imediatamente a adaptá-la para que esta vá ao encontro das necessidades comunicativas da região. Palavras para as plantas e animais locais, comida e bebida, costumes e práticas, política e religião, esportes e jogos e muitas outras facetas da vida diária logo acumulam um estoque vocabular que é desconhecido fora do país e de seu habitat.<sup>78</sup>

<sup>77</sup> Termo utilizado por (ROBERTSON, 1992 apud KUMARAVADIVELU, 2008) para descrever o fenômeno da localização do global e da globalização do local. Nesse sentido, na condição de língua transfronteiriça, a língua estrangeira passa a ser dominada por aquele que dela faz uso, nas mais variadas situações comunicacionais. Essa hibridez corresponde a uma espécie de “domesticação da língua”, uma vez que se “desestrangeiriza” conforme a interação das línguas. Estas cederão lugar a nova linguagem multissemiótica. A título de exemplo, constata-se que a palavra “teacher”, culturalmente para os alunos brasileiros, é utilizada para se dirigir ao professor na sala de aula; já na cultura anglófona, há presença de maior formalidade por meio do uso de pronomes de tratamento (Mr. ou Mrs.) acrescido do sobrenome do professo.

<sup>78</sup> When a country adopts a language as a local alternative means of communication it immediately starts



Consoante à citação em comento, o que se observa nesse processo é análogo ao quadro *Abaporu*, da artista brasileira Tarsila do Amaral, que faz alusão ao movimento antropofágico brasileiro ao utilizar-se do outro e adicioná-lo à própria identidade, dando-lhe novos contornos e substâncias, representando uma devoração crítica e transformadora. Isso posto, em consonância a tal percepção, compreende-se esse contato/confronto línguo-cultural como um movimento de apropriação e reelaboração, no qual os aspectos intrínsecos à idiomaticidade da Língua Inglesa, leia-se - anglocentricidade - são ressignificados e postos em circulação. Visto por esse ângulo, o uso empreendido por aprendizes/usuários de Língua Inglesa, atende às demandas sociais presentes nas mais diversas interações, incluindo-se o inglês como língua franca.

Dessa forma, a aprendizagem da Língua Inglesa propiciará aos alunos o ingresso aos conhecimentos linguísticos essenciais para o compromisso e desempenho, colaborando para a intervenção crítica dos aprendizes e para a efetivação da condição de cidadão. Aprendendo o idioma como criação social, o indivíduo atua, ressignifica os sentidos de maneira localizada, concebendo novos aspectos para reconhecer e exprimir conceitos, emoções e apreços. Dessa forma, ao admitir a posição de língua franca – um idioma que se concretiza em usos diversos, caracterizado pela naturalidade e suscetibilidade a novos modos de dizer, influenciado por falantes pluri/multilíngues e suas peculiaridades multiculturais –, a língua inglesa transforma-se em um patrimônio significativo ao mundo globalizado.

Desse modo, localizar a língua inglesa na qualidade de língua franca importa em compreender que certas crenças – por exemplo, de que há um inglês modelo a ser seguido, ou um grau de proficiência especial a ser atingido pelo discente – faz-se necessária relativizar a questão. Isso requer do docente uma atitude de recepção e reconhecimento de diversas maneiras de expressão no idioma, para ilustrar o uso de “gonna” para formar o gerúndio, e não apenas o padrão culto como “going to” (TORRES, 2007, p. 86).

Com base nessa ilustração, torna-se necessário tratar esses usos não apenas como casos isolados, uma extravagância do idioma que se desvia da norma culta a ser reproduzida. Na verdade, trata-se de abordar os empregos locais do inglês e recursos

---

adapting it to meet the communicative needs of the region. Words for local plants and animals, food and drink, customs and practices, politics and religion, sports and games, and many other facets of everyday life soon accumulate a local wordstock which is unknown outside the country and its environs. (CRYSTAL, 2010, p. 12)



linguísticos a eles associados no ponto de vista de produção de um arcabouço linguístico, que deve ser ponderado e viabilizado ao aprendiz para dele fazer uso constatando sempre a qualidade de inteligibilidade no contato linguístico.

Em outras palavras, a condição do inglês como língua franca provoca uma mudança no paradigma perfeito de falante, respeitando a relevância da cultura no ensino-aprendizagem do idioma e procurando rescindir com os fatores pertinentes à “retificação”, “exatidão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018, p. 242).

É partindo desse contexto, que o campo de saberes e práticas do ensino de língua estrangeira-inglês buscará dialogar com os demais campos que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias, procurando com isso, articular as categorias de área dentro do campo. Abaixo, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Estrangeira-Ingês:

**Quadro 7: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Inglesa**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLES
Vida Pessoal	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem propor atividades que expandam os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, propiciando o desenvolvimento de maior consciência e reflexões críticas das funções e usos do inglês na sociedade atual – possibilitando, por exemplo, problematizar com maior criticidade as razões pelas quais o inglês se tornou uma língua de uso global.
Práticas de estudo e pesquisa	Esta categoria propicia à aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar neste campo, os (as) professores (as) podem, a partir de projetos ou práticas curriculares, promover, por exemplo, em Língua Inglesa uma ampliação na abordagem da língua com vistas a oportunizar uma exposição mais real via textos variados e multimeios autênticos e trabalhar com gêneros diversos, que aproximam a sala de aula a práticas reais do uso da língua, de acordo com as necessidades locais.
Cultural-artístico-literário	Nesta categoria os (as) professores (as) podem propor aos alunos atividades que possibilitem uma abordagem intercultural das diferentes línguas-culturas em sua diversidade, isto é, oportunizar aos aprendizes o contato — no sentido do letramento — com diferentes modos de fazer sentido em outras línguas-culturas, por meio de diversos gêneros discursivos, considerando que são produzidos e colocados em circulação por determinadas práticas sociais.
Jornalístico-midiático	Esta categoria requer atenção devido ao excesso de circulação de informação, de textos e discursos nas diversas mídias. Os professores de Língua Inglesa devem potencializar as possibilidades de participação e circulação —, que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Desse modo, os alunos serão levados a cooperar e compartilhar informações e conhecimentos, bem como agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.
Atuação na vida Pública	Nessa categoria propõem-se práticas pedagógicas que desenvolvam no aluno a proatividade e fomentem atitudes de intervenção e transformação no contexto sociolinguístico, político e cultural no qual esteja envolvido. Por



	exemplo, em Língua Inglesa os professores podem propiciar aos estudantes o reconhecimento do caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, bem como as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, buscando ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades.
--	---

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

*d) Campo de Saberes e práticas do Ensino de Educação Física:*

No que diz respeito ao **Campo de Saberes e Práticas do ensino de Educação Física**, esse campo pressupõe que toda prática corporal historicamente constituída e culturalmente socializada representa, em última análise, uma forma de linguagem humana, e que, ao longo dos séculos, o homem produziu e ressignificou inúmeras dessas práticas corporais, bem como suas formas de linguagem.

A produção de sentidos e significados oriunda dessas práticas corporais, aqui expressas enquanto linguagens corporais, por meio do movimento humano, e situadas em seu tempo/espço históricos, contribui de sobremaneira para a formação dos estudantes do Ensino Médio, de modo a ampliar suas percepções sobre o quão importante são essas práticas corporais no seu desenvolvimento biopsicossocial. Assim, quando abordadas sob o viés da cultura corporal, tais práticas devem relacionar-se às nucleações da Formação Geral Básica, bem como, do Mundo do Trabalho por meio de propostas que se baseiam em práxis reflexivas e contextualizadas, evidenciando princípios e valores éticos, de alteridade e de consolidação das dimensões sociais e científicas do conhecimento.

A respeito especificamente do papel da Educação Física no ensino médio, enquanto um campo de saberes e práticas da área de Linguagens e suas Tecnologias, é preciso fazer um rápido resgate sobre o acúmulo de características e proposições teórico-metodológicas que foram apresentadas nas etapas anteriores deste Documento Curricular do Estado do Pará (etapas da educação infantil e ensino fundamental) e pela União (BNCC) à área da linguagem, de modo a estabelecer noção de complementaridade entre as referidas etapas de educação/ensino e sua integração no currículo escolar.

Assim, no Ensino Fundamental, a Educação Física é apresentada pela BNCC como um componente curricular obrigatório, com importantes contribuições para o desenvolvimento integral do aluno. Define para o componente de maneira clara e objetiva suas competências e habilidades, inclusive apresentando as unidades temáticas e seus objetos de conhecimento para cada ciclo. No caso do Documento Curricular do Estado do



Pará, etapas da educação infantil e ensino fundamental, são propostas a manutenção dos campos de experiência<sup>79</sup> e os quatro eixos estruturantes, para essas etapas, respectivamente, permitindo associação com as competências gerais e específicas da Área e conseqüentemente do referido componente curricular.

Justamente por, no ensino fundamental, terem sido bem detalhados, aos professores, os conhecimentos de que trata a Educação Física, seus objetos de conhecimento, unidades temáticas, eixos estruturantes e campos de atuação, possibilitou-se projetar um salto significativo no que diz respeito à organização de seu trabalho pedagógico, orientando os conhecimentos necessários que devem ser sistematicamente abordados nas aulas que, no Ensino Médio, essa tarefa torna-se ainda mais desafiador para professores e alunos, pois estes buscam ampliar perspectivas e desafios, que articulem interesses e necessidades, para melhor compreensão sobre o papel da escola e seus conhecimentos, dentre eles os da própria Educação Física, como instituição/saberes vivos, dinâmicos e repletos de contradições, a exemplo da própria sociedade que os cerca.

Essa condição pressupõe que, ao chegar no ensino médio, os alunos, instrumentalizados pelas experiências vivenciadas e desenvolvidas no ensino fundamental, possam juntamente com os professores darem esse salto qualitativo no entendimento, não só do papel e importância que este Campo de Saberes e Práticas tem para sua formação e amadurecimento pessoal, mas no aprofundamento e contribuições para o desenvolvimento de seu protagonismo juvenil, da sua relação com o corpo e suas transformações, da necessidade de se construir o respeito às diferenças, o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais e das atribuições de responsabilidades inerentes à formação do caráter e maturidade para lidar com os problemas advindos dos desafios e conflitos próprios dessa nova etapa de vida social.

Após esta breve apresentação dos caminhos e relações teórico-metodológicas que percorreu a Educação Física enquanto Campo de Saberes e Práticas nas etapas anteriores de escolarização, faz-se necessário adentrar nas características específicas que a Educação Física adquire nesta etapa de ensino, haja vista que, se por um lado precisa

---

<sup>79</sup> Os campos de experiências configuram-se como direitos de aprendizagem das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se), sendo esses direitos dispostos no Documento Curricular do Estado do Pará conjuntamente com todas as aprendizagens a serem alcançadas. São eles: *O Eu, O Outro E O Nós; Corpo, Gestos E Movimentos; Traços, Sons, Cores E Formas; Escuta, Fala, Pensamento E Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.*



continuar sendo desenvolvida e consolidada, por outro necessita também continuar ressignificando o conjunto de seus objetos de conhecimento, objetivos e potencialidades pedagógicas.

Portanto, ao se reportar ao contexto do Ensino Médio, e considerando que este documento curricular foi construído em dois momentos - um para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio - porém, com uma única diretriz que permeia toda a Educação Básica, e ainda, com a particularidade de passar por um redimensionamento com a implementação de uma nova arquitetura curricular, através da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a Área de Linguagens e suas Tecnologias, também parte da compreensão que os princípios curriculares contidos na proposta curricular paraense, são basilares - Respeito às diversas culturas amazônicas; Educação para sustentabilidade ambiental, social e econômica; e a Interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem - e estão em permanente diálogo com as categorias da referida área de conhecimento, que por sua vez, não só a fundamenta como também orienta e organiza o trato metodológico com as competências específicas propostas pela BNCC para Linguagens e suas Tecnologias.

Por conseguinte, especificamente no que diz respeito à Educação Física, tanto o Documento Curricular do Estado do Pará quanto a própria BNCC, apontam nesta etapa de ensino a necessidade de se trabalhar a Educação Física enquanto um Campo de aprofundamento de Saberes e Práticas, que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Portanto, nestes documentos, todo trato que se propõe para a abordagem das práticas corporais e sua relação como o “*corpo*” é entendido e pensado em sua totalidade, buscando superar visões dicotômicas das abordagens tradicionais.

Pode-se inferir que, de certo modo, ao adotar tais orientações e referências, o Campo de Saberes e Práticas da Educação Física, ao tomar a Cultura Corporal como objeto central para abordagem, escolha e seleção dos objetos de conhecimento, centra sua proposta curricular numa perspectiva crítica e transformadora (que busca sua consolidação na etapa do ensino médio) e, portanto, coaduna-se epistemologicamente com os referenciais apontados por este Documento Curricular para a Educação Paraense, a qual encontra sólidas aproximações com o pensamento de autores do Currículo Crítico da Educação e que permeiam tais discussões no âmbito da Educação Física Escolar, em





particular ao se debruçar consideravelmente nas tendências pedagógicas denominadas por Saviani (2005) como Progressistas, dentre elas podemos destacar as abordagens Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012); Crítico-emancipatória (KUNZ, 2001); Multiculturalismo Crítico (NEIRA e NUNES, 2009); Plural (DAOLIO, 1995); entre outras.

Um exemplo dessa aproximação, diz respeito a afirmação do Coletivo de Autores e o entendimento proposto acerca das proposições de abordagem pedagógica e da caracterização do Campo de estudos da Educação Física:

A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de *Cultura Corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 33).

A partir das reflexões acima, este documento começa a apresentar orientações para o trato do currículo, de modo a conduzir, por meio de caminhos possíveis, a implementação de saberes próprios da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias e das necessidades de sua efetiva materialização pedagógica. Para tanto, faz-se necessário articular os conhecimentos das diferentes áreas à compreensão da totalidade dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, no referido campo.

A proposta apresentada a seguir, longe de ser um modelo a ser reproduzido ou mesmo um documento balizador da prática pedagógica de professores que atuam com o ensino da Educação Física Escolar para o ensino médio, visa, acima de tudo, trazer reflexões que permitam um olhar multifacetado para as possibilidades de abordagens, de organização do trabalho pedagógico e dos possíveis itinerários de aprofundamento articulados por meio das mais variadas opções que o currículo possa assumir de acordo com as proposições elaboradas autonomamente pelas escolas.

Pensar um conjunto de saberes e práticas de ensinamentos para a Educação Física Escolar no ensino Médio que se articule de maneira interdisciplinar com os demais campos, em especial os que compõem a área de linguagens, pressupõe, primeiro, identificar que não será delimitada uma abordagem a ser seguida, mas apenas a necessidade de se apontar para a coerência com a escolha, por parte do professor, de abordagens que estejam em consonância com os princípios que vêm sendo apresentados não só neste tópico específico do ensino médio, mas em todas as etapas que tratam destes pressupostos teóricos. Em outras palavras, que coadunem com as matrizes teóricas



críticas da educação, ancoradas nas tendências progressistas (SAVIANI, 2005) sejam elas libertadoras, libertárias ou histórico crítica, bem como suas ramificações na área da educação física já citadas anteriormente. Dentre elas, pode-se destacar as abordagens críticas representadas nas obras de Bracht (1999); Coletivo de Autores (2012); Kunz (2001); Neira e Nunes (2009), dentre outros que reafirmam os princípios pedagógicos do dialogicismo, da democracia, da dialética e da autonomia.

Cabe ressaltar que a compreensão de um objeto em sua totalidade apenas se torna possível na articulação interdisciplinar e contextualizada, quando o aluno mobiliza conhecimentos de diferentes áreas e campos conjuntamente ou associados por meio de ações interdisciplinares, conforme Frigotto (1995, p. 33):

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que [...] para se revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade.

Para que haja consolidação na abordagem da totalidade de um objeto, é necessário retomar a utilização de duas categorias centrais que já se encontram presentes tanto nas DCNEM como no Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Básica, os quais favorecem a articulação dos conhecimentos entre unidades curriculares e estabelecem mediações com os campos de saberes e práticas que compõem a área de linguagens no Ensino Médio; são elas: o *trabalho* como princípio educativo e a *pesquisa* como princípio pedagógico.

Tal escolha se justifica tanto pela necessidade de se estreitar o distanciamento existente entre as etapas de ensino (educação infantil e os ensinos fundamental e médio), como pela centralidade que a categoria *Trabalho* adquire sob a ótica da matriz teórica crítica em particular gramsciana. A sugestão é que por meio da relação entre *Trabalho* e *Pesquisa* os objetos de conhecimento da educação física possam se articular aos diferentes Campos de Saberes e Práticas, bem como às unidades curriculares na busca da totalidade de sua compreensão.

Dessa forma, outra proposição de articulação apontada por este documento é a necessidade de compreensão de que esta etapa precisa agora de abordagens sistematizadas e ressignificadas de escolha, seleção e aprofundamento dos objetos de conhecimento que serão desenvolvidos com os estudantes, por meio de *Complexos Temáticos amplos*, capazes de englobar, articular e permitir a livre utilização de quaisquer



práticas corporais presentes na atualidade (vivenciadas ou não nas etapas anteriores de sua escolarização), e não mais a estratégia utilizada no ensino fundamental em abordar os objetos de conhecimento da área pela escolha sequencial das variadas práticas corporais (ginástica, jogo, lutas, esporte, dança, etc.).

Estes *Complexos Temáticos* devem trazer consigo, além do grande interesse dos jovens, a relevância social do contexto histórico no qual está situado o currículo da escola, por exemplo, por debates sobre as implicações da *indústria cultural*, propostos pela escola de Frankfurt, ao se trabalhar com objetos de conhecimentos por meio de complexos temáticos alinhados à categoria Cultural, artística e literária na área de linguagens.

Para facilitar a escolha e seleção de *Complexos Temáticos*, este documento indica alguns norteadores que devem ser levados em consideração, quais sejam: contemporaneidade, simultaneidade, adequação às possibilidades sócio cognitivas dos alunos, provisoriedade dos conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Acrescenta-se, ainda, a escuta dos estudantes, da comunidade e dos demais envolvidos diretamente no processo.

Essa articulação pressupõe ainda planejamentos conjuntos e organização para efetivação, por meio de projetos e atividades educativas que partam sempre da prática social concreta do aluno, de modo a lhes conferir maior sentido e significado, e assim perceber a necessidade de vivências dessas práticas corporais nesta etapa de ensino. Por conseguinte, os professores de Educação Física devem utilizar critérios claramente definidos para escolha e seleção desses objetos, de modo a contemplar suas especificidades, sem, contudo, perder de vista toda relação interdisciplinar que os envolve.

O Campo de Saberes e Práticas da Educação Física dialoga, inter e transversalmente, com as demais áreas do conhecimento humano, seja por meio de projetos articulados às áreas da cultura e da arte, ou pela necessidade em se aproximar das Ciências Humanas para localizar no tempo/espço os contextos históricos do surgimento e transformação das mais diversas formas de manifestação corporal do homem e suas simbologias culturais, ou ainda, na compreensão e desenvolvimento do raciocínio lógico, próprio da Ciência da Matemática. Perpassando, ainda, pelos padrões geométricos dos jogos de tabuleiro, aos debates que permeiam a busca por padrões técnicos de movimento que necessitam do entendimento sobre ângulos, planos e eixos na busca de produção, reprodução e plasticidade estética.



Não se pode esquecer dos elementos que se articulam às ciências da natureza, o ar, a água e a terra, bem como os elementos químicos que impregnam as práticas corporais, desde assuntos ligados a educação e nutrição alimentar e esportiva, até os próprios locais nos quais são realizadas estas práticas e manifestações corporais: o chão de areia, a quadra de cimento, o domínio do corpo no ar em um salto de atletismo, ou ainda o nado realizado em piscinas, igarapés, rios e mares são alguns dos exemplos de como tais conhecimentos podem e necessitam se articular com outras áreas para permitir a amplitude e totalidade de sua importância e para compreensão e desenvolvimento integral dos que dela vivenciam.

Ao tratar especificamente do papel da educação Física no ensino médio, enquanto um campo de saberes e práticas da área de Linguagens e suas Tecnologias, é preciso resgatar, primeiro, neste documento, o acúmulo de características e proposições teórico-metodológicas que vêm sendo apresentados pelos documentos oficiais do Estado do Pará (etapas da educação infantil e ensino fundamental) e da União (BNCC) para a área da linguagem, de modo a estabelecer a noção de complementaridade necessária entre estas etapas de educação/ensino e sua integração no currículo escolar.

No ensino fundamental a educação física é apresentada pela BNCC como um componente curricular obrigatório e de importantes contribuições para o desenvolvimento integral do aluno. Define para o componente de maneira clara e objetiva suas competências e habilidades, inclusive apresentando as unidades temáticas e seus objetos de conhecimento para cada ciclo, articulados às demais áreas por meio dos quatro eixos estruturantes<sup>80</sup> que emanam do Documento Curricular do Estado do Pará – etapa educação infantil e ensino fundamental.

O mesmo Documento Curricular, ao se reportar ao contexto do ensino médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, parte da compreensão de que os princípios curriculares contidos no referido documento são basilares – Respeito às diversas culturas amazônicas; Educação para sustentabilidade ambiental, social e econômica; e a Interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem – e estão em permanente diálogo com as categorias da área, que, por sua vez, não só fundamentam a área de conhecimento, como também orientam e agregam-se na organização das

---

<sup>80</sup> Configuram-se como campos temáticos capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos escolares necessários a aprendizagem dos educandos”. São eles: espaço/tempo e suas transformações; linguagens e suas formas comunicativas; valores à vida social; e cultura e identidade.



competências específicas propostas pela BNCC na referida área.

Assim, especificamente no que diz respeito à educação física, tanto a BNCC quanto o Documento Curricular do Estado do Pará, apontam para esta etapa de ensino a necessidade de se entender a Educação Física enquanto um Campo de aprofundamento de Saberes e Práticas que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história, e portanto nestes documentos, o *corpo* é entendido e pensado em sua totalidade, buscando superar visões dicotômicas das abordagens tradicionais.

Pode-se inferir que, de certo modo, ao adotar tais orientações e referências, inclusive explicitando a cultura corporal como objeto central para abordagem, escolha e seleção dos objetos de conhecimento do referido campo, o Estado do Pará centra sua proposta curricular numa perspectiva crítica e transformadora (que busca sua consolidação na etapa do ensino médio), na qual encontramos diversas aproximações com o pensamento de autores do Currículo Crítico da Educação e que permeiam tais discussões também no âmbito da educação física escolar, em particular ao se debruçar consideravelmente nas tendências pedagógicas denominadas por Saviani (2005) como Progressistas; dentre elas podemos destacar as abordagens Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012); Crítico-emancipatória (KUNZ, 2001); Multiculturalismo Crítico (NEIRA e NUNES, 2009); Plural (DAOLIO, 1995); entre outras.

Um exemplo que se coaduna com o entendimento e caracterização do campo pode ser verificado na afirmação a seguir:

A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 33, grifos dos autores).

Considerando que este documento curricular foi construído em dois momentos, um para a educação infantil e ensino fundamental e outro para o ensino médio, consiste em uma única diretriz, que permeará toda a educação básica, apesar do ensino médio ter a especificidade de ser redimensionado à implementação de uma nova arquitetura curricular em função da Reforma de 2017.

Após esta breve apresentação dos caminhos e relações teórico-metodológicas que percorreu a educação física enquanto unidade curricular nas etapas anteriores, faz-se



necessário adentrar nas características específicas que, se por um lado precisam continuar sendo desenvolvidas e consolidadas, por outro precisam também ser ressignificadas no conjunto de seus objetos de conhecimento, objetivos e potencialidades pedagógicas nesta etapa do ensino médio.

Justamente por, no ensino fundamental, terem sido bem detalhadas em seus objetos de conhecimento, unidades temáticas, eixos estruturantes e campos de atuação, os conhecimentos de que trata a educação física possibilitando, aos professores, um salto significativo no que diz respeito à organização de seu trabalho pedagógico, trazendo um “norte” que os oriente nos conhecimentos necessários que devem ser sistematicamente abordados nas aulas. No ensino médio torna-se ainda mais desafiador para professores e alunos, pois estes buscam novas perspectivas e desafios que articulem interesses e necessidades de uma melhor compreensão sobre o papel da escola e dos seus conhecimentos, dentre eles os da própria educação física, como instituição/saberes vivos, dinâmicos e repletos de contradições, a exemplo da própria sociedade que os cerca.

Essa condição pressupõe que, ao chegar no ensino médio, os alunos, instrumentalizados pelas experiências vivenciadas e desenvolvidas no ensino fundamental, possam juntamente com os professores darem esse salto qualitativo no entendimento, não só do papel e importância que este campo de saberes e práticas tem para sua formação e amadurecimento pessoal, mas no aprofundamento e contribuições para o desenvolvimento de seu protagonismo juvenil, da sua relação com o corpo e suas transformações, da necessidade de se construir o respeito às diferenças, o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais e das atribuições de responsabilidades inerentes a formação do caráter e maturidade para lidar com os problemas advindos dos desafios e conflitos próprios desta nova etapa de vida social.

A proposta apresentada a seguir, longe de ser um modelo a ser reproduzido ou mesmo um documento balizador da prática pedagógica de professores que atuam com o ensino da educação física escolar nesta etapa da educação para o ensino médio, busca, acima de tudo, trazer reflexões que permitam um olhar multifacetado para as possibilidades de abordagens, de organização do trabalho pedagógico e dos possíveis itinerários de aprofundamento articulados por meio das mais variadas opções que o currículo possa assumir de acordo com as proposições elaboradas autonomamente pelas escolas.

Pensar um conjunto de saberes e práticas de ensino para a Educação Física Escolar



no ensino Médio que se articule de maneira interdisciplinar com os demais campos, em especial os que compõem a área de linguagens, pressupõe, primeiro, identificar que não será delimitada uma abordagem a ser seguida, mas apenas a necessidade de se apontar para a coerência com a escolha, por parte do professor, de abordagens que estejam em consonância com os princípios que vêm sendo apresentados não só neste tópico específico do ensino médio, mas em todas as etapas que tratam destes pressupostos teóricos. Em outras palavras, que coadunem com as matrizes teóricas críticas da educação, ancoradas nas tendências progressistas (SAVIANI, 2005) sejam elas, libertadoras, libertárias ou histórico crítica, bem como suas ramificações na área da educação física já citadas anteriormente. Dentre elas, pode-se destacar as abordagens críticas representadas nas obras de Bracht (1999); Coletivo de Autores (2012); Kunz (2001); Neira e Nunes (2009); Venancio e Sanches Neto (2017, 2019), dentre outros que reafirmam os princípios pedagógicos do dialogicismo, da democracia, da dialética e da autonomia.

A partir das reflexões acima, este documento começa a apresentar orientações para o trato do currículo, de modo a conduzir, por meio de caminhos possíveis, a implementação de saberes próprios da educação física na área de linguagens e suas necessidades de efetiva materialização pedagógica. Para tanto, faz-se necessário articular os conhecimentos das diferentes áreas à compreensão da totalidade dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, no referido campo.

Cabe ressaltar que a compreensão de um objeto em sua totalidade apenas se torna possível na articulação interdisciplinar e contextualizada, quando o aluno mobiliza conhecimentos de diferentes áreas e campos conjuntamente ou associados por meio de ações interdisciplinares, conforme Frigotto (1995, p. 33):

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que [...] para se revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade.

Para que haja consolidação na abordagem da totalidade de um objeto, é necessário retomar a utilização de duas categorias centrais que já se encontram presentes tanto nas DCNEM como no Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Básica, os quais favorecem a articulação dos conhecimentos entre unidades curriculares e estabelecem mediações com os campos de saberes e práticas que compõem a área de



linguagens no Ensino Médio, são elas: o *trabalho* como princípio educativo e a *pesquisa* como princípio pedagógico.

Tal escolha se justifica tanto pela necessidade de se estreitar o distanciamento existente entre as etapas de ensino (educação infantil e os ensinos fundamental e médio), como pela centralidade que a categoria *Trabalho* adquire sob a ótica da matriz teórica crítica em particular gramsciana. A sugestão é que por meio da relação entre trabalho e pesquisa os objetos de conhecimento da educação física possam se articular às diferentes unidades curriculares na busca da totalidade de sua compreensão.

Essa articulação pressupõe ainda planejamentos conjuntos e organização para efetivação por meio de projetos e ações que partam sempre da prática social concreta do aluno, de modo a lhes conferir maior sentido e significado e assim perceber a necessidade de vivências das práticas corporais nesta etapa de ensino.

Dessa forma, outra proposição de articulação apontada por este documento é a necessidade de compreensão da estratégia utilizada no ensino fundamental em abordar os objetos de conhecimento da área pela escolha sequencial das variadas práticas corporais (ginástica, jogo, lutas, esporte, dança, etc.), precisa agora de um aprofundamento na etapa do Ensino Médio a partir da abordagem sistematizada e da escolha e seleção dos objetos de conhecimento, que serão desenvolvidos com os alunos durante a referida etapa, agora ressignificadas, por meio de **complexos temáticos amplos**, capazes de englobar, articular e permitir a livre utilização de quaisquer práticas corporais presentes na atualidade (vivenciadas ou não no ensino fundamental).

Esses complexos temáticos devem trazer consigo, além do grande interesse dos jovens, a relevância social do contexto histórico no qual está situado o currículo da escola, por exemplo, por debates sobre as implicações da *indústria cultural*, propostos pela escola de Frankfurt<sup>81</sup>, ao se trabalhar com objetos de conhecimentos por meio de complexos temáticos alinhados à categoria Cultural, artística e literária na área de linguagens.

Para facilitar a escolha e seleção de complexos temáticos, este documento indica alguns norteadores que devem ser levados em consideração, quais sejam: contemporaneidade, simultaneidade, adequação às possibilidades sócio cognitivas

---

<sup>81</sup> Maiores aprofundamentos a respeito das considerações da Escola de Frankfurt sobre Indústria Cultural, ver as obras de ADORNO, Theodor e W, HORKHEIMER, Max, em especial *A dialética do esclarecimento*, presentes nas referências bibliográficas deste documento.





dos alunos, provisoriedade dos conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e acrescenta-se, ainda, a escuta do aluno, da comunidade e dos demais envolvidos diretamente no processo.

Outro aspecto importante, nesse processo, diz respeito aos espaços e tempos diferenciados, necessários à Educação Física para o desenvolvimento de seus saberes e práticas na busca de uma melhor articulação com os demais campos e áreas do conhecimento. O propósito é chamar a atenção para a necessidade de valorização dos espaços pedagógicos destinados às práticas corporais visando à melhor estruturação à intervenção profissional e atender de maneira satisfatória jovens e comunidades na fruição dessas práticas corporais, conforme corrobora o documento que trata das orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC ao discorrer acerca dessa dimensão:

O conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais. Portanto, trata-se de uma área de conhecimento que exige espaços e tempos diferenciados dos espaços e dos tempos tradicionalmente tratados na escola, uma prática que exige ambiente físico amplo, arejado, protegido do excesso de sol e da chuva, equipado com materiais apropriados [...] Essa estrutura física vai além dos muros das escolas, com a disciplina interagindo com a comunidade escolar, podendo explorar espaços para além dos espaços escolares, como ruas, rios, praias, praças públicas, cachoeiras, montanhas, etc. (BRASIL, 2006, p. 224).

Portanto, esses são alguns dos caminhos iniciais apresentados por este documento para orientar a organização do trabalho pedagógico de professores e alunos no trato do conhecimento dos saberes e práticas da Educação Física no Ensino Médio.

No quadro abaixo, são apresentadas maiores aproximações metodológicas no intuito de possibilitar materializações acerca das categorias de área e suas considerações teóricas no campo de saberes e práticas da educação Física:

**Quadro 8: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Educação Física**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
Vida Pessoal	Nessa categoria, os (as) professores (as) de Educação Física, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem reunir esforços para desenvolver competências e habilidades específicas para esta etapa de ensino, previstas pela BNCC, que fomentem a construção de suas subjetividades, emoções, interpretações e identidades corporais. Como exemplo, a cultura corporal, pode ser trabalhada resgatando-se as experiências corporais de vida dos alunos, articulando, ampliando e aprofundamento as diversas manifestações culturais e corporais que estabeleçam relações diretas e indiretas com o seu cotidiano, na busca pelo desenvolvimento do protagonismo e autonomia para



	com tais manifestações culturais, sejam elas ligadas ao jogo, dança, folclore, esporte, lutas, ginástica e outras, articuladas a macro temáticas busquem o debate sobre o referido objeto de conhecimento, selecionando em cada uma das etapas a melhor maneira de articulá-la com as demais áreas e/ou Campos de Saberes e Práticas.
Práticas de estudo e pesquisa	Esta categoria propicia a aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar com esta categoria, os (as) professores (as) de Educação Física precisam planejar projetos ou práticas curriculares que levem o aluno a pesquisar, analisar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Por exemplo, pode-se trabalhar a práticas de estudos e pesquisas ligadas a cultura corporal por meio do levantamento de dados estatísticos sobre diversas temáticas ligadas à área, aprofundamentos teóricos e debates que possibilitem a ampliação e percepção do jovem sobre os diversos discursos presentes nas práticas corporais. Essa categoria possui uma forte conexão com outras áreas do conhecimento, como as Ciências humanas, as Ciências da natureza e a Matemática, uma vez que a pesquisa em Educação Física se dá na apropriação das representações do corpo nas diferentes formas do saber. Outrossim, as demais áreas anteriormente citadas também devem se utilizar das práticas corporais, que muito atraem os jovens nesta etapa de ensino, como ferramenta para integrar os conhecimentos historicamente produzidos nas diferentes áreas do saber, com a consolidação dos elementos da pesquisa no cotidiano de vida dos alunos.
Cultural artístico e literário	Nessa categoria os (as) professores (as) de Educação Física devem articular e proporcionar ao aluno o reconhecimento de sua identidade cultural. Nesse sentido, deve-se ampliar a participação/reflexão nas atividades culturais, o senso crítico e a interação do jovem ao mundo artístico-cultural em diferentes contextos, tais como: teatros, cinemas, espaços poliesportivos e de movimentos corporais, artísticos e sociais que estejam relacionados com as variadas nuances em que apresenta a dimensão cultural na atualidade (visual, sonora, corporal, dramaturgia e midiáticas) de modo a promover a fruição, produção, transformação, questionamento e a crítica das relações entre as representações corporais e expressivas, simbólicas, e audiovisuais de posições subjetivas que os possibilite ler, ampliar e realizar releituras dessas práticas corporais sejam elas de âmbito local, regional ou mundial. Essa categoria articula-se às demais áreas do conhecimento como pela própria essência da Cultura Corporal, constituída dialeticamente pelas relações humanas e materializada nas práticas corporais, experiências culturais, artísticas e literárias que integrem os campos de saberes e práticas por meio de projetos e/ou atividades de caráter inter e transdisciplinares.
Jornalístico -Midiático	Esta categoria requer atenção especial, devido à quantidade desenfreada de produção e circulação de textos e discursos presentes nas diversas mídias sobre os temas referentes a cultura corporal. Portanto, é imprescindível pensar na recepção desses textos, preparar o aluno para discernir fatos, opiniões, fake news, isto é, promover uma postura crítica frente a estas temáticas. Em relação às outras áreas, o diálogo direto com esta categoria pode se dar, tanto pela abordagem de textos e discursos jornalísticos e midiáticos como pela análise/síntese dos acontecimentos e transformações sociais que permeiam as práticas corporais sob a influência da Indústria cultural.
Atuação na vida Pública	Essa categoria propõe práticas pedagógicas que instrumentalizem e fomentem a proatividade dos estudantes de modo a intervir e transformar o contexto social, político e cultural em que os jovens estão inseridos, combatendo posicionamentos passivos e indiferentes frente aos problemas do cotidiano. As atividades trabalhadas devem ter como objetivo desenvolver nos estudantes a compreensão do papel do poder público na garantia do acesso às práticas corporais tais como as de esporte e lazer de modo a atender



	<p>seu protagonismo social. Essa categoria possibilita também um trabalho interdisciplinar com atuação nos diferentes campos do conhecimento, portanto é imprescindível a abordagem dos objetos de conhecimentos da cultura corporal por meios diversificados que trabalhem a representatividade, a oratória, a expressividade, o protagonismo e a autonomia. Um exemplo é o uso e abordagem de atividades ligadas às artes cênicas, workshops de dança ou expressão corporal, e atividades outras que possibilitem o seu empoderamento nas políticas públicas em esporte e lazer, bem como a temáticas relacionadas à saúde como direito inalienável ao exercício pleno de sua cidadania.</p>
--	--

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

A partir dos campos de saberes e práticas do ensino, apresentados na área de **Linguagens e suas Tecnologias**, propõe-se a seguir um Organizador Curricular disposto por meio dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, as categorias conceitual-metodológicas que fundamentam a área mencionada, além da relação entre as competências e habilidades específicas e os possíveis objetos de conhecimento que devem ser consolidados na formação geral básica.

Esse organizador pretende sintetizar a proposta curricular da área, bem como ser um dos pontos de partida para o planejamento integrado dos professores da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio.

#### 4.1.2 A Área de Matemática e suas Tecnologias

Ao apresentar este documento curricular, em específico a área de **Matemática e suas Tecnologias**, situa-se a sua elaboração no processo que tem como ponto de partida o documento de referência da BNCC, mas compreendendo que esta possui limites e contradições. O DCEPA - etapa Ensino Médio estabelece-se em continuidade à construção da etapa do Ensino Fundamental e tem como objetivo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já vivenciados pelos jovens nas etapas anteriores na Educação Básica.

Para compor esta proposta, levou-se em consideração os diversos saberes da matemática escolar e possíveis articulações com as competências específicas e habilidades da área a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio, além das práticas sociais com elevado poder de construir os Princípios Curriculares Norteadores da Educação Básica Paraense, constituídos pelo Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-



aprendizagem, que irão materializar-se ao longo da proposta curricular para o Ensino Médio.

Assim a dinâmica para a construção das competências gerais do ensino básico e das competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias dar-se-á pela inter-relação entre as habilidades e os objetos de conhecimento a elas relacionados, pela mobilização de práticas, conhecimentos, atitudes e valores, de modo a possibilitar uma visão mais integrada da Matemática em uma perspectiva de aplicação à realidade.

É importante destacar a Matemática que ultrapassa a perspectiva de unidade curricular, na qual seus objetos possuem formas específicas de articulação entre si, e se constitui como área de conhecimento, e que, ao se articular com as demais áreas do conhecimento, proporciona a leitura, representação, compreensão, análise e intervenção em situações sociais, políticas, econômicas, culturais, territoriais, científicas, tecnológicas e do mundo do trabalho.

O desenvolvimento das habilidades em cada uma das categorias da área da Matemática e suas Tecnologias - números e álgebra, grandezas e medidas, geometria, e, probabilidade e estatística - pode e deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida, o seu entorno, a vida social dos sujeitos que a compõem, os problemas que a permeiam, e, que precisam ser dialogados e enfrentados, além de considerar em que medida tais contextos situam-se em âmbito local e global. Práticas relacionadas às atividades econômicas e culturais, à inclusão, ao respeito às diferenças, à preservação do meio ambiente aliam-se ao desenvolvimento sustentável da região para desvelar possibilidades e entrelaçamentos do trabalho de integração com as demais áreas de conhecimento.

Em relação à área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é possível considerarmos algumas temáticas, por exemplo: a importância do desenvolvimento sustentável da região amazônica, seu potencial energético, o desenvolvimento de modelos para monitoramento de endemias e epidemias, que estão diretamente ligadas ao princípio da Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica.

Em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível discutir, por exemplo, as consequências sociais e ambientais para a economia e para o trabalho e renda em regiões de hidrelétricas, por exemplo, tendo como ponto de partida o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo.

Assim, enquanto diretriz, o documento curricular do Ensino Médio da área de



Matemática e suas Tecnologias constrói-se partindo de uma perspectiva de conhecimento que não está pronto e acabado, à disposição para ser adquirido, mas é conhecimento construído no processo, e está sempre potencialmente disponível o que nas palavras de Freire (2004) tem relação com a compreensão do inacabamento do processo gnosiológico do conhecimento, e, portanto, envolve inúmeros aspectos a serem considerados para essa construção, tais como: a cultura, as práticas sociais, os elementos econômicos e políticos que envolvem a sociedade, as tecnologias da informação e comunicação, a diversidade do Estado, da região e do mundo.

Nesse sentido, não estão em discussão somente os objetos matemáticos em si, mas as condições e restrições<sup>82</sup> que cada situação impõe ao seu estudo. E tanto o professor quanto os alunos desenvolvem aprendizagens: o professor, atuando como organizador de projetos, programas e situações de ensino, o aluno que protagoniza com o professor as situações didáticas<sup>83</sup> e sinaliza as estratégias e caminhos mais férteis para que o professor elabore seu *feedback*. O saber, então, constrói-se na dinâmica das relações dialógicas dos sujeitos enquanto ensinam e aprendem.

Nesse processo, possuem papéis determinantes tanto a história que o professor carrega consigo sobre um determinado saber, quanto a história do estudante e seu histórico de relações com o saber matemático, fruto de suas vivências na educação infantil e no ensino fundamental, além de suas relações com o outro e com o mundo. O conjunto dessas relações e práticas é fundamental para que esse estudante prossiga desenvolvendo-se, durante e após o Ensino Médio.

Torna-se, assim, imprescindível que a área da Matemática e suas Tecnologias, em acordo com as diretrizes estabelecidas nas DCNEM e com as competências gerais apontadas na BNCC, seja explorada com a finalidade de contribuir para a formação

---

<sup>82</sup> Para Chevallard (2009a), restrição é uma condição vista de uma certa posição institucional, em um determinado momento, como imutável (relativa, provisória, portanto), e da mesma forma, uma condição é considerada uma restrição julgada modificável no mesmo sentido. Por exemplo, uma determinada escola em que a Pedagogia de Projetos seja adotada como metodologia de ensino impõe que os professores estejam em acordo com esse modo de pensar e elaborem suas práticas de ensino voltadas para essa proposta. Podemos dizer que esta é uma condição desta instituição, porém quando um projeto inclui o uso de internet e informática sem que essa escola disponha desse recurso, isso se torna uma restrição à sua realização, em um dado momento.

<sup>83</sup> Para Brousseau uma situação didática é “o conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou grupo de alunos, um certo “milieu” (contendo eventualmente instrumentos ou objetos) e um sistema educativo (o professor) para que esses alunos adquiram um saber constituído ou em constituição” (BROUSSEAU, 1978, ALMOULOU, 2010, p. 33)



humana integral do estudante. E que, a partir de uma integração com as outras áreas de conhecimento, proporcione aos estudantes situações de estudo e aprendizagem em que desenvolvam o pleno exercício de seu protagonismo na sociedade, sua capacidade de comunicação e de autoconhecimento, a realização de seus projetos de vida, sua cidadania, sua inserção no mundo do trabalho, seu letramento científico, sua compreensão das transformações econômicas, políticas e territoriais que afetam seu meio social e também o mundo.

Para tanto, organizações de ensino da Matemática na escola pautada apenas em conceitos e definições, exemplos e exercícios de fixação, de forma isolada, não são suficientes, e para romper com essa lógica, se faz necessário instaurar processos em que as tarefas sejam construídas e reconstruídas a partir das condições econômicas, sociais, das culturas e tradições de interesse para o estudante e para a comunidade escolar, sem esquecer, que a escola encontra-se inserida em uma sociedade global. Diante da necessidade de repensar as organizações de ensino, é basilar problematizar as organizações didático-matemáticas<sup>84</sup> que vivem na escola em uma perspectiva crítica, dialógica, contextualizada, interdisciplinar e transformadora, de modo a compatibilizar o ensino às transformações experienciadas no contexto social, ambiental, científico e cultural, considerando as realidades amazônicas.

Nesse sentido, no processo de transposição didática<sup>85</sup> (CHEVALLARD, 2005) considera-se o papel da escola e do professor na construção das organizações didático-matemáticas, assumindo como condição primordial, a observação das diversas juventudes, da comunidade escolar e as questões e problemáticas de seu interesse, sem deixar de considerar o corpus da Matemática como saber de referência.

Entende-se, portanto, que a aprendizagem do estudante precisa se dar no sentido de estabelecer uma dinâmica em sua relação ao saber matemático e em que sua história

---

<sup>84</sup> Organização matemática (OM) é uma realidade matemática (praxeologia matemática) que pode ser construída para uma classe de onde se estuda certo objeto matemático. Ou seja, é texto do saber feito pelo professor anterior à sala de aula, feito no momento em que o professor atua solitário. Por outro lado, a organização didática (OD) é a maneira como pode ser construída a realidade matemática, ou seja, como vai se dar o estudo do objeto em sala de aula (CHEVALLARD, 1999). Bosch e Gascón (2001) postulam que, para determinada instituição escolar, a organização didática escolar dependerá fortemente da organização matemática objeto de estudo na escola e, reciprocamente, que a organização matemática estará, a sua vez, determinada pela organização didática correspondente. A co-determinação das OM e OD faz com que se considere o uso do termo organização didático-matemática (ODM).

<sup>85</sup> Processo de transformação que sofrem os saberes que foram eleitos a serem ensinados até se tornarem saberes ensinados na escola.



de vida, suas memórias didáticas e suas práticas sociais estejam contempladas. Para tanto, é necessário transformar a escola e a sala de aula em ambientes onde a investigação, a (re)descoberta, os estudos e discussões encaminhem verdadeiros percursos de estudos, sejam coletivos ou pessoais, em que as experiências sociais dos sujeitos, os problemas da sociedade e da comunidade sejam dialogados e suscitem questionamentos e respostas que atendam aos anseios da sociedade.

Recorre-se a Chevallard (2009b) para destacar a necessidade de promover no ensino da Matemática uma verdadeira mudança de paradigma didático – de um que considera os saberes como monumentos que os estudantes devem visitar – para um paradigma de questionamento de mundo, em que o estudo se dá pelo enfrentamento (problematização) de questões e investigações, tendo o estudante de ensino médio como uma pessoa de relações que se estabelecem nas dimensões humanas e da sociedade/mundo (FREIRE, 2014).

Quando se evidenciam as finalidades do Ensino Médio, expressas na Lei nº 9.394/96 (LDB/96), a mudança de paradigma se coloca como condição necessária para prover ao estudante o alcance de sua formação humana integral como pessoa humana bem como o desenvolvimento das habilidades e competências descritas na BNCC. Nesse processo, ao ingressar em situação de estudo, o sujeito passa a assumir uma postura diferente, abandonando o lugar de espectador e de depósito de conteúdo (FREIRE, 1997) para o de agente do próprio aprendizado e corresponsável na construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Para a realização deste propósito, serão levados em consideração os saberes matemáticos articulados aos valores da humanidade e sintetizados numa ética de respeito, de solidariedade e cooperação (D'AMBRÓSIO, 2005). Decorre dessas mudanças significativas no ensino da matemática e seus objetivos na educação básica o surgimento de um entendimento importante e que se pode considerar, atualmente, como a competência maior que a matemática escolar deve proporcionar: a de formar cidadãos letrados em matemática. Mas, o que isso quer dizer?

Durante algum tempo, variados termos e acepções diversas – até mesmo contraditórias – viveram em torno do que chamamos, hoje, letramento matemático. Essa pluralidade de perspectivas dificultava a construção de uma compreensão clara sobre o tema, e um primeiro grande desafio que se impunha, então, era saber o que se devia compreender sobre letramento matemático (PONTE, 2003). Numeramento, numeracia,



alfabetização matemática, são alguns termos que conviveram, e, ainda são observados na literatura da área, com certa frequência representando ideias difusas e desarticuladas. No entanto, nesse processo de evolução da noção de letramento matemático já há um reconhecimento de que as habilidades relacionadas ao letramento como de fundamental relevância para que os estudantes consigam construir sua leitura e compreensão de mundo, e de si mesmo como parte do mundo.

Com a estabilização dessa noção, a capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas do cotidiano, de interpretar informação estatística e sobre finanças, de utilizar de maneira ágil esses conhecimentos e procedimentos em situações concretas, e, fundamentalmente, a capacidade crítica relativamente a eles, passou a integrar em definitivo o universo do que se entende por letramento matemático, que, de modo geral, engloba o desenvolvimento de diversas habilidades fundamentais ligadas à área da matemática, que são esperadas de um cidadão consciente de seu papel na sociedade contemporânea.

A formação integral assume como um de seus compromissos, guiar o estudante em direção ao letramento matemático, noção que se faz presente nos documentos e propostas oficiais mais recentes, entre as quais, ressaltamos a definição adotada pela BNCC em que:

[...] o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisões necessárias (PISA, 2012, citado por BRASIL, 2018, p. 266).

Na BNCC do ensino fundamental evidencia-se o letramento matemático como uma aprendizagem essencial, e revela aspectos ainda mais explícitos sobre a atividade matemática presente em processos como a resolução de problemas, a investigação, a modelagem e o desenvolvimento de projetos. No documento, tais processos são identificados de forma privilegiada, por apresentarem-se, como objetos e também como estratégias de ensino, agindo como propulsores no desenvolvimento das habilidades e competências que, na Base, caracterizam o letramento matemático: raciocinar, 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.





Percebe-se que o foco do letramento descrito na Base vai além de aspectos notacionais e operacionais da matemática, e centra-se nas capacidades de raciocínio e argumentação, que compreendem estruturas de pensamentos mais diversificadas e complexas, que se espera alcançar como um produto da consolidação e aprofundamento das aprendizagens ao final do Ensino Médio. Importante ressaltar que o letramento inclui refletir com os estudantes a importância do papel da matemática na sua compreensão e atuação no mundo - que não ocorre de forma isolada, mas aliada aos demais letramentos - reconhecimento do seu caráter de jogo intelectual e os aspectos que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico.

Embora se observe certo caráter individual, o progresso das habilidades mencionadas deve dar-se em relação ao sujeito, e suas diversas aprendizagens em diversos meios sociais nos quais participa, em dinâmicas e momentos tanto individual como coletivamente.

Nesta perspectiva, Lima (1999) corrobora o letramento matemático, no que tange ao embasamento matemático. Este autor postula a necessidade de familiarização dos estudantes com o método matemático para com isso, dotá-los de habilidades para lidar, de maneira natural, com os mecanismos e procedimentos do cálculo. Além de dar-lhes condições necessárias na utilização desses conhecimentos em situações da vida real. Tudo isso está embasado em três componentes fundamentais denominadas de Conceituação, Manipulação e Aplicação.

A conceituação compreende a formulação correta e objetiva das definições matemáticas, o enunciado preciso das proposições, a prática do raciocínio dedutivo, a nítida conscientização de que as conclusões sempre são provenientes de hipótese que se admitem, a distinção entre uma afirmação e a sua recíproca, o estabelecimento de conexões entre conceitos diversos, bem como a interpretação e a formulação de ideias e fatos sob diferentes formas e termos. É importante ter em vista e destacar que a conceituação é indispensável para o bom resultado das aplicações.

O componente manipulação, de caráter principalmente, “mas não exclusivamente” algébrico, está para o ensino e o aprendizado da Matemática, assim como a prática dos exercícios e escalas musicais está para a música (ou mesmo como o repetido treinamento dos chamados “fundamentos” está para certos esportes, como o tênis e o voleibol). A Habilidade e a destreza no manuseio de equações, fórmulas e construções geométricas elementares, o desenvolvimento de atividades mentais automáticas, verdadeiros reflexos condicionados, permitem ao usuário da matemática concentrar sua atenção consciente nos pontos realmente cruciais, poupando-o da perda de tempo e energia com detalhes secundários. Já as aplicações são empregos das noções e teorias matemáticas para obter resultados, conclusões e previsões em situações que vão desde problemas triviais do dia a dia as questões mais sutis que surgem noutras áreas, quer científicas, quer tecnológicas, quer mesmo sociais.

As aplicações constituem a principal razão pela qual o ensino da matemática é tão difundido e necessário, desde os primórdios da civilização até os dias atuais



e certamente cada vez mais no futuro. Como as entendemos, as aplicações do conhecimento matemático incluem as resoluções de problemas, essa arte intrigante que, por meio de desafios, desenvolve a criatividade, nutre a auto estima, estimula a imaginação e recompensa o esforço de aprender (LIMA,1999, p. 42)

A partir dessa definição, torna-se claro que a Matemática a ser ensinada na Educação Básica deve fornecer ao estudante a possibilidade de reconhecê-la como ferramenta para interpretar sua realidade, que proporcione reflexões críticas e bem fundamentadas, além de que sirva de orientação para tomar decisões em diversos contextos reais, e isto permite vislumbrar a Matemática não mais como uma disciplina do currículo escolar, mas como área do conhecimento que sempre articula e integra seus próprios saberes, além de fundamentalmente se articular com as demais áreas do conhecimento no intuito da formação humana integral do estudante.

Nesse sentido, na organização da matriz curricular, foram consideradas que as categorias de área Números e Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria e Probabilidade e Estatística, que estão relacionadas a cada uma das cinco competências específicas da área da Matemática e suas Tecnologias, conforme indicado no quadro 09 a seguir.

**Quadro 9: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Matemática**

CATEGORIAS DE ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE MATEMÁTICA
Números e Álgebra	<b>CE<sub>1</sub></b> – 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.
Grandezas e Medidas	<b>CE<sub>2</sub></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.
Geometria	<b>CE<sub>3</sub></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.
Probabilidade e Estatística	<b>CE<sub>4</sub></b> – Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representações matemáticas (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.



	<p><b>CE<sub>5</sub></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.</p>
<p>Fonte: ProBNCC – etapa ensino Médio (2019).</p>	

Além das relações entre as categorias de área e competências específicas foram consideradas também as relações das categorias entre si, pois as práticas de ensino da Matemática na escola devem romper com a desarticulação dos objetos e saberes da matemática escolar em que os ditos objetos e saberes são estudados de maneira isolada e desconectada, parecendo ter um fim em si mesmo (GARCIA; BOSCH; GASCÓN, 2006; CHEVALLARD; BOSCH; GASCÓN, 2001). Por exemplo, no estudo de áreas e volumes de figuras geométricas, as categorias Geometria, Grandezas e Medidas, Números e Álgebra se articulam para a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades e competências. E, além disso, no processo de transposição didática dos saberes o currículo e as organizações didáticas devem contemplar os vários contextos amazônicos e as condições e restrições impostas desses contextos.

Assim, pode-se considerar o estudo da Matemática na perspectiva de Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2000), em que a Matemática na escola pode ser desenvolvida por meio da investigação e análise de modelos impostos à sociedade e que impactam diretamente na vida social e econômica da população, tais como os modelos usados para cobrança de juros de cartão de crédito e financiamentos, os modelos de contas de energia e telefonia, o modelo do imposto de renda, entre tantos outros. A discussão e análise desses tipos de modelos têm potencial de integrar o estudo dos objetos matemáticos, como, por exemplo, funções, proporção, porcentagem, juros, gráficos de funções, nas categorias números e álgebra, grandezas e medidas e geometria que dialogam com as competências específicas da área.

Neste ponto de vista, este tipo de atividade envolvendo modelagem, além de abranger o aprofundamento de conceitos, a descrição de estratégias para enfrentar determinados tipos de situações – em que se destaca a estrutura do modelo, e a prática de procedimentos matemáticos, também oportuniza o engajamento necessário pela proximidade das temáticas à realidade do estudante, a reflexão crítica trazendo à superfície as complexidades envolvidas na construção e uso de modelos matemáticos e de diversas tecnologias.



Ressalta-se que a noção de cidadão empregada aqui não reduz o sujeito apenas a membro de uma comunidade, mas o considera a partir de suas realizações e de seu potencial, acima de tudo como alguém capaz de propor questões de tipos diversos, um sujeito questionador. Nessa compreensão, o cidadão representa alguém que se coloca em busca de respostas para as questões que se impõe ao longo de seu percurso de formação e que esta, se dá em um contínuo e pela articulação de uma diversidade de saberes, e experiências, e, a partir disso, reconhece a necessidade de adotar uma postura ativa, ou seja, de assumir o protagonismo de sua história como caracterizado no paradigma didático.

Desta forma, propõe-se o desenvolvimento das habilidades propostas na BNCC Ensino Médio da Área de Matemática e suas Tecnologias, visando às competências de resolução de problemas, de modelagem, e mediadas pela pedagogia de questionamento de mundo, como geradora de problemas a serem enfrentados, como aposta para a formação de sujeitos com disposição para o enfrentamento de situações não apenas na escola, mas na sociedade como um todo.

#### *a) Campos de Saberes e práticas do Ensino de Matemática*

A proposta da Matemática para o Ensino Médio desempenha papel decisivo na formação humana integral do aluno, no seu protagonismo na sociedade, na construção de seu projeto de vida e sua inserção no mundo do trabalho. Para que isso possa se efetivar, o letramento matemático dá sustentação, mas precisa ser ampliado.

Isso significa que novos conhecimentos específicos devem estimular processos mais elaborados de reflexão e de abstração. Para alcançar essas recomendações na construção de conhecimentos é preciso promover a inter-relação entre a área da Matemática e as demais áreas caracterizando, assim, a interdisciplinaridade.

Deste modo, para pôr em ação a interdisciplinaridade, recorre-se a alguns dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Esses temas possibilitam, a partir dos Campos dos Saberes e Práticas da Matemática, inúmeras articulações com as demais áreas do conhecimento, através de seus respectivos Campos de Saberes e Práticas.

Isto posto, são apontados na BNCC como macroáreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente e Saúde, e a partir destes, são originados os quinze Temas Contemporâneos que envolvem a vida do cidadão de maneira



local, regional e global. Além desses temas, acrescenta-se o interculturalismo, ao entender que a interação entre as culturas deva ser baseada na reciprocidade e, com isso, venha favorecer o convívio e integração, pautadas em uma relação de respeito pela diversidade e do enriquecimento mútuo.

Desse modo, ao se propor a Educação Financeira para Cidadania, pode-se fazer um trabalho a partir das unidades curriculares ou trabalho interdisciplinar. E ao se abordar, por exemplo, a utilização de linhas de créditos para o cidadão e seus impactos no consumo, fala-se do crescimento ou não do Produto interno Bruto-PIB, que é a soma de todos os bens ou serviços produzidos em uma economia em certo período. Portanto, o PIB nos ajuda a avaliar se a economia está crescendo e se o padrão de vida está melhorando.

Diante disso, pensando nessa situação, quais seriam os impactos para o cidadão, se ele não possuísse educação financeira, quando houvesse uma a variação no PIB? Isto é, quando a economia estivesse em recessão, por exemplo? Para se responder essa pergunta precisaríamos fazer uma avaliação do perfil desse cidadão, quer seja do ponto de vista financeiro, trabalho, lazer, turismo e saúde, etc, para se poder avaliar tal impacto. Frente a essa situação-problema, quais objetos e saberes matemáticos pode-se utilizar para construir uma solução interdisciplinar?

Dessa forma, sendo a Matemática, também, uma linguagem, possui características específicas e universais. Logo, ela é ferramenta para os outros Campos de Saberes e Práticas na representação e compreensão de textos específicos da matemática ou não, em enunciados e soluções de situações-problema, em particular na situação exposta acima. Isso só é possível devido a mobilização de objetos matemáticos como: funções, razões, proporções, porcentagens, gráficos, índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, etc, e os pensamentos Lógico- dedutivo, Não-Determinístico e Geométrico-Espacial.

Portanto a Matemática participa de maneira efetiva do processo interdisciplinar, contribuindo para responder a situação apresentada, por meio de sua linguagem, da mobilização dos seus objetos e dos pensamentos matemáticos. Contribuindo não só com outros campos de saberes e prática, mas no processo de ensino e aprendizagem, visando a um cidadão com formação integral, que possa construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

*Categorias de área, Campo dos saberes e práticas do ensino de matemática*

Na categoria de área Números e Álgebra, a interdisciplinaridade e contextualização



devem possibilitar aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades referentes aos pensamentos numérico e algébrico, ampliando e aprofundando a compreensão a respeito dos diferentes campos e significados das operações, resolver problemas envolvendo os números naturais, inteiros, racionais, reais no contexto da própria matemática, mas também no contexto do cotidiano e de outras áreas do conhecimento, bem como, identificar a relação entre dependência entre duas grandezas em contextos significativos e fazer a relação com diferentes escritas algébricas, além de resolver situações-problema por meio de equações e inequações.

Em relação à categoria de área Geometria, os professores podem utilizar o pensamento geométrico para dar suporte para o desenvolvimento de habilidades para interpretar e representar a localização e o deslocamento de uma figura no plano cartesiano, identificar transformações isométricas e produzir ampliações e reduções de figuras. Além disso, são solicitados a formular e resolver problemas em contextos diversos, aplicando os conceitos de congruência e semelhança. Converter representações algébricas de funções quadráticas em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra.

No que se refere à categoria de área Grandezas e Medidas, os professores, também, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes a construção e ampliação da noção de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, e a obtenção de expressões para o cálculo da medida da área de superfícies planas e da medida do volume de alguns sólidos geométricos, além de resolver e elaborar problemas em vários contextos que envolvam o cálculo da medida de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pinturas de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados.

No tocante à Probabilidade e Estatística, os professores utilizando a contextualização podem mostrar que, no mundo contemporâneo, ocorrem vários eventos de natureza não-determinística, isto é, eventos onde não é possível determinar com exatidão qual seu resultado, pois, apesar de terem repetições em condições idênticas, produzem resultados diferentes. Eventos como esses produzem fenômenos relacionados à Probabilidade e tais situações; podemos perceber através de fenômenos econômicos, financeiros, sociais e políticos.



Em relação à Estatística, os estudantes podem utilizar o planejamento e a execução de 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 e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão) visando a uma tomada de decisão.

No quadro 10 a seguir, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o campo de Saberes e Práticas do Ensino de Matemática.

**Quadro 10: Correlação entre as categorias de área de Matemática e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Matemática.**

CATEGORIA DE ÁREA	CATEGORIAS DE ÁREA NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS
Números e álgebra	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes a consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, através das competências e habilidades que envolvam os pensamentos numérico e Algébrico, ampliando a compreensão a respeito dos diferentes campos e significados das operações, além de identificar a relação entre duas grandezas em contextos significativos. Para isso, propõe-se a resolução de problemas envolvendo, tanto situações com os números naturais, inteiros, racionais e reais, como, também, resoluções de problemas envolvendo as equações e inequações em diferentes contextos (cotidiano, da própria Matemática e de outras áreas do conhecimento).
Grandezas e medidas	Essa categoria leva os alunos à consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, que por sua vez mobilizam habilidades de como utilizar, interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos, além de investigar processos de obtenção da medida do volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones, incluindo o princípio de Cavalieri, para a obtenção das fórmulas de cálculo da medida do volume dessas figuras.
Geometria	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes a consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, através pensamento geométrico, que por sua vez mobiliza habilidades de como 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). Converter representações algébricas de funções polinomiais do 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica. 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.
Probabilidade e estatística	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes a consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, através das competências e



	<p>habilidades de 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, além de identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos. 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 e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão) para possível tomada de decisão.</p>
--	---

Fonte: ProBNCC – etapa ensino Médio (2019).

### *O Pensamento Matemático e sua importância na construção do saber escolar*

O pensamento matemático possui características que não são triviais, pois para sua elaboração é necessário o desenvolvimento de processos cognitivos dos tipos identificar, compreender, resolver, avaliar, analisar, etc.

Dreyfus (2002), citado por Meneses e Neto (2017), sinaliza que o desenvolvimento dos processos do pensamento matemático avançado, habilidades e competências, por parte dos estudantes, pode se dar através da resolução de um problema, pois, para abstrair um determinado conceito, os mesmos precisam estabelecer várias representações, além de estabelecer relações entre as mesmas, para alcançar seu objetivo em relação à abstração do conceito.

Quando trazemos a Matemática para o contexto da educação básica escolar, essa caracterização torna-se mais delicada, em função das escolhas tradicionais dos conteúdos, sem dar a devida atenção e conseqüentemente sem explorar as características dessa ciência, de modo a contribuírem no processo de desenvolvimento integral.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias já sinalizavam a importância de que toda situação que envolve o processo de ensino-aprendizagem deveria agregar o desenvolvimento de habilidades com a caracterização do “pensar matematicamente”.

Com isso, as orientações destacam a necessidade de dar prioridade à qualidade do processo e não à quantidade de conteúdos a serem trabalhados, cabendo ao professor ser criterioso e cuidadoso na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, a fim de propiciar ao aluno o “fazer matemático” por meio de um processo investigativo que venha auxiliá-lo na apropriação do conhecimento.





Assim o pensamento matemático vem contribuir como elo entre o fazer matemático e o saber escolar. O fazer matemático faz a mobilização de quatro tipos de raciocínios ou intuições que contribuem para essa apropriação por parte dos alunos. Estes tipos de raciocínios ou intuições matemáticas são: raciocínio indutivo; raciocínio lógico-dedutivo; pensamento não-determinístico e a visão geométrico-espacial.

Esses raciocínios ou pensamentos matemáticos são mobilizados na BNCC para contribuir para o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades. Quanto às competências gerais, destacam-se, em especial, o pensamento crítico, científico e criativo em que o aluno exercita a curiosidade intelectual e recorre 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. Portanto, esses pensamentos são de suma importância para se efetivar as aprendizagens essenciais dos alunos a partir das competências e habilidades.

Desse modo, antes de discorrerem em alguns exemplos envolvendo os tipos de raciocínios e suas relações com as competências específicas e habilidades, se definirá o que seja raciocínio e suas fases.

Nesta lógica, o termo raciocínio tem origem no latim *ratiocinium*. É ato pelo qual se chega a uma nova verdade, partindo do princípio de verdades já conhecidas. Para que o raciocínio cumpra seu ciclo por completo, passa por cinco fases distintas, a saber:

- 1º – A partir de algum problema teórico ou prático, que surge diante de um indivíduo, exigindo uma solução;
- 2º – Diante do problema, o indivíduo reage procurando limitar e definir claramente a fase de diagnóstico;
- 3º – Assim, quando o problema está devidamente delimitado, inicia a fase de busca por uma solução dentre as mais variadas alternativas possíveis, ou seja, elabora uma hipótese;
- 4º – A análise das hipóteses será realizada através do raciocínio indutivo e dedutivo;
- 5º – Então, assim, a hipótese escolhida é aplicada à realidade.

#### *Pensamento ou Raciocínio indutivo*

Está presente na criação da matemática, na formulação intuitiva de novas



conjecturas (hipóteses) a serem validadas posteriormente. Está ligado à ideia de que existindo uma tendência ou existindo o padrão, seja possível fazer uma generalização, sem ter a certeza do que está afirmando.

Logo, ao visualizar uma sequência de números, e, apesar de não poder visualizar toda sequência, o raciocínio indutivo nos permite chegar a uma conjectura do seu  $n$ -ésimo termo, a partir da observação de uma tendência ou padrão, chegando a uma generalização.

O pensamento indutivo é um suporte para a habilidade (EM1MAT512) *identificar padrões em uma sequência de números ou de figuras e fazer sua generalização*, cuja finalidade é o desenvolvimento da competência **CE5**. E para que se efetive o desenvolvimento da competência **CE5**, temos outras habilidades associadas. Além dos objetos do conhecimento associado à Categoria de Área, definida por Números e Álgebra que, também, dão sustentação para essas habilidades contribuírem no desenvolvimento da competência.

#### **Vejamos o exemplo abaixo:**

Carlos observou a seguinte sequência 0, 3, 8, 15, 24, 35, ..... Ele notou que cada número era uma unidade menor que um quadrado perfeito e conjecturou (afirmou) que o  $n$ -ésimo termo seria  $n^2 - 1$ . Carlos usou o raciocínio Indutivo? Explique.

Sim. Note que, os quadrados perfeitos para que Carlos fizesse a sua conjectura são 1, 4, 9, 16, 25, 36.

De fato,  $1-1=0$ ,  $4-1=3$ ,  $9-1=8$ ,  $16-1=15$ ,  $25-1=24$ ,  $36-1=35$ . É plausível o que Carlos afirmou. Mas não temos a certeza absoluta desse fato para os demais termos. Será que esse padrão que Carlos observou, ocorre infinitamente na sequência? Não sabemos, pois não está expresso na sequência quais números vêm em seguida ao número 35, não sabemos se é 100 ou 5, ou outro número qualquer. Mas, pelo início da sequência que ele observou, foi permitido que o mesmo fizesse uma suposição de maneira indutiva e chegasse ao padrão da sequência dado por  $n^2 - 1$ , ou seja, saiu de uma tendência ou padrão e chegou a uma generalização sem ter 100% de certeza. Portanto, Carlos utilizou o pensamento indutivo a partir de sua observação.

O pensamento indutivo apresentado por Carlos, nesse exemplo, permitiu que fosse feita uma conjectura a partir de uma sequência, chegando, dessa forma, ao seu termo geral. Esse tipo de pensamento serve de suporte para o desenvolvimento da



habilidade (EM1MAT512)- Identificar padrões em uma sequência de números ou de figuras e fazer sua generalização, cuja finalidade é alcançar a competência **CE5** – 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. Para posteriormente, vir alcançar a **Competência Geral 02** - 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.

### *Pensamento ou Raciocínio lógico-dedutivo*

São aqueles nos quais a conclusão se segue necessariamente das premissas. A validade está relacionada à estrutura ou à ordem das premissas, de modo que não seria possível partir de premissas verdadeiras e obter uma conclusão falsa. Dizemos, assim, que essa forma de raciocínio preserva a verdade. Este pensamento é próprio da Álgebra e Geometria, por exemplo, e tudo que diz respeito a provas de propriedades em todos os campos da Matemática.

Neste raciocínio, faz-se necessário observar a utilização de determinadas regras ou teoremas aceitos como verdadeiros ou provados anteriormente e a partir deles construir novos. Dessa maneira, podemos fazê-lo quando provamos o Teorema (b) a partir do teorema (a).

### **Veja o exemplo 2.**

#### **(a) Teorema Fundamental da Proporcionalidade:**

Seja  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  uma função crescente. As seguintes afirmações são equivalentes.

- (1)  $f(nx) = n f(x)$  para todo  $n \in \mathbb{Z}$  para todo  $x \in \mathbb{R}$ .
- (2) Pondo  $a = f(1)$ , tem-se  $f(x) = ax$  todo  $x \in \mathbb{R}$ .
- (3)  $f(x + y) = f(x) + f(y)$  para qualquer  $x, y \in \mathbb{R}$ .



**(b) Teorema** Seja  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  uma função monótona injetiva. Se o acréscimo  $f(x + h) - f(x) = \varphi(h)$  depender apenas de  $h$ , mas não de  $x$ , então  $f$  é uma função afim.

O pensamento lógico-dedutivo serve de suporte para habilidade (EM13MAT404) - Analisar funções definidas por uma ou mais sentenças (tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decréscimo, e convertendo essas representações de uma para outra, com ou sem apoio de tecnologias digitais. Cujas finalidade é alcançar da competência **CE4** – 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.

A partir daí, contribuir com a **Competência Geral 02** - 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.

### Exemplo 2

**(1) Propriedade 1 - Dois polígonos P e P' são semelhantes se têm de um para o outro:**

1.1) Ângulos iguais;

1.2) Lados correspondentes diretamente proporcionais.

**(2) Propriedade 2** - Se dois polígonos são semelhantes, então a razão entre seus **perímetros** é igual à razão entre as medidas de dois lados homólogos quaisquer dos polígonos.

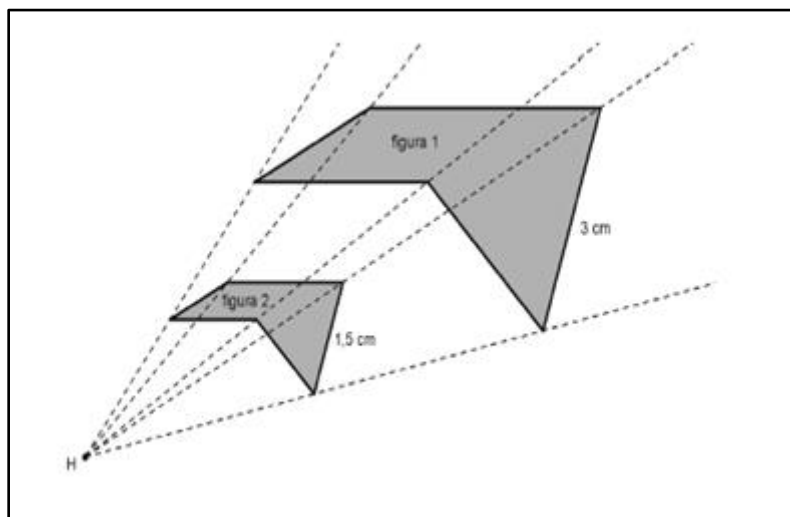
**(3) Propriedade 3** - Se dois polígonos são semelhantes, então a razão entre suas áreas é igual ao quadro da razão entre as medidas de dois lados homólogos quaisquer dos polígonos.

**Veja o exemplo.**



Determine as medidas do perímetro e área de figura2, que foi obtida por uma transformação homotética da figura1, sabendo que a figura1 tem perímetro e área, respectivamente, 17cm e  $8\text{cm}^2$ .

**Figura 14: transformação homotética**



Fonte: Entre Jovens 1º série do ensino médio: Guia do aluno Matemática – São Paulo: Instituto Unibanco/ CAED, 2013. 146p.;Volume II

Para resolvermos a situação-problema acima, precisamos utilizar as propriedades (1) - (2) e (3).

A homotética é uma transformação geométrica não-isométrica e, uma outra maneira de tratarmos de semelhança. Sendo desta forma, um aprofundamento do mesmo assunto tratado no Ensino Fundamental Maior.

O pensamento lógico-dedutivo serve de suporte para desenvolver a habilidade (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), contribuindo com **CE1** – 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. Daí, vindo a contribuir com a **Competência Geral 01** -



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

### *Pensamento Não-Determinístico*

No mundo contemporâneo ocorrem vários eventos de natureza não determinística; são aqueles cuja repetição, em condições idênticas, produzem resultados diferentes, ou seja, não é possível determinar, com exatidão, qual seu resultado. Esses eventos produzem fenômenos relacionados à Probabilidade, que por sua vez buscam compreender como se formam os eventos aleatórios e como podem ser mensurados elementos que virão a acontecer ou não. Tais situações pode-se perceber através de fenômenos econômicos, financeiros, sociais, políticos, etc. Essa forma de pensamento depende do desenvolvimento do raciocínio hipotético dedutivo, que será desenvolvido através de situações que levam o acaso como forma de raciocínio.

### **Veja o exemplo 3**

Todo o país passa pela primeira fase da campanha de vacinação contra a gripe suína (H1N1). Segundo um médico infectologista do Instituto Emílio Ribas, de São Paulo, a imunização “deve mudar”, no país, a história da epidemia. Com a vacina, de acordo com ele, o Brasil tem a chance de barrar uma tendência do crescimento da doença, que já matou 17 mil no mundo. A figura apresenta dados específicos de um único posto de vacinação.

**Figura 15: Dados específicos exemplo de ilustração.**

<b>Campanha de vacinação contra a gripe suína</b>		
<b>Datas da vacinação</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Quantidade de pessoas vacinadas</b>
8 a 19 de março	Trabalhadores da saúde e indígenas	42
22 de março a 2 de abril	Portadores de doenças crônicas	22
5 a 23 de abril	Adultos saudáveis entre 20 e 29 anos	56
24 de abril a 7 de maio	População com mais de 60 anos	30
10 a 21 de maio	Adultos saudáveis entre 30 e 39 anos	50

Disponível em: <http://img.terra.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2010 (adaptado).

**Fonte: Enem 2011.**



Escolhendo-se aleatoriamente uma pessoa atendida nesse posto de vacinação, a probabilidade de ela ser portadora de doença crônica é?

O pensamento não-determinístico serve de suporte para o desenvolvimento da habilidade (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. Cujas finalidades são alcançar a competência **CE2** – 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. Para posteriormente, vir alcançar a **Competência Geral 08**- 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.

### *Visão Geométrico -Espacial*

O processo de interação entre a experiência, o contato com objetos e seus movimentos no espaço contribuem para estruturação do pensamento Geométrico Espacial.

Neste sentido, ao reconhecer as características das figuras geométricas planas ou espaciais, a abstração e identificação das relações do objeto no espaço ou plano, ao estimar áreas e volumes sem auxílio de medições diretas; ter percepções antecipadas de resultados a partir de transformações de figuras tridimensionais para figuras bidimensionais e vice-versa e a partir daí, reconhecê-los e utilizá-los em situações no cotidiano, como por exemplo, na leitura, interpretação e produção de plantas baixas, mapas ou maquetes, para possíveis tomadas de decisões. Então, de fato, o pensamento geométrico-espacial está caracterizado e solidamente construído.

Dessa maneira, pode-se verificar ou caracterizar esse pensamento, quando ocorre representações mentais como: reconhecer características das figuras geométricas; interpretar as relações dos objetos no espaço; fazer estimativas de áreas e



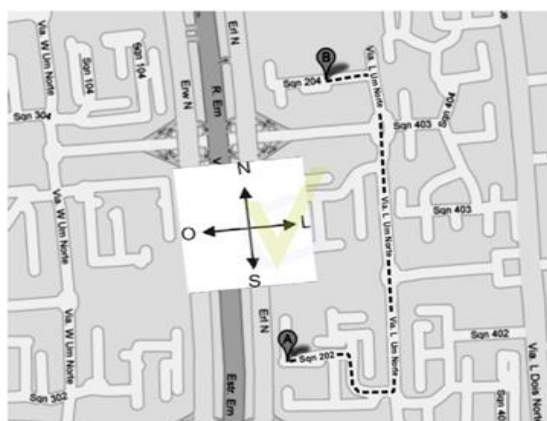
volumes sem medição direta; antever o resultado de transformações de figuras plana para espacial e vice-versa, além de produzir e interpretar plantas baixas de construções, mapas diversos ou maquetes.

Assim, pode-se observar que o desenvolvimento do pensamento visão espacial geométrica implica em muitas situações, no desenvolvimento do pensamento raciocínio dedutivo e vice-versa.

#### Veja o exemplo 4.

João é morador de Brasília, a capital do Brasil. Ele mora na SQN 202, trabalha na SQN 204, e percorre diariamente o trajeto indicado no mapa abaixo, seguindo de A até B. Orientando-se pelos pontos cardeais desenhados no mapa, qual é a orientação da trajetória que João deve seguir desde sua residência até seu local de trabalho?

**Figura 16 – orientação da trajetória**



**Fonte: Enem 2009.**

O pensamento ou visão Geométrica-Espacial serve de suporte para o desenvolvimento da habilidade (EM13MAT316) - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional. Cujas finalidades são alcançar a competência **CE1** – 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. Para posteriormente, vir alcançar a **Competência**





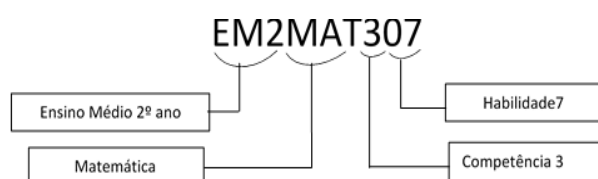
**Geral 01** - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para melhor orientar o trabalho de organização pedagógica no Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Matemática, apresenta-se o organizador da matriz curricular da área (em anexo – ver número do anexo), que deve ser compreendido no sentido de destacar as articulações entre os princípios da educação básica paraense, as categorias de área, as competências e habilidades e seus respectivos objetos de conhecimento, tendo em vista que na construção dos currículos escolares, as organizações didáticas dos objetos matemáticos devem ser construídas com objetivo de desenvolver habilidades e competências que levem em consideração a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração curricular entre áreas.

Considerando esses princípios e elementos norteadores, houve a necessidade de complementar essa proposta com habilidades outras, relacionadas ao estudo de polinômios, geometria e geometria analítica, além das habilidades que já constam na BNCC Ensino Médio.

A ilustração, a seguir, indica como deve ser feita a leitura dos códigos das habilidades que compõem o organizador da matriz curricular, e que diferem daqueles constantes na BNCC, no que se refere ao período de desenvolvimento da habilidade. Tomamos como exemplo o código de uma das habilidades da matriz, e, como sugestão, que ela seja desenvolvida no 2º ano do Ensino Médio. Essa sugestão não impede que os professores façam alterações no ano e período de desenvolvimento de uma habilidade, sendo possível desenvolvê-la ao longo dos três anos, em um ano ou semestre, bastando para isso, materializar essa proposta por meio da construção de um currículo para atender às necessidades da escola.

**Figura 17:** códigos das habilidades que compõem o organizador da matriz curricular



Fonte: Ilustração da BNCC



As categorias de áreas apresentadas no Quadro organizador podem ser relacionadas com as habilidades e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos. Por exemplo, no desenvolvimento da habilidade EM1MAT101 (*Resolver problemas que envolvam situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza por meio da variação de grandezas, da análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias*) associada ao objeto do conhecimento Funções: conceitos, definições, representações algébricas e gráficas e suas aplicações em diversos contextos, a categoria de área relacionada é Números e Álgebra. Porém, outras categorias podem estar associadas, como Grandezas e Medidas e Geometria, pois no desenvolver de uma habilidade, há articulações possíveis com outros objetos de conhecimento que podem estar relacionados a outras categorias de área.

É fundamental sempre considerar os contextos em que se dará o desenvolvimento das habilidades e competências, tendo sempre em vista as diversas juventudes, o seu protagonismo e a construção de seus projetos de vida para que possa a área da Matemática e suas Tecnologias contribuir para a formação humana integral dos alunos.

A partir do Campo de Saberes e Práticas do ensino, apresentado na área de conhecimento **Matemática e suas Tecnologias** apresenta-se o Organizador Curricular, que está disposto, por meio dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e as categorias conceitual-metodológicas que fundamentam a área, além da relação entre as competências específicas e habilidades e os possíveis objetos de conhecimento que podem ser consolidados na Formação Geral Básica na área de Matemática. Esse organizador busca sintetizar a proposta curricular da área, bem como, ser um dos pontos de partida do planejamento integrado dos professores de matemática no Ensino Médio.

#### 4.1.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao analisar a história do ensino de ciências no contexto escolar, observa-se que algumas modificações ocorreram por meio de reformas evidenciadas em um contexto histórico influenciado por regulações políticas e econômicas que impactaram na política pública educacional. Essas mudanças têm promovido diferenciações na oferta de ensino das escolas, demandado novas legislações educacionais e alterações curriculares que



geraram transformações teóricas, práticas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de ciências tem sido organizado de forma fragmentada, voltado à memorização de conceitos, leis e mecanismos de maneira não integrado entre os campos de saberes da Física, Química e Biologia. Poucos foram os avanços referentes à interdisciplinaridade, e ainda se observa a manutenção da disciplinaridade como modelo de ensino no território escolar, o que limita a compreensão dos objetos de estudo das ciências da natureza sob uma perspectiva holística. Desta maneira, o estudante distancia-se do conhecimento científico, o que levou a resultados pouco expressivos nos sistemas avaliativos nacionais e internacionais (CACHAPUZ et al., 2002).

Um dos desafios do papel social da educação em ciências da natureza é a integração do conhecimento curricular. Algumas tentativas, como o processo de ensino e aprendizagem por área de conhecimento, a proposta pedagógica curricular do sistema de ensino, o projeto político pedagógico, a organização do trabalho pedagógico da escola e o plano de trabalho do docente podem auxiliar na integração dos saberes.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias tem entre seus objetivos trabalhar de maneira interdisciplinar, contextualizada e integrada. A partir dessa proposta, questiona-se: quais as expectativas dos docentes para a área? Qual proposta curricular atende as demandas atuais da etapa final da educação básica? Deve-se questionar um ensino direcionado aos exames de acesso à educação superior? A apreensão dos conhecimentos deve ser voltada à empregabilidade no mercado de trabalho? Como propiciar ao discente a possibilidade de elaborar e executar seu Projeto de Vida com sucesso e continuidade?

Alicerçados nas informações anteriores, a área de CNTs deve considerar:

- A produção do conhecimento científico como uma construção humana.
- A forma de pensar, ensinar e estudar ciências é um processo histórico, descontinuado e social;
- A utilização e a aplicação do conhecimento científico para além do cotidiano escolar, refletindo na sua vivência;
- Agregar tecidualmente os campos de saberes e práticas na busca de uma aprendizagem significativa para o estudante;
- Desenvolver um currículo que facilite ao discente compreender a relação da apreensão de conhecimentos na condução de seu Projeto de Vida.



A partir dessas considerações, outras potencialidades, como a promoção da autonomia, o pensamento crítico, a flexibilidade das diferentes interfaces do conhecimento, devem ser efetivadas na educação escolar com vistas à integração e estímulo de um ensino interdisciplinar e transdisciplinar que vise a uma perspectiva de mobilizar os campos de saberes na busca de uma formação humana integral, que promova a capacidade do homem modificar a si e o local que habita (BRASIL, 2013; ARAÚJO, 2018)

Nesse sentido, a área de Ciências da Natureza pretende contribuir para um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na integralidade curricular, interdisciplinaridade e contextualização, três elementos básicos presentes nos documentos orientadores e normas legais que disciplinam a educação brasileira. Portanto, espera-se que o estímulo à criticidade e ao protagonismo juvenil dos estudantes do ensino médio auxilie na compreensão e transformação de suas vidas e dos contextos que estão inseridos.

Para tal, faz-se necessário que a prática docente na área de CNTs possibilite estudos e proposições coletivas que podem e devem nascer dentro da comunidade escolar, sob a égide de novas relações entre diferentes tipos de trabalhos, não apenas na escola, mas em toda a vida social e também que oportunize a valorização de diferentes saberes e sujeitos, sejam eles: ribeirinhos, quilombolas, indígenas ou urbanos, de modo que compreendam que conhecer o funcionamento de parte da ciência não significa o abandono de outros saberes locais, isto é, na educação escolar, o olhar se ressignifica e se amplia. Uma vez que, o professor não é o dono do conhecimento e da verdade absoluta (GRAMSCI, 1991; FREIRE, 1996).

Sobre a valorização do saber local, é importante destacar a necessidade do diálogo entre a linguagem científica e cotidiana na busca de conexões entre as diferentes realidades apresentadas pela ciência e comunidades, ressaltando a importância da Educação Básica na promoção da autonomia do estudante como sujeito político local, de modo que ele possa analisar e atuar como agente transformador da sua realidade. Para isso, a proposta curricular precisa reforçar a consolidação e aprofundamento do conhecimento científico oriundo das outras etapas a partir da problematização, compreensão e transformação da realidade dos estudantes, aliada aos seus Projetos de Vida.

Desta forma, pode-se contribuir para que, ao final da Educação Básica, etapa

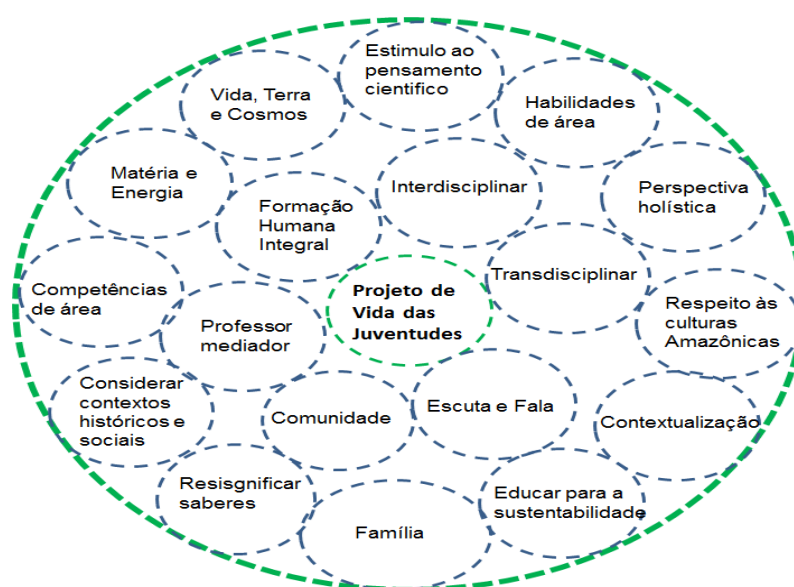


Ensino Médio, se tenha um perfil de estudante capaz de: compreender criticamente a produção do conhecimento científico, passando a ter a ciência como uma construção sócio-histórica repleta de incertezas, revoluções e dedicada a um complexo saber-fazer; refletir e questionar as diferentes realidades sociais produzidas pela ciência; inferir sobre os fenômenos naturais a partir dos conhecimentos dos saberes da biologia, física e química; intervir em seu habitat para torná-lo mais justo socialmente; integrar sua aprendizagem ao longo da vivência escolar durante toda a etapa do ensino médio.

No que se refere à abordagem interdisciplinar proposta por esse Documento Curricular, a área de Ciências da Natureza adotou duas categorias: 1) matéria e energia; 2) vida, terra e cosmo. Os professores dos campos de saberes precisam articular os objetos de conhecimento das categorias na busca da análise dos processos biológicos, físicos e químicos que auxiliam os jovens a compreenderem os diversos fenômenos e processos tecnológicos investigados pela área.

Portanto, ao propor um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e dialógico, voltado para as juventudes paraenses, considera-se também, a necessidade dos professores e alunos estarem dispostos a interagir com as constantes transformações educacionais que auxiliam e estimulam as diversas conexões durante a formação do estudante, conforme figura 18, em que o tracejado expressa a porosidade, a fluidez e a continuidade das diferentes dimensões da formação no novo ensino médio.

**Figura 18: Dimensões dos saberes e práticas da área de CNT**



Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019)



Conforme orientação dos documentos oficiais, os estudantes da área das CNTs devem ser protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, utilizando os princípios curriculares da educação básica paraense, observando as categorias, competências e habilidades de área. Assim, o ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na região amazônica estará direcionado à integração dos saberes, com o objetivo de intensificar e valorizar as ações dos alunos sobre a realidade social em que estão inseridos.

Diante dessas considerações, sugere-se que as ciências da natureza não apresentem conceitos e teorias científicas como verdades absolutas, mas que estas sejam construídas paulatinamente (MORTIMER; MACHADO, 2016). Uma vez que, o conhecimento não é transmitido, mas construído e inventado ativamente pelos indivíduos, e aquilo que o sujeito já sabe influencia na sua aprendizagem (FREIRE, 1996). Neste momento, vislumbra-se uma etapa importante na elaboração do currículo: trata-se do processo de escuta dos alunos e suas experiências, que funcionam como elementos de problematização e contextualização de seus pensamentos e ideias com o saber científico.

Além disso, a contextualização das temáticas abordadas pelas CNTs servirá para que o estudante compreenda: a razão de estudar os objetos do conhecimento dos campos de saberes da Física, Biologia e Química, a função histórico-social das ciências da natureza na Amazônia e desmistifique a existência de uma hierarquia do saber científico em relação aos saberes amazônicos, que estão presentes no cotidiano e precisam ser valorizados dentro da escola. Sendo assim, faz-se necessário que ele entenda a importância da área e sua contribuição na transformação de inúmeros setores da sociedade, como saúde, biotecnologia, relações de trabalho, extração de matérias-primas, transportes, energia, agricultura e na chegada de novas tecnologias (computador, tablets e realidade virtual), além de influenciar questões políticas, socioambientais e culturais (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, as ciências da natureza podem contribuir na solução dos problemas sociais em relação de colaboração com os saberes locais, assim como na produção de novas visões de mundo e modos de vida. Tal constatação corrobora com a necessidade de a Educação Básica – em especial a área de CNTs – comprometer-se com uma alfabetização científica e tecnológica comprometida com o conjunto de conhecimentos que facilitarão aos humanos lerem o mundo onde vivem (CHASSOT, 2000). Deste modo, é importante que a comunidade escolar seja desafiada com diferentes situações-problemas, a exemplo o estudo, apropriação e proteção da socio-biodiversidade amazônica. Nesse contexto, deseja-se que os discentes que habitam a região apropriem-se do saber científico e



possam exercer seu protagonismo juvenil na construção de novos modos de existência, levando em consideração as potencialidades e os saberes de cada mesorregião paraense.

Ressalta-se que a implementação destas propostas deve observar os três princípios basilares deste pelo Documento Orientador, que são:

*1) Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo, o qual promova o entendimento das diversas culturas amazônicas, identifique as diversidades individuais e coletivas, valorize os diferentes saberes, estude as temáticas da área na perspectiva de integrar o saber científico com a perspectiva sócio-histórica;*

*2) Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica, em que as ciências da natureza têm entre seus desafios: promover uma educação científica integrada a sustentabilidade abalizada na identificação e análise das práticas sociais e ambientais no contexto amazônico; promover o respeito e reconhecimento das culturas e dos saberes, mobilizando uma maior participação e envolvimento da comunidade na gestão ambiental; colaborar para a efetivação do protagonismo juvenil, desenvolvendo ações que promovam reflexão, crítica, intervenção e soluções dos problemas sócio-ambientais, incentivando o aluno a agir sobre si e sobre o coletivo na busca de uma sociedade sustentável;*

*3) Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem, o qual recomenda o planejamento e realização de ações educativas fundamentadas em temas comuns abordados pelos campos de saberes e práticas da área, visando a articulação das práticas docentes por meio de atividades orientadas pelas experiências dos estudantes, buscando (re)significar dos objetos de estudo durante a construção do conhecimento.*

Para efetivar este tripé, o trabalho pedagógico por meio de disciplinas, deve ceder o lugar para as áreas de conhecimento, que devem dialogar “mutualisticamente”. A partir desta abordagem orgânica, organizada neste documento em Campos de Saberes e Práticas, constrói-se um novo Ensino Médio, o qual, orientado pelos três princípios, pode realizar um processo de ensino e aprendizagem na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias que mobilize a formação humana integral do estudante (FREIRE, 1996).

Para isto, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias deve fazer uso das competências gerais, utilizar os princípios curriculares da Educação Básica paraense, usar as categorias de área da etapa – Novo Ensino Médio (Matéria e Energia e Vida, Terra e Cosmos - ver quadro 11) de forma integrada e mobilizar as competências e habilidades específicas da área.



**Quadro 11: Categorias e Competências Específicas da Área de Ciência das Natureza**

CATEGORIAS DE ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
<b>Matéria e Energia</b>	Considera o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia pelos organismos vivos e sociedade, de modo que o discente construa um olhar crítico sobre os fenômenos naturais e processos tecnológicos que envolvam as relações entre matéria e energia, além de serem capazes de propor ações individuais e coletivas que lapidem processos produtivos, minimizando impactos socioambientais em sua comunidade.
<b>Vida e Terra e Cosmo</b>	A categoria está relacionada ao estudo, sob um olhar crítico, reflexivo e histórico, das teorias relacionadas ao surgimento do universo e ao aparecimento da vida. Observa-se também nessa categoria elementos importantes à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram as diferentes formas de vida na Terra. Estuda-se ainda as características dos ecossistemas, destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente (com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente). Aborda-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

Como articular os Campos de Saberes e Práticas da Física, Biologia e Química para que eles, a partir das três categorias de área, funcionem de forma integrada?

Uma possível resposta ao questionamento e sugestão de prática pode ser o trabalho com a pedagogia de projetos, pois ela possibilita a integração dos campos de saberes a partir dos objetos de conhecimento comuns, oportunizando aos estudantes ressignificar seus contextos e práticas vividas dentro de sua localidade, a partir de um processo de conscientização da realidade vivida nas sociedades desiguais, o que dará maior sentido ao saber produzido dentro do espaço escolar, além de possibilitar uma maior compreensão da complexidade do ambiente em que se vive, por conseguinte, viabilizando uma possível intervenção na comunidade (HERNANDEZ; VENTURA, 2002).

Portanto, a construção de conhecimentos a partir da pedagogia de projetos precisa ter pelo menos três fases:

**Problematização e sensibilização:** o trabalho pedagógico integrado deve corroborar a globalização de técnicas com ênfase no tratamento interdisciplinar que seja crítico, reflexivo, problematizador e propositivo; com isso, de acordo com o tema selecionado, estimular nos estudantes a percebê-lo no dia a dia; uma vez que o aluno traz consigo aprendizagens memorizadas das diversas ambiências e relações, organizar as percepções e agrupá-las em categorias e; suscitar questionamentos, a partir das impressões, leituras e debates, sobre as percepções primeiras sobre o assunto;





- **Viabilização e implementação:** feitos os questionamentos, os estudantes, em colaboração com o(s) professor(es), deverão filtrar àquilo que será examinado, de modo que possam selecionar as problemáticas que serão estudadas com maior profundidade, ao possibilitar a ativação e conexão de novas representações incorporadas sobre a temática. Uma vez definido, os alunos deverão estabelecer os caminhos metodológicos mais apropriados para produzir possíveis soluções aos problemas erigidos.
- **Consolidação e avaliação:** Para que haja aquisição do significado do processo de aprendizagem das ações vivenciadas, os alunos são encorajados a analisar as ações planejadas, que podem estar sujeitas a novas reflexões e alterações, visando com isso a organização das informações construídas para que possam ser publicizadas junto à turma, à escola e toda a comunidade. Além disso, pede-se a elaboração de um relatório final que envolve o registro das mudanças da construção do diagnóstico, a autoavaliação, avaliação dos professores e de outras pessoas envolvidas na atividade.

O ensino através de projetos se apresenta como um exemplo da prática educativa integrada, pois oportuniza que os jovens estudantes analisem de forma holística o objeto de estudo da Área de Ciência da Natureza e, com isso, construam o conhecimento no sentido conceitual, ético e moral. O saber que o professor compartilha ao ensinar oferece possibilidades para que o estudante participe da construção dos diversos saberes. Para Freire (1996) “o ensinar não é transmissão, mas um diálogo, entre discente e docente”.

Assim, considera-se que a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao defender o direito de aprendizagem do discente do Ensino Médio, assume o compromisso com a valorização do processo educacional. Reconhece-se também que as transformações do processo são necessárias, pois envolvem pessoas e ambientes diversificados que interagem entre si de forma dinâmica e possuem características individuais e coletivas distintas. Nesse contexto, devem ser compreendidos como um sistema complexo de competências e habilidades a serem identificadas, promovidas e potencializadas em cada participante e a ação escolar, a fim de colaborar no projeto de vida dos discentes e consequentemente na transformação do contexto sócio-histórico do Estado do Pará.

*a) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Biologia.*



O Campo de saberes e Práticas de Biologia, assim como os demais campos que compõem a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tem feito parte de um currículo organizado de forma disciplinar, fixado pelo controle de conteúdo, de horários e na ambiência predominante da sala de aula; o processo de ensino aprendizagem tem validado saberes e desconsiderado outros, selecionado e organizados conhecimentos, excluindo o porquê e a perspectiva crítica e reflexiva da Biologia em nossas vidas.

Isso ocorre, ainda que a Biologia, assim como a Física e a Química, seja um campo responsável por suscitar nos discentes novos conhecimentos indispensáveis para a formação de cidadãos capazes de refletir e assumir, criticamente, sua função dentro do planeta, tanto em um nível biológico como em um nível individual e social, e, assim, ter consciência das suas responsabilidades e atuar ativamente na sociedade.

É prudente que no DCEPA/EM os alunos possam internalizar as discussões do campo de Biologia por meio de conteúdos e experiências que reflitam e problematizem o contexto social. Torna-se, portanto, fundamental incluir a Amazônia nesse debate. Assim, busca-se perceber a construção da Biologia como um campo de saber histórico influenciado pela industrialização, pelas mudanças econômicas e sobre influência das ciências.

Ainda que relevante como campo de saber, o ensino de Biologia tem sido marcado nas últimas décadas por uma dicotomia que constitui um desafio para os professores. Seu conteúdo e sua metodologia são voltados quase que exclusivamente para a preparação do aluno para os exames nacionais e desconectada da realidade do estudante, que pouco consegue realizar vínculo entre o que é estudado e o cotidiano.

Tal situação acontece, pois se valoriza a memorização (de nomes, estruturas de animais, plantas e dos próprios organismos), centrada num ensino pautado pela reprodução de regras e processos (como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) orienta, em seu Art. 22, que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O processo de ensino e aprendizagem da Biologia tem sido desconectado da realidade do estudante e especialmente no Pará não está contextualizado, o que dificulta ao discente construir analogias e associações, históricas, sociais e culturais. Esses



elementos têm contribuído para a descaracterização desse campo enquanto ciência que se preocupa com a dinâmica da vida e também impossibilita que o estudante possa ver a Biologia como um campo capaz de provocar reflexões sobre literatura científica e a realidade. Como consequência, o discente não constrói uma visão da perspectiva social, política e econômica, bem como acaba rejeitando a biologia (CACHAPUZ, PRAIA E JORGE, 2002).

Nesse sentido, visando promover a contextualização do ensino, a Biologia precisa romper com o ensino não-significativo e passar a ser um saber capaz de desenvolver a iniciação científica junto ao estudante, de modo que ele se torne inventivo, criativo, autônomo e capaz de produzir novos conhecimentos.

Também deve oportunizar que o diálogo, por meio dos objetos de conhecimento das da área de Ciências da Natureza ou pela releitura de um currículo que converse com a realidade do aluno, crie oportunidades democráticas e cooperativas, além de ser capaz de enfatizar e permitir a realização de reflexões sobre aspectos ambientais, histórico, social, político, econômico e cultural em que os discentes estão inseridos (FERREIRA, VILELA E SELLES, 2003).

Desse modo, o ensino da Biologia deve enfrentar o desafio de oportunizar ao estudante a participação nos debates contemporâneos, para que ele reconheça a importância da biodiversidade na qualidade de vida humana, seja capaz de problematizar, propor soluções para o local em que habita.

Para isto, faz-se importante promover um Ensino de Biologia que, neste documento, tem como princípios ***o respeito a diversas culturas amazônicas e suas relações no espaço e no tempo***, isto é, a conscientização da diversidade biológica, os rituais, crenças na medicina da floresta e dos rios, ***uma educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica***, que realize o debate da conservação da vida e a possibilidade da compreensão da inter-relação do homem com a natureza, que promova a ***interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem*** ao favorecer ao discente não apenas práticas e metodologias diferentes de ensino da Biologia e da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas uma visão crítica que valorize tanto a ciência como saberes tradicionais presentes na localidade.

Nesse sentido, temas como origem da vida devem levar em conta tanto o olhar da ciência como a explicação do saber local, de modo a fazer com que o estudante compreenda o saber como construto social, por uma educação para a sustentabilidade



ambiental, social e econômica, no sentido de oportunizar a compreensão da dinâmica ambiental da sua localidade sob uma perspectiva holística e, com isto, possa exercitar a cidadania. Dessa forma, temas como saneamento básico podem ser utilizados para levantar e testar hipóteses sobre variáveis que envolvam aspectos químicos, físicos e biológicos, e, com isto, possibilitem entender a dinâmica da ação humana dentro da natureza.

O Campo de Saberes e Práticas de Biologia propõe ainda, o ensino que desenvolva práticas educativas que estimulem o diálogo entre os conceitos dos campos de saberes específicos da Biologia, Química e Física. Por exemplo, ao tratar da água, pode-se estudá-la como substância química, como fonte de energia e como elemento necessário para o surgimento e manutenção da vida.

Desenvolvendo efetivamente esses princípios dentro do campo de saber da biologia é possível contribuir no desenvolvimento de um estudante como potência real, viva, ativa por si mesmo, que desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento (BRIGHENTE, 2016).

O ensino de Biologia deve também procurar desenvolver práticas e emprego de recursos didático-pedagógicos, dentro ou fora do espaço escolar, que oportunizem a aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos, a reflexão e análise dos procedimentos e impactos da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade. Não somente isso deve promover aprendizagens que tenham significado ao tornar o estudante um sujeito ativo do conhecimento, capaz de permitir uma compreensão concreta, do fato que, o objeto do conhecimento estudado pode contribuir para modificar a si e a realidade social em que vive (BRASIL, 2014).

É possível que dessa forma que o estudo da Biologia, conjuntamente com a Física e a Química, ao promoverem a escuta dos estudantes, conhecendo a comunidade local, envolvendo a família no processo, possam contribuir para o protagonismo ativo na construção do conhecimento e na formação humana integral do jovem.

Para alcançar esses objetivos, faz-se necessária a implementação de alguns processos, como a seleção de conceitos fundamentais por área do conhecimento, a identificação de conceitos comuns (inter/intra-áreas do conhecimento) e a implementação de contextos problematizadores que mobilizem os estudantes a construir e questionarem os conceitos já estabelecidos (BRASIL, 2014, p. 40).

Isto deve ser consolidado no Ensino Médio, pois este momento da etapa final da



Educação Básica deve constituir-se em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure ao adolescente, ao jovem e ao adulto que venha a fazer parte do sistema de ensino a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

O ensino de Biologia deve ser uma oportunidade para o estudante ter uma formação para compreender as situações da vida social e produtiva em que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Diante disso, este o Campo de Saber propõe que escolas e docentes planejem as práticas pedagógicas com professores de Química e de Física a fim de estabelecer a integração dos três campos de saberes que formam a área da CNT e ao mesmo tempo motivem os discentes a reflexões sobre o fazer das área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As práticas educacionais desenvolvidas dentro dos laboratórios multidisciplinares, a organização do espaço, permitem a combinação de várias formas de trabalho individual ou em grupo, mostrando, assim, uma possibilidade de interações professor-alunos e alunos-alunos. Ao mesmo tempo, pode-se oportunizar aos estudantes compreender a natureza questionadora do conhecimento científico através do exercício de levantamento de problemas e hipóteses (MAYR,1998).

A situação de formular hipóteses, preparar experiências, realizá-las, recolher dados, analisar resultados, quer dizer, encarar trabalhos de laboratório como 'projetos de investigação', favorece fortemente a motivação dos estudantes, fazendo-os adquirir atitudes tais como curiosidade, desejo de experimentar, acostumar-se a duvidar de certas afirmações, a confrontar resultados, a obterem profundas mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais. (LEWIN; LOMASCÓLO, 1998, p. 148).

Para além dos laboratórios multidisciplinares ou de ciências, também deve pensar no desenvolvimento de atividades em espaços não-formais de educação (museus, cinema, parque zoológicos, áreas de reserva entre outros lugares). O ato de incentivar visitas técnicas, por exemplo, permite superar os limites da territorialidade da cidade e da escola, com opções diversificadas, possibilitando a interação, o entretenimento e o letramento cultural e científico para além do ensino na sala de aula.

A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado



tempo e lugar (GHON, 2005, p. 104).

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em espaços não formais (dentro do campo de saber da Biologia) é importante, pois promove um diálogo integrado com outros saberes, além de proporcionar aos estudantes o privilégio de compreender e construir o conhecimento científico de forma prazerosa e significativa por meio de sua própria experiência (TEIXEIRA et al., 2012).

É necessário destacar também o laboratório de informática, mais especificamente falando das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como *lócus* de potência criativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que resultem em uma aprendizagem que pode levar a autonomia do estudante a partir de um processo de integração curricular entre a biologia, a física e a química. Isto porque, as mídias são meios que facilitam a comunicação, sejam televisivas, digitais, impressas ou virtuais.

Para isso, é necessário abordar a Biologia de forma sistêmica, transdisciplinar e contextualizada à realidade do aluno, promovendo uma educação cidadã permeada pela apropriação de conhecimentos científicos que os auxiliem a tomar decisões individuais e coletivas conscientes.

Sendo assim, as TDCIs podem servir como auxílio para desenvolver o espírito crítico nos alunos, desde que o professor de biologia forneça aos estudantes, as situações de aprendizagem necessárias para a construção e o desenvolvimento de habilidades e competências diversas. Pois, “[...] conhecer não é apenas reter temporariamente uma multidão de noções anedóticas ou enciclopédicas [...]”. Saber significa primeiro, ser capaz de utilizar o que se aprendeu, mobilizá-lo para resolver um problema ou aclarar uma situação (GIORDAN, 1996, p. 11).

Sobre uso da tecnologia, Moran (2008, p. 170) destaca que elas são como portas,

Que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Em síntese, existem inúmeras possibilidades para a elaboração de práticas educacionais que promovam o desenvolvimento de aprendizagens que oportunizem aos estudantes aprofundar e consolidar as competências e habilidades a partir da mobilização dos diferentes objetos de conhecimento das CNTs, favorecendo o desenvolvimento da



linguagem e escrita argumentativa, assim como, elaborar propostas de intervenção pautadas em princípios éticos socioambientais.

Considerando o que foi dito, apresenta-se, no quadro 12, a correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas das CNTs.

**Quadro 12: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Biologia.**

CATEGORIA DE ÁREA	CATEGORIAS DE ÁREA NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS
<p><b>Matéria e Energia</b></p>	<p>Os jovens da Região da Amazônica devem compreender como a principal fonte de energia dos ecossistemas - a energia solar - é captada através da fotossíntese e é transformada em energia química. Ao analisarem o conjunto biótico devem desenvolver o pensamento sistêmico em relação à passagem de energia entre os seres vivos presentes na cadeia ou teia alimentar. Partindo deste princípio, é importante desenvolver mecanismos de difusão da informação, relacionado com a importância dos ecossistemas nas interações que resultam em transferência de energia, na cadeia alimentar, de um ser vivo para outro. Diante disso, os alunos devem propor soluções regionais e locais que potencializem a produtividade, sem desconsiderar a preocupação com as práticas que resultam em poluição ambiental e geram desequilíbrio ecológico. O principal desafio para o estudante é o investigar como os diferentes elementos que compõem um ecossistema cumprem seus papéis específicos como a transferência de matéria e energia. Para que este objetivo seja alcançado, deve ser suscitado nele a capacidade de investigação científica (coerente com o nível de ensino em que se encontra), permitindo assim a compreensão do movimento cíclico de elementos que formam os organismos vivos e o ambiente geológico. Outro desafio a se considerar é compreender a absorção e a reciclagem dos elementos realizados pelos componentes bióticos e abióticos da biosfera e sua influência equilibrada no contínuo intercâmbio de elementos entre meio físico e seres vivos. O aluno deve também analisar como a taxa de crescimento e a decomposição dos seres vivos afetam o fluxo dos elementos, considerando que algumas das principais atividades humanas na Amazônia (a extração de minerais, a agricultura, a indústria e a produção de energia) podem afetar a ciclagem dos elementos e contribuir para alterar a dinâmica natural dos ecossistemas. Dessa maneira os alunos devem refletir e atuar para mitigar os impactos socioambientais colaborando na implementação da consciência ecológica e atuando nas práticas de prevenção e redução desses impactos negativos. Em termos gerais, os alunos devem atuar na gestão do bem-estar pessoal avaliando os efeitos da radioatividade no corpo humano. É necessário investigar o surgimento das mutações, suas causas e consequências para o corpo com o objetivo de entender a biologia do câncer, os tipos de tratamentos e seus efeitos colaterais seguido de ações práticas que eliminem ou reduzam a exposição à radioatividade. Os estudantes devem compreender o uso de isótopos radioativos no diagnóstico e tratamento de doenças e a partir da análise da composição e toxicidade dos materiais avaliar os impactos e efeitos adversos para a vida, economia, saúde e desequilíbrio ambiental. É imprescindível considerar os desdobramentos da contaminação na cadeia alimentar e no fluxo de energia, abordando a intoxicação dos seres vivos a fim de propor estratégias individuais, coletivas e públicas para prevenção e/ou redução dos impactos ambientais.</p>



<p><b>Vida, Terra e Cosmos</b></p>	<p>O aprendizado das juventudes deve ter caráter global, considerar o desenvolvimento do conhecimento, as habilidades e os saberes a partir da análise articulada das contribuições das diversas culturas. As Ciências Naturais e Tecnológicas precisam auxiliar os estudantes, por meio do pensamento científico, a conhecerem as principais teorias que buscam explicar a origem do Universo, do Sistema Solar e da Vida. Os alunos precisam agir considerando as propriedades características dos seres vivos e os princípios organizacionais que tornam a vida um fenômeno único, observando como ocorre a mudança das características hereditárias de uma população de seres vivos de uma geração para outras e como a seleção natural modula a Evolução Biológica e projeta na natureza a miríade de diversidade biológica encontrada nas diferentes regiões do planeta Terra. É necessário compreender como foi alcançado o nível de evolução observado no globo e como os milhões de anos contribuíram para oferecer condições para o desenvolvimento da vida, analisando quais processos contribuíram na formação da água e como os oceanos primitivos participaram no surgimento da vida dos seres aquáticos. É fundamental a análise da participação dessas primeiras formas de vida para o surgimento de todos os seres vivos, incluindo a investigação dos processos de adaptação necessários para compreender a colonização, a dispersão e a diversificação dos seres nas áreas continentais.</p>
------------------------------------	---

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

### *b) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Química*

O campo de saber de Química influencia a cultura e educação das sociedades humanas, funcionando também como um instrumento de formação para os cidadãos ampliarem a autonomia para o exercício da cidadania. As especificidades do ensino de Química devem considerar o nível de conhecimento do discente (MALDANER, 2013).

Ao analisar o percurso dos saberes de Química até a sua inserção no ambiente escolar, identifica-se a necessidade de novas formas de abordagens para o ensino deste campo de saber, para que se torne mais próximo a realidade do aluno em situações observadas no cotidiano. Os currículos tradicionais têm enfatizado, na maioria das vezes, aspectos formais da Química, de forma desarticulada de suas origens científicas e de qualquer contexto social ou tecnológico (MORTIMER; MACHADO, 2016).

Nesse contexto, torna-se difícil a mobilização efetiva dos jovens no processo de produção e criação de conhecimentos específicos da área de Ciências da Natureza. Assim, se faz necessária uma ruptura no processo de construção do conhecimento da área, há décadas voltado à memorização de definições e de fórmulas químicas, sem nenhum entendimento de seu sentido. Isótonos, isóbaros, distribuição eletrônica, ligações químicas, nomenclatura de compostos inorgânicos e orgânicos, classificação de cadeias





carbônicas, isômeros, entre outros, são alguns exemplos desse currículo que incentiva o modelo de transmissão de conhecimento e que não faz nenhum sentido para o jovem do século 21.

As dificuldades no ensino dessa ciência na Educação Básica podem estar relacionadas às desconexões dos objetos de conhecimento transmitidos pelo professor, sem nenhum contexto histórico, social, político e econômico. Metodologias pedagógicas centradas em aulas expositivas, sem atividades experimentais dentro e fora do contexto escolar, sem a pesquisa, baseada nos conceitos químicos, repetição de fórmulas didáticas e uma visão excessivamente formal do ensino.

Como afirmam Mortimer e Machado (2016), na escola, a Química costuma ser tratada apenas do ponto de vista formal, deixando de lado os fenômenos reais. Neste sentido, é inadequado o uso de métodos focados exclusivamente nas informações e no uso de regras, onde se impõem ao aluno a submissão por meio de uma postura de objeto de armazenamento, no dizer de Paulo Freire, *educação bancária*, ao negar a capacidade da apreensão, comunicação, relação e consciência da realidade.

Ao relacionar o contexto atual da era digital, onde existe uma infinidade de recursos tecnológicos, com inovações que ressignificam a comunicação na sociedade, o público da escola também é afetado, e em especial os alunos, que são rapidamente influenciados. Diante dessa realidade, deve-se questionar a forma de estudar, aprender, pesquisar, tomar conhecimento, ressignificar a cultura e o mundo.

Diante da complexidade, fluidez, volatilidade e incerteza dos fenômenos, se faz necessário que a escola assuma uma nova postura frente às mudanças e inovações. Dessa forma, podemos de maneira democrática ouvir e envolver alunos, comunidade escolar e a família para que a sociedade tenha um papel ativo na construção do conhecimento. Essas inovações requerem um novo fazer pedagógico, currículos mais inovadores que estimulem o protagonismo dos alunos, a criatividade do docente e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que antecedem, atravessam e vão além da etapa Ensino Médio.

É oportuno frisar que a integração e articulação facilitam a escolha de objetos do conhecimento (conceitos e processos a serem aprendidos) importantes no cenário paraense ligados aos contextos culturais, econômicos e socioambientais das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas para serem mobilizados de forma articulada entre a Química, a Física e a Biologia e os saberes e fazeres locais.



A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao articular o diálogo entre saberes tradicionais e científicos amplia as formas de ver e compreender o Estado do Pará de maneira crítica, a partir da problematização das relações existentes na realidade do estudante.

Sendo assim, a saúde, o artesanato, a química dos corantes naturais, o desenvolvimento sustentável, o saneamento, os hábitos culturais, a toxicologia, a gestão de resíduos, o conhecimento tradicional, a etnociências, a energia, o desmatamento, o cultivo de plantas, os impactos socioambientais, a pecuária, as novas alternativas de combustíveis, a agricultura, as plantas medicinais, as mudanças climáticas, a química verde, a química dos produtos naturais, o desperdício, entre outros, são temáticas relevantes para as populações dos territórios paraenses na busca de uma formação local e global, podendo mobilizar aprendizagens essenciais por meio de atividades articuladas e conjuntas entre a Química, a Biologia, a Física e outros campos de saberes.

Para que a materialidade do DCEPA – etapa Ensino Médio ocorra em âmbito escolar na perspectiva de formação humana integral na área de Ciências da Natureza, em específico no campo de saber da Química, é necessária uma (re) elaboração dos processos de ensino-aprendizagem, que vai desde uma mudança de perfil do professor de se conectar com essa nova geração de jovens envolvidos rapidamente por uma gama de informações, até o planejamento, metodologias ativas, que possibilitem ao aluno a consolidar-se e aprofundar-se ao construir o conhecimento, tendo o docente como mediador do processo. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem possibilita que o estudante construa seu conteúdo conceitual e oportuniza-lhe aprender a argumentar e exercitar a razão, em vez de fornecer respostas transmitidas ou a partir de uma visão fechada das ciências. (CARVALHO, 2004).

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa faz parte de propostas pedagógicas que se preocupam com a contextualização, com as relações que podemos estabelecer para conseguirmos a construção de conhecimentos, ou seja, o conhecimento não é transmitido, mas construído ativamente pelos indivíduos; e aquilo que o sujeito já sabe é influenciado pelo processo de aprendizagem (MORTIMER, MACHADO, 2016).

Aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.



Utilizar uma abordagem de ensino que problematize as inter-relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) pode ser um dos caminhos na promoção de um ensino de Química contextualizado e que resulte em uma aprendizagem significativa. Esta abordagem tem como objetivo educar os jovens em ciências de maneira contextualizada conferindo-lhes aptidões para agir e interagir com o meio que os rodeia, bem como para tomar decisões conscientes para a resolução de problemas do cotidiano.

Assim, o ensino - aprendizagem nesse contexto pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões democráticas e responsáveis baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos, o estímulo do espírito crítico do aluno, compreender e divulgar a importância da Amazônia para a humanidade, promover a formação humana integral, problematizar questões do espaço local, do contexto, da permeabilidade da comunidade e do bairro, busca-se, portanto, a integração entre as dimensões pessoal, profissional e social no seu modo de vida.

Esta abordagem possibilita ainda ao aluno que ele compreenda os desafios sociais das Ciências e das interações recíprocas que tem com a tecnologia, a sociedade e o ambiente. Essa prática pedagógica permite relacionar conteúdos científicos com acontecimentos do cotidiano, buscando exemplificar ou ilustrar o conhecimento científico (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013).

A partir dessas observações, ressalta-se o papel das Ciências da Natureza para superar a visão de apresentação de ciência neutra para apresentá-la como uma construção interdisciplinar, onde a compreensão, análise e interpretação do contexto histórico da pesquisa científica e suas consequências sociais, políticas e culturais são elementos que devem se fazer presente no ensino. Nessa perspectiva, a abordagem CTSA tem como base a promoção dos educandos para o exercício da cidadania.

A escola sozinha não consegue proporcionar a apropriação de todas as informações científicas, sendo assim, o processo de escolarização na Educação Básica, deve propiciar estratégias para que haja melhor apreensão do saber científico da Química, Física e Biologia no cotidiano, para que a abordagem CTSA propicie a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes. Esta abordagem possibilita o conhecimento científico aos educandos, produzindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários, para que os mesmos possam tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia, atuando nas soluções de problemáticas (SANTOS E MORTIMER, 2002; KRASILCHIK, MANDARINO, 2007; SANTOS; SCHNETZLER, 2014).



Ensinar Ciências por Processos e Práticas de Investigação, subsidia a CNT, renova o foco da dinâmica da aula, deixando de ser apenas expositiva, conteudista e de transmissão de conhecimento. Deste modo, ao estudar contextos econômicos, socioambientais e geopolíticos, como por exemplo, a exploração de minérios, a construção de hidrelétricas, processos de desflorestamentos, atividades agrícolas, ciclos biogeoquímicos, efeito estufa, radiação, biodiesel, processos produtivos como obtenção do alumínio, entre outros, propiciando o desenvolvimento de atividades de pesquisa de forma articulada com uma abordagem CTSA.

O desafio do professor é buscar compreender, pensar e discutir, bem como apropriar-se das ferramentas digitais que ajudam a potencializar o aprendizado. Desse modo, o professor não restringe o uso da tecnologia em ambientes de aprendizagem e tornar-se mediador da análise e estudo dessas ferramentas digitais, estimulando o uso crítico, criativo e responsável.

Outro espaço pedagógico que possibilita a realização de experiências investigativa da Química, Biologia e Física é o laboratório multidisciplinar. O espaço deve ser usado a partir de situações-problemas para aumentar a motivação dos alunos e aproximá-los, para trabalharem em grupo e não como um espaço ao qual o estudante vai apenas para comprovar uma teoria que já conhece. De modo similar, os laboratórios de informática possibilitam utilizar ferramentas virtuais específicas, da área de CNT, disponíveis na internet - os simuladores. Na atualidade, as simulações virtuais têm atendido às necessidades das juventudes, pois a conexão em redes sociais ou em ambientes virtuais na internet pode corroborar as mediações educacionais.

O professor da área de Ciências da Natureza, durante as aulas nos espaços pedagógicos, deve mobilizar nos estudantes aprendizagens que possibilitem aprofundar e consolidar os objetivos de aprendizagem e habilidades trabalhadas na etapa anterior e que são difundidas no ensino médio nas categorias de áreas. Além disso, estimular que os estudantes aprendam a estruturar linguagens argumentativas, a desenvolver propostas de intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e elaborar princípios éticos socio ambientalmente responsáveis.

As categorias de Áreas definem a organização dos diferentes objetos de conhecimento que devem ser distribuídos e mobilizados a fim de alcançar o desenvolvimento das habilidades relacionadas às competências específicas nos anos do Ensino Médio. Essas categorias abordam uma relação conceitual, contextual e



interdisciplinar com o objetivo de garantir a abordagem integradora entre os campos do saber da CNT.

No quadro 13, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o Campo de Saberes e Práticas do ensino de química. É importante que os professores questionem e selecionem o que é essencial nos objetos de conhecimento para que haja mobilização articulada entre as habilidades de CNT. Ao realizar a seleção o professor deve considerar como essa escolha pode contribuir e qual sua finalidade na formação de um jovem do ensino médio paraense.

**Quadro 13: Correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de química.**

CATEGORIAS DE ÁREA	CATEGORIAS DE ÁREA NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS
<b>Matéria e Energia</b>	Os estudantes ao investigarem cientificamente a matéria e suas transformações devem entender suas propriedades e os diferentes tipos de energia produzida e utilizada na sua alteração. É necessário identificar como os seres vivos, o ambiente e os materiais são indissociáveis da energia; e a partir da análise das interações e relações entre matéria e energia os alunos debaterem a utilização e a formulação de propostas sustentáveis de processamento dos recursos naturais da região. Os docentes precisam considerar os contextos históricos e culturais na escolha dos objetos de estudo. Portanto, a mineração, o desmatamento para o uso agrícola ou extração de madeira, os rios voadores, o ciclo da borracha, entre outros, são temas importantes de investigação, proposições e tomada de ações práticas que precisam ser mobilizados, de maneira articulada, com os outros campos do saber. Dessa forma, deve-se estimular o trabalho em equipe, a colaboração e fomentar um ambiente saudável para o exercício da criatividade de alunos e professores.
<b>Vida, Terra e Cosmos</b>	Nessa categoria, os conceitos da Química estão centralizados, sobretudo, nas premissas que fomentam várias temáticas ambientais, como, por exemplo, a formação do universo e sua dinâmica, as gêneses e manutenção da vida e no desenvolvimento de processos tecnológicos que visam auxiliar na compreensão dos fenômenos naturais que alteram o equilíbrio ambiental, entre outros. Além disso, auxiliam na obtenção de conhecimentos prévios a respeito das condições ideais para que um local seja habitável ou não, como por exemplo, a quantidade de elementos químicos (oxigênio, carbono, hidrogênio, entre outros) encontrados em sua atmosfera, a análise da qualidade de água e outros parâmetros ambientais como intensidade de radiação, limites de pH e salinidade. No contexto regional, observam-se estudos sobre o uso de plantas da região amazônica na produção de produtos naturais, como medicamentos, cosméticos e alimentos.

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

### c) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Física



Este campo de saber busca auxiliar os alunos a estudarem como o universo funciona, desde sua estrutura até como ocorrem os processos de interação dos seus componentes. Em colaboração com os campos de saberes e práticas da Química e da Biologia, possibilita a exploração de diversos conceitos científicos e sua conexão com a realidade na busca da compreensão dos impactos das Ciências da Natureza e suas Tecnologias na vida.

O professor ao orientar as atividades deve considerar o aluno como ser social, identificar as diferenças de desenvolvimento de aprendizagens, organizar o seu fazer pedagógico e a relação entre as múltiplas dimensões com a Física e de como esta é percebida pelos alunos e, desse modo, não é recomendável medi-los, prevê-los e controlá-los só pelos métodos científicos (GARIGLIO e BURNIER, 2014).

A inserção da Física como um saber contextualizado precisa vencer alguns obstáculos. Moreira (2018) descreve que na Física o ensino é o mesmo de sempre: aulas expositivas e listas de problemas, quadro-de-giz, slides em PowerPoint, livro didático, conteúdos desatualizados, aprendizagem mecânica de fórmulas, entre outros. Dessa forma, ainda se percebe o ensino individualizado da Física, com pouca ou nenhuma relação com as descobertas que transformam as sociedades.

O conceito de ensino por conteúdos específicos trata-se de uma “falácia da organização curricular por disciplinas tradicionais, que gera um acúmulo de informações, mas pouca contribuição para a vida pessoal e profissional” (Mozena e Osterman, 2016). É preciso entender o processo educacional numa perspectiva integral e orientar a organização da Educação Básica em áreas de conhecimento conforme já orienta o parecer de 3/2018.

A proposta do documento orientador curricular na etapa do Ensino Médio sugere que as práticas tradicionais de ensino e aprendizagem da Física sejam substituídas por saberes que estejam relacionados ao cotidiano, estimule novas percepções de didáticas que possam permear um conceito mais amplo da prática ao contextualizá-lo e integrá-lo. Com esse objetivo, deve-se compreender que a concepção singular da unidade de conhecimento precisa ser substituída pela amplitude interdisciplinar do conceito de área de conhecimento e também fortalecer ações que assegurem o direito de aprendizagem dos alunos.

Considerando que o DCEPA - etapa Ensino Médio propõe um currículo contextualizado, interdisciplinar e integrado, o diálogo da Física junto à Química e à



Biologia possibilita que os campos de saberes da área auxiliem e facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores de Física, ao fazerem um planejamento de área e com a interlocução com as demais ciências, podem ressignificar o campo de saber. Dessa maneira ao modificar a relação dos campos na área e o diálogo com as demais áreas de conhecimento, busca reconhecer e potencializar as particularidades e influências das Ciências da Natureza e suas Tecnologias em âmbito local, regional e global.

Nesse contexto ressalta-se a importância de integrar objetos de conhecimento da área enfatizando as particularidades da Amazônia e especificidades das mesorregiões do Estado do Pará (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste, Sudoeste e Sudeste Paraense). Deve-se também utilizar os princípios norteadores para problematizar a Amazônia numa perspectiva local, regional e global, uma apreensão que possibilitem o ensino, a pesquisa e a compreensão do conhecimento e valorização do saber local e também do científico. Os professores precisam praticar um currículo que considere as realidades locais, promovam transformações positivas em sua vida e dos alunos e contribuam para mudanças individuais ou coletivas na região Amazônica.

Um dos caminhos na busca da integração dos campos de saberes dentro de uma perspectiva regional pode ser alcançado pelo estudo de fenômenos locais como o encontro das correntes fluviais com as águas oceânicas, denominado de Pororoca. A análise desse fenômeno não está restrita aos conceitos de matéria e energia da Física; o aluno deve estudá-lo como um objeto de conhecimento que se interliga a investigação das variações físico-químicas, compreender as influências biológicas na diversidade das dinâmicas populacionais, entre outros.

Dessa maneira, os campos de saberes dialogam entre si e com a área na busca de possíveis respostas aos questionamentos sobre o fenômeno estudado, assim como, ao estudar o fenômeno no campo da física, relacionar a necessidade de saberes presentes na área e nas demais, associar impactos econômicos, diversidade linguística, ecoturismo, esporte, entre outros.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias outro exemplo de estudo com base na investigação científica e apoiado na perspectiva regional pode ser alcançado quando se analisa as variações climáticas da região amazônica, considerando como as variáveis formato da terra, atração gravitacional, localização geográfica e insolação solar interferem nos fenômenos naturais. Nesse estudo, pode-se incluir também as relações de



tempo, espaço e sociedade nas diferentes possibilidades de abordagens integradas dos fenômenos.

A mesma abordagem investigativa pode ser aplicada no estudo da água como fonte de vida na Terra e em outros corpos cósmicos. O docente pode instigar os estudantes a analisarem as conexões estabelecidas entre a água e os fenômenos vitais que participam da dinâmica de seu cotidiano. Dessa forma, é preciso que área de CNT, ao realizar a integração do saber científico com o saberes regionais, articule uma relação harmônica entre as atividades científicas, sociais e a natureza, fortaleça os processos de ensino e aprendizagem com ações que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças nos territórios paraenses.

Partindo dessas situações, é preciso que a escola busque ampliar a ação dos espaços pedagógicos: laboratório multidisciplinar, sala de leitura/biblioteca e laboratório de informática como ambientes de descoberta, criatividade, respeito mútuo e integração com as diferentes áreas do saber. Nesse contexto, estes espaços devem incentivar a reconstrução do conhecimento, a sociabilidade e a participação das comunidades.

Os laboratórios multidisciplinares são ambientes que favorecem práticas inovadoras, contextualizadas, integradas, interdisciplinares e tecnológicas. A diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas neste espaço é exemplificada nos projetos integradores, que neste documento é uma alternativa de integração curricular.

Os laboratórios de informática podem auxiliar no desenvolvimento de aulas práticas utilizando simuladores, sites de pesquisa, mídias digitais; utilizar ambientes virtuais como: museus, unidades de conservação, sistemas de tratamentos, entre outros.

A sala de leitura/biblioteca pode auxiliar na compreensão, interpretação produção de textos científicos, estimular diferentes maneiras de expressão textual, cooperar na divulgação dos espaços pedagógicos e suas produções, entre outros.

Diante disso, a escola deve considerar a relevância dos espaços pedagógicos para a integração dos campos de saberes e das áreas e tê-los como locais de incentivo a busca constante de conhecimentos que auxiliem na formação de cidadãos ativos na transformação da sociedade/mundo.

Nessa perspectiva, os professores da área de Ciências da Natureza podem auxiliar os alunos a se apropriarem, de maneira dinâmica e processual, de um conjunto estruturante de conceituações científicas que facilitam a interpretação e o relacionamento com a natureza e também possibilita a transformação da visão e consciência de mundo do





sujeito epistêmico aluno (ANGOTTI, 2015). Dessa maneira, os estudantes podem vivenciar o processo de construção da sua cidadania e compreender a função social das ciências da natureza e suas tecnologias (JACOBUCCI, 2008).

O campo de saber da Física, ao contextualizar e integrar as experiências do aluno em seu planejamento pode estimular a curiosidade, ampliar a compreensão das dinâmicas que afetam sua vida e da comunidade e fortalecer a confiança na resolução de problemas do cotidiano. Portanto os jovens devem ser incentivados a desenvolver seu pensamento crítico-social com base em aquisições tecno-científicas do campo de saber para atuar em diversas conjunturas (ANGOTTI, 2015).

Estes conhecimentos estão presentes no cotidiano, tanto através de objetos e processos tecnológicos que permeiam as diferentes esferas da vida contemporânea quanto pelas formas de explicação científica, suas terminologias e a divulgação fragmentada de seus resultados e modelos explicativos. Tais produtos, mais do que seus processos, são fontes de validação ou questionamento de decisões políticas, econômicas, e até de estilos de vida (ANGOTTI, 2015).

A escola precisa reconhecer a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como um dos instrumentos de construção no processo de ensino e aprendizagem da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Portanto, professores e alunos precisam compreender a relevância do acesso à rede mundial de computadores (Internet) para viabilizar formas de interação e compartilhamento de conhecimentos e culturas, evidenciado a promoção da cidadania e o direito ao acesso à informação (ANGOTTI, 2015).

Atualmente o uso da TDIC no processo educacional pode ser observado nos estudos clínicos, meteorológicos, periciais, botânicos, geológicos, entre outros. Estas novas competências demonstram a necessidade de alterar a nossa percepção e a forma de nos relacionar com o mundo circundante, modificando a abordagem mecanicista, fragmentada, competitiva e hegemônica para uma abordagem sistêmica, holística, cooperadora e integradora, e compreender que os problemas enfrentados pela humanidade atual já não podem ser entendidos separadamente, mas, sim, de uma forma interligada, interdependente e contextualizada (GEMIGNANI, p. 3, 2012).

Diante dessa realidade, a relação professor e aluno precisa de uma prática reflexiva que oportunize para o discente uma percepção contínua entre sua experiência de vida e seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, a integração do currículo



escolar com a perspectiva do aluno de entender suas ações cotidianas e aquilo que as interfere, buscando a formulação de ações originais e criativas com o intuito de alterar sua experiência social.

Em última análise, os profissionais da educação precisam assumir as demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar (ARAÚJO, 2010). Neste contexto, deve-se considerar as novas diretrizes de ensino pautadas na informatização da educação, proporcionando uma visão mais ampla das relações sociais, políticas e econômicas. Para isso, necessita-se de uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012). Sendo assim, o estudo da Física, a Química e a Biologia precisam empreender num processo de ensino e a aprendizagem que propiciem condições de ampliação ao acesso e, ao mesmo tempo, promover a qualidade e o êxito na educação (ARAÚJO, 2011).

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias responde a necessidade da contemporaneidade de suas práticas e move-se em direção a reflexão dos atos pedagógicos que viabilizem possíveis mudanças, tanto no *locus* profissional, como de âmbito pessoal (ANGOTTI, 2015), considerando também o documento orientador curricular na busca de uma relação harmônica e sincrônica entre os ramos de conhecimento que formam a CNT e as outras áreas de conhecimento.

No quadro 14, apresenta-se uma proposta conceitual das categorias de área sob o ponto de vista do campo de saberes e práticas do ensino de Física, no intuito de propor reflexões dos docentes sobre as inúmeras possibilidades de abordagens destas temáticas:

**Quadro 14: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Física**

CATEGORIA DE ÁREA	CATEGORIAS DE ÁREA NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DE FÍSICA
<b>Matéria e Energia</b>	Na Física, os conceitos de Matéria e Energia se apresentam fortemente correlacionados e devem ser explorados durante o ato pedagógico do professor com os discentes. As dinâmicas de transformações entre matéria em energia ou vice-versa, seja de forma natural ou devido aos processos tecnológicos, são importantes instrumentos de contextualização da categoria, principalmente, no que tange a região amazônica e suas contínuas modificações. Neste sentido, as análises dos fenômenos



	<p>impermissíveis/artificiais, exemplificando as características específicas e concomitantes da temática, oportunizam ao discente a possibilidade de resgatar ou entender definições, interpelar consequências e sugerir intervenções nas demandas (processos produtivos, impactos socioambientais, qualidade de vida, dentre outros) que interferem no âmbito local, regional e global. Com base nos parâmetros apresentados, inserido em um amplo espaço amostral de possibilidades de contextualização, principalmente na Física contemporânea, que abrange o conceito massa-energia, da Relatividade e da Quântica, temos os estudos sobre: a relação com os grandes projetos desenvolvidos na região amazônica; os efeitos meteorológicos devido aos desmatamentos da floresta amazônica ocasionando o deslocamento de matéria/energia, as novas tecnologias de fontes de energia limpa e renovável; utilização de satélites de monitoramento da floresta amazônica, os novos instrumentos para ampliação do uso da internet, entre outros.</p>
<p><b>Vida, Universo e Cosmo</b></p>	<p>Neste segmento, os princípios teóricos da Física devem ser apresentados com o intuito de potencializar a visão de mundo do discente, tornando possível a compreensão dos diversos fenômenos e fatores que determinaram as condicionais basilares para sua existência. Desta forma, a abordagem da Temática de Terra como um corpo cósmico, como conceito subsunção para a compreensão dos modelos Terra-Sol e/ou Terra-Sol-Lua, conduzirá para um entendimento coerentemente científico e atual dos fenômenos astronômicos, por exemplo. Nesta percepção, as categorias de área sugerem temas de maior amplitude científica, como por exemplo: a Física Moderna, a Física Quântica e seus estudos sobre as propriedades microscópicas da matéria, as previsões climáticas e o mapeamento geográfico com base nas tecnologias advindas do estudo do universo. As abordagens presentes na Relatividade Restrita e suas limitações diante da Relatividade Geral, até a contextualização do conteúdo Físico envolvida em comprovações recentes, como as ondas gravitacionais. Os novos contornos teóricos apresentados pela ciência linear e não-linear e suas limitações, bem como, as concepções sobre preservação das diversidades e sua relação com a interferência humana. Os novos tratamentos médicos para as doenças terminais ou não, a nanotecnologia e a gênese dos novos materiais, as novas ciências de controle de qualidade e sustentabilidade, o desenvolvimento da Inteligência Artificial (I.A.) e o impacto do conhecimento da Física diante da indústria 4.0 e a Internet das Coisas.</p>

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

A partir dos campos de saberes e práticas do ensino, apresentados na área de conhecimento **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, se apresentará o Organizador Curricular, que está disposto, por meio dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e as categorias conceitual-metodológicas que fundamentam a área, além da relação entre as competências e habilidades específicas e os possíveis objetos de conhecimento que podem ser consolidados na Formação Geral Básica na área de Ciências da Natureza. Esse organizador busca sintetizar a proposta curricular da área, bem como, ser um dos pontos de partidas do planejamento integrado dos professores de natureza no Ensino Médio.



#### 4.1.4 A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)

Em vista de garantir a oferta de uma educação de qualidade que contribua para uma formação humana integral e levando em consideração as mudanças de paradigmas pedagógicos, e a organização curricular por áreas de conhecimento de forma integrada, que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no Ensino Médio, deve ser compreendida de acordo com os princípios e conhecimentos estruturantes já enunciados no Ensino Fundamental.

Desse modo, entende-se que ela deve permitir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos inicialmente tematizados na etapa anterior, além de buscar a preparação à cidadania e ao mundo do trabalho, contribuindo para a **formação humana integral** do discente como sujeito crítico e reflexivo da realidade na qual está inserido, com compreensão dos fundamentos científicos, filosóficos e tecnológicos, propiciando ao estudante uma educação não fragmentada e que responda às demandas do mundo contemporâneo, tanto no âmbito da formação humana quanto às necessidades voltadas para o mundo do trabalho.

Entre as diferenças essenciais na organização curricular da área (do ensino fundamental para o ensino médio), está a incorporação dos campos de saberes e práticas de Sociologia e Filosofia<sup>86</sup>, bem como a transversalização do componente curricular Estudos Amazônicos na área. Assim, em CHSA do ensino médio, são tematizados de forma integrada os objetos do conhecimento que foram abordados pelo referido componente curricular no ensino fundamental.

Em linhas gerais, pode-se afirmar a necessidade do desdobramento e aprofundamento sobre os temas já trabalhados no Ensino Fundamental, buscando incentivar no educando o desenvolvimento de um olhar crítico, reflexivo e contextualizado, capaz de problematizar e argumentar a partir da seleção e sistematização de conhecimentos, os quais se transformarão em novas fontes de reflexão e questionamentos, estabelecendo um diálogo entre o educador e o educando, assim como dos educandos entre si.

Para tanto, deve-se levar em consideração o que foi delimitado neste Documento

---

<sup>86</sup> Em algumas redes de ensino, tanto a Filosofia quanto a Sociologia já são incluídas na matriz curricular desde a etapa do ensino fundamental.



Curricular do Estado do Pará sobre as etapas iniciais, o qual aponta que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como objetivo fundamental o estudo das relações sociais vivenciadas e percebidas no âmbito espaço-temporal (PARÁ, 2019).

Nesse sentido, o texto paraense visa à aplicação em contextos variados, tais como: os ambientais, os sociais, os históricos, os espaciais e o mundo do trabalho, o incentivo aos estudos e as reflexões baseadas nestas relações. Tais contextos envolvem indivíduos e coletividades, modelos socioeconômicos, ambientais, processos políticos, pluralidade e diversidade cultural, compreendidos como fenômenos espaço-temporais, pensando as relações humanas em uma contextualização histórico-filosófica.

Assim, dando continuidade às problematizações e reflexões acima descritas, a área de CHSA na etapa do ensino médio do Pará, além de retomar as particularidades amazônicas, já apontadas na concepção de Ciências Humanas da etapa do Ensino Fundamental deste Documento Curricular, ressalta o necessário exercício de análise, de consolidação e de aprofundamento dos estudos que devem ser impulsionados e aprofundados pelo Ensino Médio.

Desta maneira, promoverá a flexibilização, a contextualização, a interdisciplinaridade e a integração curricular a partir dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense que devem, portanto, ser retomados enquanto fundamentos essenciais para a construção e para a integração da área. Tais princípios devem nortear a problematização das categorias que fundamentam a construção da área de conhecimento, as quais foram redimensionadas considerando as singularidades do processo de ensino-aprendizagem do/no estado do Pará.

Portanto, as principais categorias da proposta curricular do ensino médio do estado do Pará que devem ser abordadas e articuladas com o currículo da etapa do ensino fundamental são: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza e Cultura; Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade; Ética, Política e Trabalho. Assim, essas categorias contribuem para a articulação e para a integração curricular a partir de uma concepção de formação humana integral, reflexiva e crítica, em que os jovens assumem papéis essenciais no processo educativo, tornando-se corresponsáveis e partícipes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, essa integração parte do fato de que todos os sujeitos implicados neste processo devem ter seu espaço garantido no planejamento da área, ou seja, a equipe técnica, com suas práticas pedagógicas, os docentes dos campos de saberes e práticas, a



partir da sequência, da prática cadenciada da seleção e inter-relação dos seus objetos de conhecimentos e atividades, promovem e impulsionam a aquisição de novos conhecimentos filosóficos e científicos aos discentes, a partir de suas práticas docentes.

Dessa forma, o desafio desta proposta que norteia os campos de saberes e práticas que compõem a Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é contribuir para uma formação humana integral dos educandos por meio de um plano integrado de ensino, construído com práticas pedagogicamente fundamentadas (FRANCO, 2016).

Portanto, a necessidade de um elo entre as categorias que compõem esta área de conhecimento é importantíssima para que os agentes envolvidos possam construir suas práticas a partir de problemas relacionados ao mundo vivido pelos próprios estudantes, os quais já carregam intrinsecamente um conjunto de saberes e práticas oriundos de suas experiências empíricas ou práticas. Cabe, portanto, aos educadores da área de CHSA mobilizarem os conhecimentos dos discentes, a fim de efetuar as problematizações e idealizar situações-problema inerentes à referida área de conhecimento.

Com efeito, tais problematizações de área devem estar norteadas pela consolidação das competências e habilidades específicas da área CHSA, as quais serão listadas, descritas e relacionadas às categorias da referida área de ensino que segue neste documento curricular. Assim, o docente, com vistas à produção dialética e dialógica do conhecimento, toma como ponto de partida o próprio estudante, devendo estar atento à integração e à contextualização do conhecimento academicamente construído pelas ciências que compõem a área supracitada, acúmulo produzido durante a trajetória estudantil nas etapas anteriores com os saberes da vida prática de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, o educador, com vistas à produção do conhecimento a partir dos saberes cumulativos e prévios dos estudantes, e de acordo com a pedagogia dialógica freireana, deve estar atento para entrecruzar o conhecimento acadêmico da área de humanas tanto com os saberes das outras áreas de conhecimento que compõem o currículo quanto com os da vida prática estudantil.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Como foi ressaltado em momentos anteriores do texto, partimos de referenciais epistemológicos que contemplam debate decolonial latino-americano, assim como as proposições que venham a colaborar com uma educação promotora da valorização de diversos saberes para além do viés eurocêntrico. A esse respeito ver WALSH, C. (2009), **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (des)coloniales en nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar e Abya-Yala; SANTOS, Boaventura de Sousa, et al. (2018) **Epistemologías del Sur** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudios Sociais - CES; DUSSEL, Enrique. (1994), **1492 - El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito” de la**



Por conseguinte, a primeira categoria de área a ser abordada é **Tempo e Espaço**, a qual mobiliza conceitos e métodos procedimentais e atitudinais dos saberes concernentes à referida área, contribuindo com a leitura crítica das realidades dos estudantes, que ao analisarem os diferentes fenômenos políticos, econômicos, sociais, ambientais, a partir das diversas questões que envolvem a(s) Amazônia(s), podem refletir e intervir de forma crítica e contextualizada em tais realidades.

Essas categorias estão diretamente articuladas aos princípios norteadores da educação paraense, às competências, às habilidades e aos objetos de conhecimento da área, com vistas a promover a integração curricular e a interdisciplinaridade, incorporando essas aprendizagens ao diálogo com outras áreas e campos de saberes e práticas. Tempo e espaço, são conceitos tematizados desde a antiguidade pelos pensadores gregos, os quais já se preocupavam em desvelar a sua essência, e enquanto dimensões são importantes para fazer o estudante analisar, compreender, comparar e agir no mundo. Outros grupos e sociedades não-europeias também estabeleceram ao longo da história diferentes concepções espaço-temporais, logo, não se deve tomar a perspectiva ocidental surgida com os povos greco-romanos como detentora de um valor universal, capaz de servir de modelo único para nossa compreensão.<sup>88</sup>

Por outro lado, a dimensão tempo pode ser tomada em dois aspectos: a natural (cronológica), com suas inúmeras implicações também discutidas na Física, na Biologia, etc.; e a construção social e cultural (KOSELLECK, 2006), ou seja, em diferentes períodos históricos, em diferentes comunidades, foram atribuídas formas diferentes de definir o

---

modernidad. La Paz: Plural Editores; MIGNOLO, Walter. (2008), Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324.

<sup>88</sup> O filósofo argentino Enrique Dussel (1994) defendeu que a ideia da Europa como o centro do conhecimento e do saber começou a ser construída a partir do processo de colonização da América, quando as diferentes epistemologias dos povos conquistados foram “encobertas”, seus saberes foram violentamente apagados e se construiu uma modernidade pautada em valores pretensamente universais impostos aos demais povos não europeus. Essa supremacia europeia, a modernidade, portanto, foi construída na exploração das colônias na América, que proporcionou um poderio econômico que foi ao longo dos séculos estabelecendo o pensamento europeu como um modelo a ser seguido pelas sociedades “civilizadas” (séc. XVII) e/ou “evoluídas” (séc. XIX). Segundo o autor, essa supremacia europeia não pode ser observada em períodos anteriores a esse processo de modernidade/colonialidade. No mesmo sentido, o congolês Valentim Mudimbe (2013) defendeu a tese de que ideia de “África”, sua “invenção”, foi construída a partir de um olhar europeu que percebia os povos africanos como inferiores e “primitivos”, como uma massa homogênea incapaz de produzir conhecimento, mas que deveria receber a presença europeia em seu território como um fator que os levaria ao patamar de “evoluídos”. Ele defende, ao contrário, que os povos africanos possuíam seus saberes próprios e que foram muitas vezes apropriados pelos europeus, sendo detentores de uma epistemologia também ofuscada pelos invasores que impuseram essa perspectiva de um modelo de pensamento com validade universal.



tempo. Da mesma forma que o conceito de espaço, este e outros conceitos são produtos de uma construção histórico-filosófica. Por conseguinte, essas categorias de análise são complementares e indissociáveis (HARVEY, 2008), e caminham juntas na busca do entendimento dos mais variados fenômenos/processos que ocorrem no planeta.

Harvey (2008), ao apresentar a experiência do espaço e do tempo, afirma que essas dimensões são basilares na existência humana, carregadas de atribuições do senso comum e variam tanto quanto ao seu significado quanto a sua percepção, evidenciando que essas modificações afetam valores individuais e processos sociais essenciais. Para o autor, é importante o exercício de “contestação da ideia de um sentido único e objetivo de tempo e de espaço” (HARVEY, 2008, p. 189), tendo como base a possibilidade de mensurar a diversidade de concepções e percepções humanas. Nesta perspectiva, tempo e espaço configuram-se como uma construção histórica e geográfica e, portanto, em constante transformação.

Santos (2004) também conceitua tempo e espaço, afirmando que o primeiro é a sucessão dos eventos e sua trama, enquanto o segundo é o lugar onde os eventos se materializam. Todos os fenômenos ocorrem em um determinado período e em um específico fragmento do tecido espacial. Portanto, segundo esse autor:

Por tempo, vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por espaço vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos. E por mundo entendamos a soma, que é também síntese, de eventos e lugares. A cada momento, mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo. De tal modo, nossa grande tarefa é a de apreender e definir o Presente, segundo essa ótica. Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições (SANTOS, 2004, p. 19).

Indissociáveis e complementares entre si, as dimensões tempo e espaço são fundamentais à compreensão das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que se materializam nos/dos objetos técnicos<sup>89</sup> existentes no mundo e que

---

<sup>89</sup> Para Santos (2006), o espaço geográfico é formado por conjuntos de sistemas interligados e contraditórios, solidários e excludentes. São sistemas de objetos e de ações. Os objetos são cada vez mais artificiais resultantes da interferência técnica da sociedade sobre a natureza ao longo do tempo. Para ele, a natureza se artificializa e o espaço apresenta objetos e conteúdos cada vez mais técnicos, mecanizados e cibernéticos. Exemplos de objetos técnicos constituintes do espaço geográfico são hidrelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, aeroportos, cidades planejadas, entre outros objetos da paisagem geográfica.





ocorrem no tempo e no espaço. Assim, o espaço deve ser entendido para além das suas definições cartográficas, pois ele está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas, mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações.

O espaço é um elemento fundamental, associado com a noção de tempo, para o reconhecimento do jovem no mundo. Ele proporciona o pertencimento e/ou sua identidade perante sua comunidade/localidade, regionalidade/nacionalidade, exprimindo suas práticas humanas em construção rumo a uma conscientização e desenvolvimento crítico, tornando este entendimento fundamental à próxima categoria.

A segunda categoria de área é **Território e Fronteira** e constitui-se como um desdobramento da anterior, na medida em que é construída historicamente, mas também porque demanda um aprofundamento nos debates que a caracterizam como um vetor de conflitos e/ou de relações de poder. A partir desse parâmetro, pode-se entender território como uma porção espacial e não-espacial marcado por intensas relações de dominação, conquistas e controle entre atores e instituições diferentes que buscam a manutenção ou ampliação territorial, objetivando autonomia, soberania política e econômica.

Haesbaert (2010; 2004) apresenta a amplitude do conceito de território em suas múltiplas vertentes de conceituação, denominando-os de “territórios múltiplos”. Para o autor, essa categoria é um processo de construção social, pois o território se configura como um produto dos movimentos combinados de territorialização e desterritorialização do espaço que se materializam, por meio das relações de poder constituídas com e/no espaço, tanto de poder, a partir de uma concepção mais concreta de dominação, quanto de uma concepção simbólica de apropriação.

A fronteira apresenta-se como um elemento do território que estabelece uma lógica territorial zonal contínua, a qual imprime um controle de áreas definidas e se estabelece a partir do controle dos processos sociais (funcional e/ou simbólico) e suas identidades, além de uma lógica reticular e descontínua, com a predominância de controle em redes marcadas pela mobilidade em diferentes tempos e espaços. A fronteira decorre das disputas pelo poder, ou seja, da ocorrência do controle dos fluxos pelo controle das redes (SOUZA, 2013). Assim, a ideia de fronteira é entendida enquanto um desdobramento da dimensão do território e se remete aos limites funcionais ou simbólicos, sejam eles: políticos, administrativos, culturais ou sociais.

O poder, a jurisdição, a administração e a soberania obedecem aos princípios de



fronteira. Ou seja, historicamente, ao expressar as diversas culturas, grupos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. O que também leva a ampliar o conceito de fronteira, não somente entendendo-o como os limites espaciais entre territórios, mas também como fronteiras culturais e econômicas que igualmente definem diferenças, exclusões e identidades perante os grupos sociais ou econômicos. Tais processos podem ser percebidos, por exemplo, na formação dos estados nacionais, bem como nas lutas pela posse da terra, ou mesmo através da cultura dos povos amazônidas, os quais expressam a sua identidade, suas territorialidades e sua fronteira a partir de elementos intangíveis, mas que dão forma à sua maneira de habitar no mundo.

Ao contextualizar essas categorias com as realidades regionais, Petit (2003) considera a categoria território e fronteira como essencial para entender as problemáticas que envolvem o processo de colonização e ocupação da Amazônia. Existe uma importante relação entre território, economia e política, mostrando como localmente se deram as problemáticas de uma região pensada como “área de fronteira” até meados dos anos 1970 (PETIT, 2003; BECKER, 2004).

Ainda segundo o autor, é necessário refletir sobre a questão do território e da fronteira para compreender a configuração espacial da região ao longo do tempo. Petit (2003, p.32) afirma que o território deve ser entendido como “vinculado à apropriação, controle ou domínio exercido numa determinada área” e o conceito também está relacionado com “os recortes do território que fixam as fronteiras entre países e, também, os limites regionais e divisões político-administrativas internas dos Estados-Nação”.<sup>90</sup>

Assim, a ampliação das fronteiras nacionais para a Amazônia trouxe uma série de conflitos e novas dinâmicas espaciais e, por essa razão, precisamos pensar o papel de inúmeros indivíduos nessas sociabilidades, bem como pensar o lugar dos excluídos dos

---

<sup>90</sup> Desde sua ocupação territorial pós década de 1950, o espaço amazônico vem sendo palco da materialização de várias territorialidades ligadas a lógica global de apropriação dos recursos naturais e do conhecimento dos povos da floresta. Em alguns casos tal fato se deu pelas concessões governamentais, as quais foram agentes (passivos) deste processo/modelo de apropriação da biodiversidade e da expropriação de homens e mulheres amazônicos. Os agentes de gestão pública deveriam elaborar e executar políticas públicas mais abrangentes que pudessem amenizar as principais problemáticas dos povos da floresta, sejam problemáticas políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais e tecnológicas. Para Bertha Becker as intervenções governamentais tem que estar conectadas com as territorialidades dos indivíduos amazônicos e levar em “dois vetores de transformação regional, que expressam a estrutura transicional do Estado e do território contemporâneos, o vetor tecnoindustrial e o vetor tecno-ecológico” (BECKER, 2010). Agindo assim os governos serão mais coerentes com as demandas do território amazônico.



processos de expansão e de colonização realizados ao longo dos séculos por grupos que se deslocaram para a região e incorporaram esses territórios (LOUREIRO, 1992).

Outra questão que se remete à análise a partir desta categoria território e fronteira é a violência no campo em seu contexto regional, levando em consideração que a presença de novas empresas e capitais alteraram em grande medida a vida das diferentes comunidades que habitam o Estado do Pará. É importante entender o ponto de vista de diferentes sujeitos envolvidos com a luta no campo, em especial, como os processos de colonização ocorridos em diferentes momentos causaram inúmeros conflitos agrários, fundamentados na disputa pelo território, pensado como um elemento central na produção econômica do interior do Pará (SACRAMENTO, 2012).

A BNCC estabeleceu a categoria indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética como mais uma balizadora da área CHSA; a mesma resultou na junção de dimensões muito vastas enquanto base da referida área (BRASIL, 2018). Contudo, neste documento curricular, com o intuito de reconhecer e valorizar as peculiaridades do ensino médio do Pará, além de lançar um olhar crítico e propositivo para os desdobramentos conceituais de cada elemento integrador das CHSA, surge, então, a necessidade de desmembrar a categoria supracitada. Propõe-se, portanto, o seguinte redimensionamento: Natureza e Cultura, como primeiro binômio; e Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade, enquanto segundo desdobramento, considerando sua intrínseca relação. Entende-se que essa organização estrutural visa facilitar o trabalho docente ao desmembrar a grande categoria originalmente presente na BNCC. Por outro lado, é necessário frisar que não se defende que sejam edificadas dicotomias entre as categorias criadas, ao contrário, elas devem ser constantemente problematizadas na sua abordagem em sala de aula.

Portanto, a terceira categoria de área é **Natureza e Cultura**, fazendo referência à grande dualidade que compõe a própria existência humana no mundo. Em primeiro lugar, revelando que a natureza é um tema que, por si só, já se configura como uma dimensão de extrema relevância para qualquer problematização que se efetue a respeito das relações que o ser humano estabelece no mundo, pois se destaca enquanto força geradora. Ela, por um lado, se impõe à revelia dos ditames humanos, e, por outro, padece com a exploração desencadeada pelos mesmos agentes que a transformam em recurso disponível para o seu usufruto.

Essa diversificação da natureza é processo e resultado das relações estabelecidas no tempo e no espaço (SANTOS, 2008). Assim, cabe destacar a relação do homem (eu)



com os outros e enquanto produtor de cultura, bem como entender a referida dinâmica de apropriação da natureza como elemento de produção e reprodução material e simbólica da sociedade em diferentes escalas histórico-geográficas. Além disso, é essencial ressaltar as especificidades do território e dos povos amazônicos, o que nos permite refletir sobre as singularidades humanas em suas várias dimensões, propondo uma visão crítica de certos elementos que naturalizam desigualdades históricas.

Essas categorias são fundamentais, por exemplo, para problematizar representações amazônicas ao situá-las historicamente. Podemos perceber, entre outros fenômenos, uma mudança a partir de meados do século XIX na maneira de conceber a “Amazônia”, não apenas sob a ótica do mundo natural, mas também sob um olhar mais sociológico, filosófico, histórico, geográfico e antropológico (FIGUEIREDO, 2017).

Desse modo, ao refletir no espaço escolar sobre tais conceitos e a partir dessa categoria, pode-se contribuir à compreensão das diferentes representações e noções sobre a Amazônia enquanto um *constructo* histórico. Ou seja, preparar caminhos para compreender a complexa relação entre cultura e natureza, em que se possa desenvolver a respectiva crítica às tradições que persistem em compreender a região amazônica a partir de uma visão edênica e sem a complexa relação histórica estabelecida entre múltiplos sujeitos ao longo do tempo (FREIRE, 2019).

Como já exposto na concepção deste Documento, devemos reiterar que há uma diversidade significativa no âmbito das concepções de Amazônia. Por essa razão, parte-se da premissa de que existe uma diversidade de *Amazônias*<sup>91</sup>, o que implica em problematizar a região a partir das suas diferenças, suas particularidades, suas territorialidades em uma perspectiva intercultural (GONÇALVES, 2012).

Neste sentido, na região amazônica há uma relação homens/mulheres-natureza muito específica, na medida em que desenvolvem modos de vida únicos, podendo inclusive, coabitar com culturas completamente diferentes entre si, os quais acarretam na necessidade de pensar a referida categoria de área, relacionando-a com a

---

<sup>91</sup> Termo criado pelo geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves, com o intuito de problematizar sobre a existência de várias Amazônias dentro do território amazônico. É, acima de tudo, uma análise geográfica que discute as diversidades naturais, sociais, econômicas, culturais/antropológicas/territoriais e políticas da região. O núcleo duro deste debate é afirmar a (r)existência dos atores territoriais, suas coletividades e territorialidades amazônicas (índios, quilombolas, seringueiros, ribeirinhos, parteiras, garimpeiros, castanheiros, caboclos, imigrantes e outros). GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.



heterogeneidade dos povos, comunidades, identidades e práticas cotidianas envolvidas com o seu ambiente natural nas *Amazônias* paraenses. Desse modo, entendendo os povos da floresta como agentes históricos-sociais e portadores de saberes particulares elaborados de maneira ancestral e tradicional, assim, configura-se o estado do Pará, com uma pluralidade única de conhecimentos, oriundos de múltiplas matrizes, as quais precisam ser conhecidas e respeitadas em sua integralidade.

Assim, percebe-se a fecunda relação desta categoria com os três princípios curriculares da educação básica paraense e a partir destes com outras áreas do conhecimento como: linguagens e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias, configurando-se importante elemento integrador e interdisciplinar.

Com efeito, a quarta categoria de área é **Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade**, direcionando o olhar das CHSA para um exercício de desnaturalização das diferenças, as quais foram transformadas em desigualdades ao longo da história e se torna importante traçar um caminho para compreender a diversidade humana, buscando entender a identidade não como algo fixo, mas como uma construção social e histórica (HALL, 2000).

No caso especificamente amazônico, a categoria **Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade** é de grande importância, na medida em que devemos entender o estado do Pará como um espaço habitado por comunidades diversas, e com um rico mosaico cultural, refletindo diversas territorialidades e seus conflitos inerentes. Neste sentido, as temáticas e as abordagens propostas devem atender as multiplicidades existentes, sejam elas ribeirinhas, indígenas ou quilombolas e dos povos da floresta que habitam as margens dos rios, igarapés, cidades, reservas, perto e longe das capitais (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015).

Com base nos princípios curriculares norteadores do DCEPA, esta categoria será indispensável para trazer à tona os objetivos relacionados ao *respeito às diversas culturas amazônicas*, pois no âmbito da referida área, buscando fomentar o debate sobre a relação entre identidade, memória e cultura envolvendo os respectivos campos de saberes e práticas.

Portanto, para atender às demandas das comunidades amazônicas, nas suas mais variadas especificidades, é essencial um processo educativo pautado por um currículo flexível, imbuído de concepções e práticas capazes de respeitar as diferenças étnico-raciais e ambientais, dos sujeitos aprendizes, o que confere à área CHSA uma tarefa



imprescindível de fortalecer, esclarecer e problematizar a grande diversidade conceitual, seja esta: social, cultural, étnica, racial, ambiental entre outras. Tal exercício permite a valorização e a compreensão entre os povos que habitam a região, sendo importante a tomada de consciência para reafirmar um processo educativo que atenda a esses diversos sujeitos amazônicos em suas especificidades.

A área CHSA tampouco pode deixar de lado o debate decolonial, enquanto base de luta por uma sociedade que respeite a história e os conhecimentos ancestrais dos povos da floresta do estado do Pará, buscando problematizar o modelo eurocêntrico colonizador que se tornou hegemônico e se impôs ao longo do tempo, ao tentar homogeneizar a relação com o conhecimento. Por isso, o debate decolonial se ergue enquanto uma forma de insurgência contra o poder do capital e da opressão do conhecimento eurocêntrico, uma vez que se abre para uma nova forma de convivência entre as diversas culturas, a partir do que se compreende como interculturalidade (WALSH, 2009).

A quinta categoria de área **Ética, Política e Trabalho**, constitui-se como um eixo fundamental para a formação integral do ser humano, na medida em que as dimensões que compõem esta categoria estão vinculadas intrinsecamente, isto é, não se pode abordar a dimensão trabalho sem trazer à tona as problematizações éticas e políticas, e vice-versa. Assim, elas compõem um universo articulado, a partir do qual o educando precisa se compreender e entender a origem de tais relações e problematizá-las. Em linhas gerais, a ética é um amplo campo do conhecimento filosófico que busca interpretar a questão da moral e dos valores humanos, tratando de revelar, problematizar e criticar os princípios que embasam a coexistência humana no mundo.

Desse modo, a ética, enquanto vasto campo de debate, não visa propor um código de conduta para a humanidade, mas efetuar uma análise profunda sobre a construção e a destruição de nossa moral. Por isso, tais problematizações não se dão de modo dissociado das dimensões política e trabalho. Com efeito, qualquer reflexão ética tem fatalmente repercussões na política e no mundo do trabalho como um todo. Os debates acerca da política e do trabalho devem ser realizados a partir de premissas éticas. Dessa forma, a partir dessa perspectiva, abre-se o espaço também para a discussão sobre os direitos humanos enquanto tema transversal importantíssimo à formação humana integral do educando.

A política, por outro lado, permite uma integração entre os diferentes saberes na tentativa de investigar as diversas formas de relações de poder. A esse respeito, a BNCC



lança enquanto aspectos centrais e norteadores da categoria, as discussões em torno do “bem comum, dos regimes políticos, e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação” (BRASIL, 2018, p. 556).

Consequentemente, esta categoria atravessa inúmeras esferas humanas (cultura, sociedade, ambiente, economia, etc.), assim como desperta a percepção dos estudantes perante a sociedade, sendo necessária ao desenvolvimento do mesmo como um ser comprometido e ético. O que torna também importante compreender a política enquanto fenômeno que vai além da prática eleitoral e de representação democrática, sendo praticada por todos os indivíduos/coletividade, como elemento do cotidiano inerente a todos os cidadãos. Por essa razão, a consciência dos sujeitos, sejam os “dominantes”, ou sejam os “dominados” é construída nas experiências e/ou no aprendizado. Desse modo, todos somos indivíduos políticos, dotados de autonomia perante a realidade, e cabe ao estudante a compreensão de seu papel como sujeito político (GRAMSCI, 1982).

A dimensão do trabalho se estabelece enquanto processo histórico e ontológico/ontocriativo, compreende as relações humanas historicamente desenvolvidas em função da produção de riquezas; os processos de transformação da natureza e sua conversão em mercadoria. Constitui-se, portanto, relações sociais que envolvem grupos, classes, comunidades, envolvendo processos permeados por conflitos. Em associação com a dimensão da política, pode colaborar para que, no âmbito das perspectivas curriculares envolvendo a área CHSA para o Ensino Médio, o estudante possa “compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Dessa forma, tais categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia” (BRASIL, 2018, p. 557).

O trabalho, segundo Gramsci (2004), deve ser considerado como princípio educativo, pois as práticas pedagógicas e os modelos curriculares visam o preparo do estudante na perspectiva acadêmica, cidadã e do mundo do trabalho. Esse autor compreende que uma prática pedagógica significativa decorre, acima de tudo, da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho. Ele explica que o grande desafio para o ensino médio é construir a “travessia” da vida acadêmica para a vivência em comunidade e para uma realidade profissional de trabalho, reconhecendo os limites impostos pela sociedade contraditória e desigual em que se vive.



As categorias da área de CHSA, inseridas no texto do Ensino Médio, objetivam promover o aprofundamento dos princípios que vêm sendo trabalhados desde o início da educação básica. Assim, é possível, a partir dos mesmos, abordar a diversidade social, econômica, espacial, histórico-cultural, étnico-racial e ambiental da Amazônia paraense, suas problemáticas na relação homem-natureza-sociedade, bem como promover o necessário trabalho interdisciplinar e contextualizado, estabelecidos nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), considerando a necessidade de pensar as particularidades da realidade regional e as problemáticas do espaço e da sociedade amazônica em toda sua diversidade histórica.

A problematização das questões amazônicas foi objetivo da proposição curricular e das competências específicas da área de Ciências Humanas para o ensino fundamental. Por isso, a articulação curricular do Ensino Médio não pode deixar à margem esse referencial, incorporando, desse modo, as conexões com o regional/local e o global sob diferentes perspectivas.

Trata-se de um verdadeiro exercício de descentralizar o olhar e considerar as particularidades espaciais, históricas, econômicas, ambientais e sociais de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para a formação do cidadão crítico e humano capaz de analisar historicamente as organizações, as produções e as interações socioespaciais, cooperando para o desenvolvimento social, intelectual e afetivo dos estudantes, estimulando o protagonismo e a autonomia dos mesmos na sociedade, além de favorecer a formação de conceitos científicos e filosóficos mais complexos com a fundamentação lógica dos argumentos (PARÁ, 2019), subsidiando a materialização das dimensões do projeto de vida dos discentes.

O estudo do espaço vivido dos sujeitos aprendizes, como recorte espacial de análise de fenômenos históricos, geográficos e sociais se torna condição fundamental para compreender tais fenômenos e conceitos mais complexos, bem como as particularidades históricas e espaciais; individuais e coletivas dos jovens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O lugar de cada sujeito aprendiz é o espaço imediato das problematizações que o coloca como corresponsável no processo de ensino-aprendizagem. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado e analisado em sala de aula, permitindo aos estudantes fazerem relações entre a realidade vivida e percebida por eles e os objetos de conhecimento escolares ensinados pelos docentes. Desta maneira, o educando pode





avançar rumo à construção de uma cidadania ativa e crítica, voltada para a conservação dos bens culturais e naturais, sendo capaz de ler, compreender, refletir, propor práticas e interagir na construção e na transformação do mundo e do lugar em que vive e aprende.

Para uma completa integração curricular, se faz necessário estabelecer um diálogo constante com os demais campos do conhecimento, na medida em que não há uma hierarquia entre os campos do saber ou entre as áreas do conhecimento, mas complementaridade entre os mesmos. Por isso, deve-se partir do princípio da interdisciplinaridade para que se efetivem conexões entre todas as áreas do conhecimento.

A área CHSA, por exemplo, ao abordar as suas categorias, promove a ampliação de diversas discussões, possibilitando aos estudantes a compreensão crítica e autônoma de sua realidade, de suas identidades e de sua territorialidade, na medida em que permite a problematização dos fenômenos e dos processos históricos e das teorias que embasam a sua própria visão de mundo enquanto concepção ontológica, epistemológica, ética, política e estética.

Esse processo de autoconhecer-se em perspectiva epistemológica, permitirá aos múltiplos sujeitos do Ensino Médio a consolidação da compreensão de sua condição de sujeito ético-político e histórico, constituindo-se, portanto, enquanto agentes transformadores da sua realidade objetiva e de seu mundo circundante. Por exemplo, ao propor estudos que busquem “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018. p. 560), dialogasse diretamente com a área de Linguagens e suas Tecnologias, utilizando textos e imagens diversos como referência, entrevistas e outros gêneros textuais para discutir, por exemplo, sobre como as narrativas das migrações contribuíram à compreensão das práticas de trabalho e da cultura presentes na comunidade, na região, entre outros inúmeros exemplos que poderiam ser elencados.

Assim, a área de **Linguagens e suas Tecnologias** está profundamente entrelaçada com a área de humanas, na medida em que, sem a linguagem, a oralidade, a leitura e a escrita, seria inviável a compreensão dos conhecimentos acerca da história, da geografia, da filosofia, da matemática, entre outras. Nesse sentido, a leitura crítica, o raciocínio e a argumentação são trabalhados pela área de Linguagens, de modo a levar os estudantes a



aprenderem a indagar, se engajarem e a compreenderem questões relacionadas ao seu autoconhecimento, à compreensão de seu contexto de vida, à interação com o outro em determinado tempo e espaço, condições importantes para o fomento da cidadania.

Por outro lado, em **Ciências da Natureza** é possível vivenciar situações de aprendizagem que se utilizem do discurso para problematizar fenômenos que possam compreender ou reformular concepções. Nesse sentido, com a mobilização de objetos de conhecimentos que possam “Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual com relação aos recursos fósseis 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” (BRASIL, 2018. p. 545). Desse modo, faz-se necessário, promover debates de relevância sociocultural, como sustentabilidade ambiental; se valer da leitura e da interpretação de textos e de discursos que circulam socialmente sobre o tema, para discutir sobre tais textos, analisando seus aspectos não verbais e verbais, seus canais de comunicação e interação, as funções dos discursos e suas condições de produção.

Nesse sentido, pode-se também relacionar a problematização da questão ambiental junto à área de **Ciências Humanas Sociais e Aplicadas**, tendo em vista que a mesma estabelece o debate ético-moral e político em torno da questão de como o ser humano vem se relacionando com a natureza ao longo do tempo, nesse amplo campo de debate das Ciências Ambientais que, certamente, todos os campos de saberes das áreas supracitadas estão presentes.

A área CHSA relaciona-se com a área de **Matemática e suas Tecnologias**, haja vista o papel imprescindível da leitura matemática para o entendimento e à resolução de situações-problemas, de modo que se desperte nos jovens tanto a curiosidade quanto a criatividade. Assim, mobilizam objetos de conhecimentos que busquem “Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais [...]” (BRASIL, 2018. p. 525), possibilitando a contextualização dos fenômenos sociais, econômicos e ambientais, que, estabelecendo ações como pesquisar, ler, interpretar e dialogar, por exemplo, possam contribuir para uma maior significação aos dados, aos mapas, aos gráficos e outros elementos que estabelecem a interdisciplinaridade, dialogicamente entre os saberes do cotidiano



vivenciados dos educandos e os conhecimentos consolidados das ciências que contemplam as áreas de conhecimentos.

Portanto, a área CHSA, a partir de suas referidas categorias, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos que contemplem as competências específicas, bem como desenvolver as habilidades pertencentes à área. Suas abordagens e seus desdobramentos devem ser realizados, impreterivelmente, pelos campos de saberes e práticas do ensino que compõem a área, quais sejam: a) Campos de Saberes e Práticas do Ensino de História; b) Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Geografia; c) Campos de Saberes e Práticas do Ensino de Filosofia; e d) Campos de Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia.

Para tanto, esses campos precisam estar no contexto da área de conhecimento, em uma integração curricular que observem os referenciais constantes na BNCC, a partir das Competências Gerais do documento nacional, as quais deverão se materializar nas áreas por meio das Competências Específicas articuladas a partir dos princípios curriculares norteadores do DCEPA - etapa ensino médio e os fundamentos teórico-metodológicos da corrente sócio-histórica que subsidiam a formação humana integral.

Assim sendo, a integração curricular entre seus campos de saberes e práticas, deverá ser realizada por meio das seis competências específicas de área e as respectivas habilidades da área, as quais foram pensadas e organizadas de acordo com as singularidades paraenses, e perpassam os três anos do ensino médio. Assim, o quadro 15 abaixo estabelece a relação entre as categorias de área e as competências específicas:

**Quadro 15: Correlação entre as Categorias de Área e as Competências Específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

CATEGORIAS DE ÁREAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza e Cultura; Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade; Ética, Política e Trabalho.	Competência de área 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos.
	Competência de área 2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
	Competência de área 4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.



Natureza e Cultura; Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade; Ética, Política e Trabalho.	Competência de área 3 - Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
	Competência de área 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
	Competência de área 6 - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Sistematização, com base no Documento da BNCC – etapa Ensino Médio (2019).

A partir disso, é que se aponta para a importância de mobilizar os jovens, enquanto elementos portadores de conhecimentos prévios, os quais movidos por sentimentos variados de criatividade, ludicidade, ousadia, liberdade, manifestando suas variadas juventudes, por meio de tais características que lhes são comuns, também precisam compreender que são agentes essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, de forma a se tornarem corresponsáveis de todo o processo educativo.

Nesse sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) não deve apenas trazer os conteúdos acadêmicos transpostos nos objetos de conhecimentos, mas propiciar a realização de um trabalho envolvendo as habilidades socioemocionais dos estudantes, exigindo engajamento de toda a comunidade escolar com o intuito de promover atividades integradas ao longo de todo ano letivo, na cultura escolar e, sobretudo, para que faça sentido e diferença na vida de cada discente.

Assim, a análise das vivências escolares e das mais variadas manifestações de juventudes devem ser acompanhadas e orientadas por docentes comprometidos e atentos com o processo de ensino aprendizagem, pois será por meio deste exercício constante a construção de um ensino mais próximo e contextualizado do universo de cada estudante.

Deste modo, a área CHSA busca problematizar o cotidiano e o universo dos jovens envolvidos, entre outras coisas, com as mais diversas tecnologias, que devem ser foco de um olhar reflexivo e crítico. Portanto, as aprendizagens capazes de tornar os educandos sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem devem ser direcionadas a uma percepção mais aprofundada e crítica sobre suas realidades sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais, sobre quem eles são e sobre o que esperam da sociedade, na qual estão inseridos.



Para que este processo seja eficaz e faça sentido, o estudante deve ser compreendido enquanto sujeito principal, protagonista, participativo e autônomo. Só assim ele poderá perceber, analisar e contextualizar o seu lugar de vivência com o mundo e com a realidade confrontante existente entre esses dois espaços e, a partir daí, poderá propor intervenções e atitudes individuais e coletivas. Este fato propiciará ao aprendiz se apropriar de seu espaço com seu corpo e seus sentidos, bem como dos conceitos filosóficos e dos fenômenos sociais, históricos e geográficos.

Deste modo, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não pode preterir o compromisso com a formação ética e humana dos estudantes paraenses, levando os estudantes a se compreenderem e a se reconhecerem como indivíduos pertencentes a uma cultura regional riquíssima, a qual devem valorizar enquanto patrimônio cultural e identitário. Entretanto, precisam ainda tomar consciência das pluralidades culturais que marcam o complexo mosaico cultural brasileiro. Nessa linha, poderão identificar seus problemas e agir para modificar a sua própria realidade, em prol de uma convivência pautada por valores de respeito às diversas culturas e identidades existentes.

A seguir detalham-se as partes específicas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, respectivamente.

#### *a) Saberes e práticas do ensino de História:*

Pensar o papel do ensino de História na última etapa da educação básica enquanto elemento integrado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas requer a seleção de concepções de ensino-aprendizagens concatenadas com o desenvolvimento de um olhar crítico e contextualizado em perspectiva amazônica paraense.

Desse modo, precisa-se atentar para as diversas experiências humanas no tempo e no espaço, entendendo que esse saber não é apenas um conjunto de acontecimentos do passado, mas uma expressão que dialoga diretamente com a ciência histórica, a qual de maneira histórica elaborou diferentes teorias e métodos para dar sentido ao fazer humano, constituindo-se em um modo de pensamento ainda necessário à sociedade contemporânea, quando se pensa também nesse conhecimento enquanto domínio público (ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2012).

No que tange às competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais



Aplicadas, percebe-se que o conhecimento histórico poderá se articular com as demais áreas e suas itinerâncias, uma vez que a contextualização histórica dos saberes é um caminho importante para dar sentido ao currículo escolar.

Assim, esse campo de saberes e práticas poderá apresentar-se tanto na sua forma de campo, quanto abordagem necessária para a compreensão das linguagens: matemática, ciências da natureza e ensino profissionalizante, orientado pelo princípio da interdisciplinaridade e contextualização que rege esse documento curricular. Tal atitude não invalida o conhecimento histórico enquanto unidade curricular no currículo escolar, ao contrário, permite: “[...] Flexibilizar os seus limites, investir nas porosidades, proporcionar intercâmbios, assimilar novas maneiras de ver, de fazer – isto sim –, mas não destruir as disciplinas”<sup>92</sup> (BARROS, 2019, p. 11).

Discutir as especificidades do saber histórico e sua interconexão entre a ciência histórica de referência e o seu ensino imerso em uma cultura escolar básica, demarcados por uma reestruturação curricular no último caso, demanda por parte dos historiadores/professores uma redefinição de sua postura. Visando articular as competências e habilidades específicas da produção do conhecimento desta ciência com outras mais gerais, pensando uma formação humana integral problematizadora das dimensões que envolvem esse fazer, é necessário propiciar uma reflexão histórica, tanto das categorias dessa área, quanto dos princípios desse recorte curricular.

Em tempos de questionamentos acerca do “valor” da história enquanto conhecimento público, é relevante reiterar sua importância na formação integral do aluno, seja pelas contribuições já elucidadas pela caracterização da área, seja por suas especificidades. Primeiramente, precisa-se entender que o “valor” da história na atualidade se situa na tarefa contemporânea de estabelecer maneiras diversas de pensar a temporalidade enquanto uma característica humana/antropológica, a qual permeia as percepções do mundo social.

A esse respeito, o historiador Durval Muniz Albuquerque Júnior afirma que “a história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando os nossos valores e pontos de vista” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 35). Portanto, a história deve ser tomada como conhecimento escolar no sentido

---

<sup>92</sup> Embora o autor utilize o termo “disciplina”, no contexto deste documento, entende-se, como um campo de saberes e práticas, conforme apresentado no início desta seção.



de que possibilita formas de pensar, sentir e ver o mundo, colaborando para a desejada autonomia do aluno. Entre outras palavras, a história possui o importante papel escolar de estabelecer um aprendizado pautado no outro, um exercício para alteridade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

O ensino de História exposto desta maneira dialoga com um dos princípios norteadores deste documento, o qual diz respeito às diversas culturas amazônicas. Em perspectiva histórica, ao refletir as múltiplas temporalidades, se poderá pensar como exemplo as representações em torno do conceito amazônico para além do seu aspecto natural, observando sua dimensão social, percebendo que tal definição é histórica enquanto fazer humano, sujeito a contradições, conflitos, negociações e outros.

Desta maneira, identifica-se o **tempo** como um elemento diferenciador dessa realidade, ao trazer o referencial histórico para analisar objetos de estudos no espaço escolar tais como: mudanças e permanências; continuidades, descontinuidades e rupturas; semelhanças e diferenças; diacronia e sincronia; entre outros (BITTENCOURT, 2008, p. 150).

Um dos desafios propostos por Marcos Silva (2014) que também deve ser considerado é a relação entre a história pública e o ensino de história.<sup>93</sup> Atualmente, o ensino desse saber está imerso em confrontos com o fenômeno da cultura e história pública, no sentido de que os jovens estão carregados de muitas informações obtidas nos múltiplos canais de comunicação, e em especial nas redes sociais. O conhecimento histórico escolar é questionado pela sociedade e pelos jovens que consomem dados, teses e posicionamentos que muitas vezes objetivavam pôr em dúvida o conhecimento acadêmico produzido e o valor do professor como tal. Para o autor, nos dias atuais, a história como tema e conhecimento deve estar cada vez mais inserida nos debates envolvendo a história pública, em que a sala de aula deve ser um espaço ao debate sobre as percepções e as visões históricas que os jovens trazem à escola estabelecendo um ciclo gnosiológico (SILVA, 2014).

Para isso, a formação e a prática escolar do professor devem ir além de um “enclausuramento” acadêmico. O retorno da escrita da história à narrativa e à defesa do modo de produzir o saber histórico pode ser um elemento importante para o estudante

---

<sup>93</sup> História pública deve ser entendida como o pensamento histórico produzido para além dos espaços acadêmicos. Envolve a mídia, a memória, as tradições, e as concepções históricas produzidas em espaços públicos para além das produções científicas.



pensar o seu mundo. Desta forma, as estratégias de leitura de fontes históricas diversas, principalmente a artístico-visual, demonstra ser um caminho metodológico para pensar em estratégias de integração curricular visando ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Sobre essa questão do ensino de história, vale mencionar os estudos provenientes da chamada educação histórica, principalmente os desenvolvidos pelos historiadores Peter Lee (2016;2006) e Bodo Von Borries (2016). O primeiro historiador defende que o ensino de história pode incorporar competências adicionais às especificidades do pensamento histórico, contudo não pode descaracterizar os referenciais epistemológicos desse saber, o qual se constitui em um conhecimento público importante para ajudar a pensar historicamente a sociedade contemporânea, e possui um raciocínio próprio, diferindo-o das outras formas de conhecimento. Já o segundo, assume uma postura semelhante a do primeiro ao defender as competências do pensamento histórico baseados na epistemologia histórica, ou seja, a história escolar deve ser ensinada enquanto modelo de pensamento e não apenas como narrativa cronológica composta dos cânones tradicionais que excluem as experiências humanas de sujeitos históricos comuns. Assim, para crianças e jovens se faz necessário um ensino de história que parta das experiências vivenciadas pelos estudantes, a partir de estudos de casos relevantes aos aprendizes (BORRIES, 2016).

Portanto, o conjunto de saberes e práticas produzidos no diálogo permanente entre a escrita científica da história, o ensino de história e outras áreas do conhecimento/pensamento histórico, visando transformar a escola em um espaço de reflexão-ação-reflexão das questões humanas e sociais, poderá se constituir em alicerces necessários para o desenvolvimento de projetos de ensino, temas geradores, sequências didáticas e outras estratégias que possibilitem ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, pois partindo de uma educação do “olhar”, e também do “ouvir”, “tocar”, “sentir”, pode-se levar o estudante a perceber-se enquanto cidadão e a pensar em seu projeto de vida, enquanto sujeito histórico e agente de transformação.

O campo de saberes e práticas da história como parte integrante da área CHSA está articulado a partir das categorias de Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza e Cultura; Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade; e Ética, Política e Trabalho. Portanto, a correlação entre tais categorias e o campo de saberes e práticas do ensino de história terá sua disposição apresentada no quadro 16 abaixo:





**Quadro 16: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de História**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA
Tempo e Espaço	A categoria tempo e espaço é central para o pensamento histórico. A existência histórica se dá sempre perante esses referenciais. Ela estabelece a necessidade de estudar contextos e realidades diferentes, sociedades e comunidades que possuem uma trajetória histórica única, mas que também se relacionam. Nesse sentido, é importante pensar a história amazônica (regional) e paraense (local) como essenciais para o aprendizado escolar dos estudantes, no sentido de que repensa “o movimento de reivindicação da inserção da história da Amazônia nas configurações de história do Brasil, para além de uma história nacional, homogênea, hierarquizada e excludente”, fato que tem sido observado em inúmeros momentos, sendo comum a posição de “margem” testemunhada por vários estudos (NEVES; LIMA, 2006, p. 10). Desse modo, é urgente incorporar nas práticas escolares as narrativas históricas com abordagem plurais e contextualizadas.
Território e Fronteira	Esta categoria será pensada com base nas reflexões desenvolvidas por Pere Petit (2003) e Loureiro (1992), apontadas anteriormente na concepção da área. O campo de saberes e práticas do ensino de história tratará deste ponto na reflexão sobre as problemáticas envolvendo as dinâmicas históricas que relacionam os debates conceituais entre campo e cidade, as formações territoriais, as construções nacionais e as relações de poder construídas pelos limites e fronteiras ao longo da história. Essa categoria é essencial para o campo, pois traz à tona como as relações de poder foram desenvolvidas no âmbito histórico envolvendo os mais variados processos de colonização executados no Brasil, e mais especificamente na Amazônia que vivenciou processos de colonização específicos, bem como de reconfiguração territorial provocada pelo contato de múltiplos sujeitos (ALONSO; CHAMBOULEYRON, 2010).
Natureza e Cultura	A questão da relação homem/natureza foi apontada por inúmeros intérpretes que pensaram a região amazônica e entenderam os seus habitantes como submetidos a sua exuberância, como uma natureza indomável e/ou “infernal” que determinava o “atraso” e sua história (COELHO, 2001). O estudo da história a respeito da categoria natureza e cultura, em âmbito regional e/ou local, deve ser pensado a partir da relação homem/natureza ou homem/espaço, ou seja, pensar a perspectiva histórica envolvendo o meio ambiente e as estratégias humanas de adaptação e vida cotidiana. Portanto, deve-se entender o homem amazônico habitante das diversas regiões e condições espaciais, como autônomo e capaz de intervir perante à natureza, aproximando a história ambiental da história social (FONTES, 2006). Para tanto, por exemplo, não se pode desconsiderar que a história das populações tradicionais da Amazônia está em grande medida relacionada com as categorias expressas pela natureza, pela diversidade animal e vegetal disponibilizada para o homem em seu espaço. Deve-se, portanto, incorporar “variáveis ambientais ao estudo das sociedades humanas”, buscando superar os determinismos geográficos que durante muito tempo permearam a interpretação histórica da região amazônica (LEONARDI, 1999).



<p>Indivíduo, Sociedade, Identidade e Interculturalidade</p>	<p>Além do caráter central que uma história amazônica e paraense possui na formação dos aprendizes, também deve-se considerar que eles precisam ter contato com a história construída por diversos outros sujeitos em outros tempos e lugares, no intuito de desenvolver um aprendizado baseado na alteridade, que se relacionem ou não com a sua realidade. O papel da história em sala de aula também é situar o aluno perante um passado comum, em relação à sua comunidade. Isso implica que ele também deve possuir uma erudição, deve conhecer o patrimônio cultural da humanidade construído ao longo da história. Segundo Jaime Pinsky e Carla Pinsky, “qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno?” (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 20). Um elemento importante no ensino de história é abordar as questões étnico-raciais no âmbito escolar. Pensar a história mediante a diversidade, reconhecendo e valorizando essa configuração brasileira e amazônica é uma necessidade para o entendimento da formação desta população. Outra especificidade é a necessidade de tematizar os tópicos referentes à história indígena e indigenista, bem como da matriz afro-brasileira de forma profunda evitando interpretações folclorizadas, essencialistas, a-históricas ao adotar um posicionamento epistemológico e político antirracista (COELHO; COELHO, 2015).</p>
<p>Ética, Política e Trabalho</p>	<p>A presente categoria pode ser abordada no campo de saberes e práticas do ensino de história, a partir do estudo das relações de trabalho, pensando como historicamente elas foram construídas, a partir dos diferentes grupos que foram responsáveis como força de trabalho na ocupação espacial, nas relações territoriais e na colonização da Amazônia. Entre eles os portugueses, espanhóis, além de outros europeus, que migraram para a região em vários momentos (SARGES; LACERDA, 2016); nordestinos (LACERDA, 2010); populações nativas indígenas incorporadas à escravidão e outras formas de trabalho compulsório, bem como identificar as suas formas de resistência e atuação política em diferentes contextos históricos (SOUZA JÚNIOR, 2012; COELHO, 2005);</p> <p>populações tradicionais e suas formas de produção econômica; as populações africanas traficadas para o norte do Brasil como mão-de-obra escrava, mas que enquanto sujeitos históricos reinventaram identidades, formas de trabalho, religiosidade e principalmente construindo comunidades de resistência durante a escravidão e no pós-abolição (BEZERRA NETO, 2012). Vale destacar que o campo de saberes e práticas do ensino de História incorpora a noção de história política (REMOND, 2003; PETIT, 2003), no sentido de que há uma nova forma de abordagem das questões envolvendo os fenômenos políticos, não mais pensando a noção de “grandes personagens” e/ou “grandes sujeitos” de uma história eventual e narrativa, mas incorporando os sujeitos comuns ou “de baixo” (THOMPSON, 2001; BURKE, 1992). Ainda envolvendo a categoria Ética, Política e Trabalho, é importante destacar no âmbito da história dos Direitos Humanos, que uma abordagem em sala de aula pode incorporar inúmeros pontos importantes e se relacionam não somente com as categorias de área, mas com as competências de área e gerais da BNCC (BRASIL, 2018). A partir da história dos Direitos Humanos se pode tratar das questões envolvendo as lutas de classes e movimentos sociais, bem como as políticas afirmativas de gênero, raciais e trabalhistas. Também devem ser abordados os regimes políticos, pensando o autoritarismo e a democracia, em suas mais variadas manifestações históricas.</p>

Fonte: Sistematização dos redatores de Ciências Humanas (ProBNCC, 2019).

## b) Saberes e práticas do Ensino de Geografia

O aprofundamento do pensamento geográfico no âmbito do ensino médio é



importante na formação de jovens cidadãos que possam perceber e analisar criticamente o espaço a partir das diferentes escalas e realidades vividas cotidianamente e na busca de compreender e interpretar o mundo do jovem, bem como prepará-lo para responder ativamente aos desafios que lhes são colocados diariamente, seja individualmente ou coletivamente.

Entende-se então que é necessária a criação de um documento curricular que considere o ensino de Geografia para o Ensino Médio, cujo **pensamento espacial** e o **raciocínio geográfico**, entendidos como pontos norteadores na nova proposta de ensino da etapa final da educação básica. Essa proposta curricular deve levar o aprendiz a identificar, analisar e interferir na realidade vivida, buscando compreender e interpretar os fenômenos espaciais que cercam seu mundo, além de prepará-lo para a resolução de problemas e para a convivência harmônica em comunidade. Tal proposta servirá de eixo norteador para que os estudantes possam refinar o olhar e atingir compreensões mais complexas sobre o seu espaço percebido, concebido e vivido.

Essa proposta curricular apresenta uma visão aprofundada sobre os fenômenos que se materializam no espaço geográfico, visto que este, além de ser o principal conceito da geografia, apresenta variados acontecimentos e eventos relacionados com as inter-relações sociais e destas com os recursos naturais. Tais relações alteram as paisagens, os territórios e constroem diferentes territorialidades na escala global, regional e local.

Para tanto, o jovem tem assumido uma posição de centralidade no processo de ensino-aprendizagem, isto é, sujeito participante de uma educação como situação gnosiológica e omnilateral. É importante ressaltar que o universo do aprendiz do ensino médio é rico e complexo, têm várias representações, instiga emoções, ousadia, criatividade, pretensões (presentes e futuras), possibilidades, imaginação e escolhas, e seus projetos de vida devem emanar deste universo.

Não existe uma juventude, mas juventudes! Diferente do que se pensa, ser jovem e ser aluno nem sempre são a mesma coisa, mesmo que estas condições estejam interligadas. Ser aluno pressupõe tomada de decisão pelo jovem, na qual vai estabelecer muitas vezes a partir do enfrentamento do contexto vivenciado, considerando suas prioridades, seu perfil socioeconômico e/ou necessidades para sustento particular ou de outros, sendo a [...] “escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal” (DAYRELL, 2007. p. 1123).

A proposta curricular para o ensino médio precisa estar ligada a essas



particularidades dos sujeitos jovens protagonistas, os quais pretendem uma educação integrada ou unitária, flexível e libertadora. Os jovens do Brasil e da Amazônia atribuem diferentes sentidos e pretensões à escola e aos estudos; tais aspirações estão diretamente ligadas aos sentidos que os mesmos atribuem à vivência escolar, os quais variam entre a obrigatoriedade e os anseios de construção de seus projetos de vida.

Neste contexto, o ensino de Geografia deve propiciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais para a construção do pensamento espacial geográfico e analítico/holístico, levando o aluno a compreender os processos de transformação e apropriação da natureza pelas técnicas das sociedades. O conhecimento geográfico oferece um vasto repertório de categorias, de conceitos e de métodos de análise espacial que estimulam a identificação, investigação, análise e compreensão de múltiplos acontecimentos, bem como oferece a capacidade de formulação de ideias e posicionamentos em relação a estes eventos geográficos que se materializam nas interrelações do espaço vivido pelos atores sociais. Tal conhecimento também possibilita ao educando desenvolver a comparação, a síntese, a representação espacial, a orientação, os registros e as críticas sobre uma realidade posta.

Para que tanto essas aprendizagens quanto o protagonismo juvenil e a construção de uma atitude ética ocorram, é preciso lançar de recursos didáticos diversos e de diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, entre outras). É preciso, ainda selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos entre outras), além de estimular práticas voltadas para a cooperação entre os estudantes, tendo o professor como mediador de todo esse processo.

A BNCC faz referência à importância do contexto geográfico no processo de ensino da geografia. Neste sentido, ressalta que “nesse contexto, a Geografia Crítica nasce e converge na crítica sistemática ao ensino de conteúdos estruturados da Geografia Tradicional, pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas o observável e a memorização” (BRASIL, 2018, p. 421). Nessa ótica, o ensino de Geografia busca propiciar ao aprendiz a compreensão do espaço geográfico na sua totalidade e particularidades territoriais, considerando suas afirmações críticas e suas contradições, pois a proposta do ensino de Geografia nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas busca desenvolver e incentivar a formação e o conhecimento crítico da ciência geográfica, aprofundando o conhecimento sobre a inerência entre os elementos constitutivos do espaço natural e do



espaço geográfico socialmente produzido (SANTOS, 2008).

É importante salientar que neste caminho de renovação metodológica, o ensino da Geografia vem apresentando uma reformulação em seu método e análise do seu objeto de estudo (o espaço geográfico). Tal proposta de renovação curricular não se propõe à discussão dicotômica entre sujeitos e objetos de estudo e análises, muito menos separar as correntes do pensamento geográfico, ou seja, não se pretende com tal texto curricular praticar um ensino isolado de Geografia Física e Geografia Humana e sim buscar entrelaçar as duas formas de pensar a ciência geográfica, estudando o natural e humano, o humano e o natural.

Este campo de saberes e práticas do ensino de Geografia buscará dialogar com os demais campos que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, procurando com isso, articular as categorias de área dentro do campo. A seguir apresenta-se a correlação entre as categorias de área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o campo de saberes e práticas do ensino de Geografia:

**Quadro 17: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Geografia**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA
<b>Tempo e Espaço</b>	<p>Conceito de Tempo e de Espaço geográfico serão abordados na perspectiva do geógrafo Milton Santos (2004), o qual define tempo como o tempo histórico, ou seja, momentos onde ocorreram e ocorrem eventos em diferentes temporalidades em algum fragmento do espaço. O espaço geográfico será abordado como espaço socialmente construído, que sempre se transforma por meio das técnicas e que é o reflexo das sociedades, as quais o produzem e reproduzem cotidianamente de acordo com seus interesses e usando os recursos naturais. O espaço será abordado também como o conjunto das paisagens geográficas e um mosaico de territórios, lugares e territorialidades construídas pelos mais variados grupos sociais. O Espaço: percebido, vivido, concebido será trabalhado como um sistema de objetos e de ações que se completam tanto no meio rural quanto no meio urbano, espaços onde ocorrem os fenômenos econômicos, políticos, ecológicos e naturais; Este será nesta proposta sinônimo de fixos e fluxos geográficos, ou seja um sistema de objetos técnicos e de relações sociais no tempo e no espaço. A análise e a interpretação de várias paisagens naturais e artificiais existentes no espaço, bem como as transformações das mesmas pelas sociedades pelo uso das técnicas ao longo do tempo, terão foco garantido nesta proposta de ensino de geografia que se sugere.</p>



<p><b>Território e Fronteira</b></p>	<p>O Conceito de <b>Território</b> será abordado considerando os conflitos de territorialidades que dele emanam. Para Raffestin (1993), território é um fragmento do espaço geográfico, marcado por intensas relações de PODER, conquista, dominação, apropriação e controle que ocorre entre atores sociais, grupos econômicos ou Estados nacionais, quando os mesmos buscam exercer hegemonia e poder sobre fronteiras e redes, lugares de pertencimento ou mesmo por recursos naturais, ou seja, território é poder. Na perspectiva de análise deste autor é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143). Na proposta curricular que está sendo construída, se faz necessária a abordagem geográfica sobre território, poder e territorialidades, pois desta maneira o aprendiz poderá identificar, analisar e compreender os conflitos históricos, políticos, sociais, econômicos e ambientais que ocorrem em seus territórios de vivência e a partir deste entendimento poderá tecer sua opinião crítica sobre os mesmos, bem propor possíveis intervenções particulares ou coletivas de transformação na/da realidade territorial em que está inserido. Neste contexto análises e debates de autores como SAQUET (2010/2011). Este autor faz uma abordagem mais profunda sobre o conceito de território e suas variações como territorialidade e múltiplas territorialidades, vinculadas às múltiplas temporalidades. Segundo este autor a multiterritorialização dos indivíduos ou grupos/coletividades está ligada aos variados usos que são dados pelos mesmos ao território, no qual materializam suas territorialidades heterogêneas e complexas. As diferentes formas que os sujeitos territoriais usam os territórios consiste na multiterritorialização analisada por este autor. Outro importante geógrafo que trava este interessante debate sobre território é HAESBAERT (2004, 2007, 2013, 2014). Assim como SAQUET(2010/2011) este autor se aprofunda nas análises territoriais e dos variados fenômenos que envolvem relações de poder nos territórios. conceito como territorialização, desterritorialização, reterritorialização, multiterritorialidades, entre outros estão no cerne do debate geográfico do professor ROGÉRIO HAESBAERT. Ainda podem ser usados outros autores pelos professores com seus alunos na busca dos seus objetivos pedagógicos, porém acima estão bases sólidas das análises territoriais. Temas como a formação territorial do Brasil; geopolítica do espaço mundial; conflitos geopolíticos e religiosos; conflitos de territorialidades; a ação de grupos territoriais nas escalas global, nacional e local; Estados nacionais, a ocupação e a expropriação territorial da fronteira amazônica, grandes projetos de “des” envolvimento econômico e social, bem como os conflitos pela posse da terra entre instituições e povos da floresta serão a base norteadora para tal entendimento. O conceito de <b>fronteira</b> será abordado geograficamente por meio das contribuições da geógrafa Berta K. Becker, para qual, a fronteira é entendida diferentemente pelos atores sociais. O Estado-nação entende fronteira como prioridade simbólica e política, já para as empresas e para grupos econômicos hegemônicos, ela é vista como o espaço mercadoria e como reserva de recursos naturais estratégicos. A força e vocação econômica e política da fronteira é para o Estado prioridade de estruturação, controle, domínio, vigilância e proteção. Em suas palavras: “A fronteira contém assim os elementos essenciais do modo de produção dominante e da formação econômica e social em que se situa, mas é um espaço não plenamente estruturado, dinâmico, onde as relações e as práticas não assumem o grau de cristalização comum em outras circunstâncias, e, portanto gerador de realidades novas e dotado de elevado potencial político” (BECKER,1988, p.67). As bases teóricas desta autora servirão como ponto de partida para construção de uma proposta curricular do ensino de geografia que vai orientar aos estudantes do ensino médio do Pará a compreender seu estado e região como espaços de disputa e cobiça por parte de instituições e grupos econômicos nacionais e internacionais, será suporte para estes aprendizes pensarem criticamente sobre as várias formas de apropriação e expropriação do espaço amazônico por lógicas políticas e econômicas de agentes externos ao mesmo. Fronteira da biodiversidade florestal, fronteira energética, agropecuária e mineral serão termos relevantes deste debate. A fronteira política, econômica e social; Redes ilegais dos territórios; A globalização dos sistemas produtivos e das sociedades; A fronteira amazônica: “des” envolvimento e impactos sócio ambientais; A geopolítica dos recursos</p>
--------------------------------------	---



	<p>naturais na fronteira amazônica; as redes criminosas na Amazônia: Biopirataria e narcotráfico; Amazônia, Amazônias: fronteira, diversidades e particularidades territoriais também servirão de fontes de estudos neste momento.</p>
<p><b>Natureza e Cultura</b></p>	<p>Estas categorias serão trabalhadas pela Geografia de forma contextualizada, com o objetivo de estudar, relacionar, analisar e entender as diversas formas de usos do território do homem amazônico e de suas relações com os recursos naturais da floresta e dos rios. Contextualizar tal estudo com a formação e identidade cultural dos estudantes amazônicos é o foco central desta categoria. A histórica relação Sociedade x Natureza é condição fundamental para produção do espaço geográfico, sobretudo, do espaço amazônico, o qual é marcado por diversos territórios e territorialidades, por variados usos do território e inter-relações sociais/comunitárias nos diversos lugares desta região. Os estudos realizados pelos alunos, a partir de uma proposta curricular permeada de elementos e fenômenos territoriais desta região é também condição imperiosa para o entendimento da mesma. Os estudos dos meios geográficos: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico científico e informacional (SANTOS, 2004), bem como os estudos da natureza como o da Geomorfologia, Climatologia, Hidrografia, a Vegetação e a Pedologia e as conexões existentes entre esses campos de saberes, considerando e valorizando as relações entre as escalas geográficas serão um exercício eficaz para que os estudantes do ensino médio possam aprender, valorizar e difundir suas identidades culturais/territoriais. Será dentro do debate desta categoria que o conceito de paisagem natural e paisagem artificial/antrópica serão abordados e analisados pelo professor e seus alunos. Identificar e entender que os elementos da paisagem geográfica são apropriados pelos agentes capitalistas internos e externos a este território amazônico é de fundamental importância para o entendimento de fenômenos políticos, econômicos, sociais e ambientais que se materializam historicamente na região. analisar e levantar hipóteses e pensamento crítico sobre as transformações da paisagem ocorridos pela intervenção humana, bem como pensar e propor intervenções nestes cenários de modificações e consequências negativas das mesmas também é o papel do aprendiz do ensino médio do Pará. cabe aos seus professores provocarem as inquietações e atitudes advindas das análises nas paisagens feitas por esses jovens.</p>



<p><b>Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade</b></p>	<p>A sociedade contemporânea é o reflexo de significativas mudanças que ocorreram por ocasião das rupturas em modelos políticos, econômicos, sociais e ambientais que outrora predominava e orientavam os rumos da sociedade mundial. No que diz respeito à sociedade amazônica, várias transformações também se farão presentes, as quais são reflexos da inserção desta região na Divisão Internacional e Territorial do Trabalho. A sociedade paraense, para a qual está se redigindo esta proposta curricular, também é alvo dessas transformações acima citadas. É importante que se construa coletivamente uma proposta curricular para o ensino médio paraense que leve em consideração não apenas a sociedade, mas, sobretudo, os indivíduos paraenses, principalmente os estudantes desta etapa da educação básica. As <b>identidades cultural/territorial</b> destes sujeitos amazônicos devem ser contempladas na proposta que está sendo coletivamente construída. O território segundo Santos (2002) tem que ser entendido como território usado, não o território em si apenas com seus limites e fenômenos naturais. Para este autor, o território usado é a soma do chão mais a identidade dos povos/indivíduos. Sobre a identidade, este autor afirma que esta é criada por meio do sentimento de pertencimento ao território. “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p 10). O ensino de Geografia e a proposta curricular em questão devem estar comprometidos com a realidade vivida de cada indivíduo estudante, deve contemplar, valorizar e associar a teoria geográfica com o <b>pensamento espacial</b> e o <b>raciocínio geográfico</b> de cada indivíduo do ensino médio paraense. Temas geográficos como: A População Mundial e do Brasil: formação, diversidade, desigualdade; A diversidade do mundo do trabalho, urbanização e movimentos sociais; Desigualdades sociais no campo e na cidade; As políticas de identidade cultural; Diversidades culturais; Direitos Humanos e diversidade cultural; A sociedade indígena e afro-brasileira; Respeito à diversidade: étnica, de gênero, etária e religiosa dos sujeitos sociais; Culturas e identidades territoriais na Amazônia; Recursos naturais: ação humana e meio ambiente; Os povos da floresta: expropriação e conflitos territoriais, devem ser temas norteadores para que o professor possa sugerir subtemas que contemplem essa categoria citada e que acima de tudo possa fazer sentido para que os estudantes possam se sentir parte do processo de ensino-aprendizagem, pois devem visualizar em tal proposta sua individualidade, identidade e Interculturalidade sendo contempladas.</p>
<p><b>Ética, Política e Trabalho</b></p>	<p>Nesta categoria deverá ser trabalhado o conceito de ética em sua plenitude, considerando a importância da mesma para a formação cidadã dos estudantes do ensino médio. Deve-se levar em conta que a ética é uma área/campo do conhecimento da Filosofia e de outras ciências sociais que discute a compreensão das noções e dos princípios que norteiam as bases da moral de uma determinada sociedade ou do próprio indivíduo. É uma reflexão, um pensar aprofundado sobre as ações sociais coletivas ou individuais. A ética busca o equilíbrio e o bom funcionamento social, sem que haja prejuízo aos indivíduos, ou seja, ela está conectada ao sentimento de justiça social. Os estudantes do ensino médio deverão analisar as bases e diretrizes desta área do conhecimento, a fim de encontrarem nos estudos norteamento para seus comportamentos éticos e morais individuais ou em grupos, devem procurar praticar os valores e os princípios morais voltados às relações interpessoais no ambiente escolar e fora dele, tal fato pode garantir uma convivência pacífica entres os sujeitos da comunidade escolar e do processo de ensino-aprendizagem, bem como pode prepará-los para os ambientes profissionais e de trabalho onde os alunos (as) já estão inseridos ou irão se inserir no futuro. O mundo do trabalho também requer a prática de valores e princípios éticos e morais, visto que o mesmo atingiu importante valorização moral. Para que os alunos e alunas possam tomar posse de tais conhecimentos sobre ética, valores morais, posturas de convivência individual e em coletivos, equilíbrio social e respeito pelo outro, seus professores poderão trabalhar com as mesmas temáticas sobre Bioética e Biopolítica; Ética e meio ambiente; Ética profissional; Direitos e deveres; Direitos humanos; Políticas de afirmação identitárias; Políticas sociais/públicas; Ética no trabalho; Respeito às diferenças e solidariedade; Valores morais; Equilíbrio social e outros. A análise política nesta categoria será analisada na perspectiva da geopolítica e da geografia política, campos do conhecimento geográfico que são semelhantes, porém não são iguais. Elas abordam diferentes objetos de estudos e</p>





	<p>suas análises dialogam com o território, o Estado Nação, a soberania, as relações de poder, a fronteira política, a soberania e a hegemonia política e econômica. A Geopolítica pode ser entendida como as ações, práticas e estratégias em busca do poder em sua conotação política, econômica, territorial, social. Envolve os Estados Nacionais quando estes procuram exercer controle e domínio territorial. Geopolítica apresenta um caráter mais militar, ou seja, uma estratégia de posse, dominação e ampliação das fronteiras territoriais. A Geografia Política apresenta um caráter mais científico e está fortemente ligada aos escritos de Friedrich Ratzel (teoria do espaço vital). Com as contribuições deste autor este campo da Geografia vai dar maior foco aos fenômenos e estruturas espaciais, ambientais e sociais. Para se fazer as análises e a compreensão dos objetos de estudo e dos fenômenos geográficos que envolvem as duas áreas/campos da Geografia o aluno deverá saber a diferenciação existente entre as mesmas, a fim de se apropriarem criticamente do conhecimento geográfico, bem como das informações atuais que envolvem as duas áreas. Seus professores, por sua vez, poderão abordar nesse momento temas como o conceito de Política e Estado; Políticas de Estado e de Governos; Economia e política; A política, a sociedade e a (re) produção espacial; A política Neoliberal; a Política de privatizações; Sistemas políticos: desenvolvimento, subdesenvolvimento e desigualdades, dentre outros. O trabalho será abordado como atividade fundamental na formação cidadã, ética e dos princípios morais dos sujeitos. Será analisado na perspectiva de ser um princípio educativo, ou seja, será base para as relações dos homens entre si e destes com os recursos naturais. Deverão ter a noção de que estão inseridos em um contexto social de disputas e competição por espaço no mundo do trabalho, de que fazem parte de um mundo onde a economia globalizada tende a excluir e a promover desigualdades sociais e econômicas, devem estar cientes de que a formação escolar poderá lhes oferecer melhores perspectivas políticas, econômicas e sociais. Nesta etapa poderão os professores levantar discussões que envolvam temáticas como: a industrialização no mundo e no Brasil; o mundo do trabalho; Sistemas produtivos: Taylorismo, Fordismo, Toyotismo e Volvismo; Flexibilização produtiva: terceirização e pobreza do trabalhador; Os circuitos da economia urbana e rural; Mercado/Trabalho formal e informal; A população economicamente ativa e inativa – PEA/PEI; Os setores econômicos; Os direitos trabalhistas; Movimentos sindicais, Regiões industriais, entre outros.</p>
--	---

Fonte: Sistematização redatores de Ciências Humanas (ProBNCC, 2019).

### *c) Saberes e práticas do Ensino de Filosofia:*

No que se refere ao Campo de Saberes e Práticas do ensino de Filosofia, este campo integra-se com os demais campos que compõem a área CHSA, assumindo o papel de levar o educando a se situar diante da complexidade do mundo, desenvolvendo o espírito crítico, a fim de que ele possa construir uma visão de mundo que transcenda a sua própria realidade.

Desde o início da civilização, houve sempre a preocupação em levantar questões acerca da essência do Ser e da própria existência do Homem. De acordo com Martin Heidegger em *Ser e tempo* (1999), o homem sempre questionou seu próprio ser no mundo circundante, procurando um sentido ou fundamento que pudesse estar além do bem e do mal.

No Brasil, o conhecimento filosófico foi precarizada ao longo da história em vista



de uma formação tecnicista, a qual valorizou o saber instrumental, em detrimento de uma visão crítica e humanista do conhecimento. A filosofia, portanto, foi considerada inútil, e seu ensino, segundo Valverde e Esteves (2015) marcado por um movimento pendular.

Na visão global do mundo e de suas inter-relações no espaço e no tempo, a filosofia é imprescindível para a efetivação de problematizações mais amplas e profundas acerca do próprio ser no mundo.

A história do ensino de filosofia no país começa ainda no século XVI, como uma disciplina básica do curso de Artes oferecido pelos jesuítas aos filhos dos homens mais abastados da referida época. Seguiu-se nesses cursos a tradição escolástica, sem incorporar os avanços da ciência e filosofia modernas; o ensino jesuítico se inspirava nos ideais da Contrarreforma, de acordo com Silva (2015) reafirmando a autoridade da igreja e dos clássicos, controlando, assim, o acesso dos alunos ao conhecimento.

Somente no século XVIII, conforme defendem Menardi e Amaral (2006), que a primazia da escolástica no ensino de Filosofia foi rompida com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e com a influência de estudantes formados pela universidade de Coimbra, os quais trouxeram as novas ideias do pensamento moderno europeu. Porém, as novas *aulas régias* implantadas no Brasil mantiveram a educação elitista e deslocada da realidade brasileira, apesar da abertura para as novas bibliografias filosóficas e científicas da época.

No final do século XIX, segundo Valverde e Esteves (2015, p. 270):

Após a Proclamação da República, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, mudou o ensino básico para fundamentá-lo nos princípios da educação livre, laica e gratuita, mas manteve um currículo, a exemplo do fim do Império, marcado pelo positivismo, dada a ênfase no estudo das ciências e a própria classificação destas de acordo com as ideias de Auguste Comte. Em 1915, outra reforma atribuiu obrigatoriedade a algumas disciplinas e uso facultativo a outras, entre estas a Psicologia, a Lógica e a exposição das principais escolas filosóficas.

Com a reforma do ensino em 1915, a filosofia foi convertida em disciplina facultativa, decisão revertida em 1931 por Francisco Campos, tornando-a obrigatória outra vez. Deste modo, conduzindo o movimento da Escola Nova, os esforços de Campos conectados aos do educador Anísio Teixeira e do sociólogo Fernando de Azevedo, foram responsáveis por impulsionar novas ideias para o campo pedagógico e filosófico brasileiro, a partir das necessidades de otimização da escolarização da população no período do *boom* industrial no país.



Em 1942, por ocasião da Reforma Capanema, ocorreu a divisão do ensino secundário em ginásial e colegial, sendo este último, subdividido em científico e clássico. Segundo Valverde e Esteves (2015), a filosofia tornou-se obrigatória em um ano dos três do científico, e em dois anos do curso clássico, como uma proposta de curso bastante ampla. No entanto, após uma série de portarias, este campo de saber foi reduzido ao último ano do colegial. Por outro lado, em 1961, ao ser promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino de filosofia perde a sua obrigatoriedade.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), as aulas de filosofia são eliminadas do currículo nacional por meio da Lei nº 5.692, de 1971, a qual aprofundou a concepção tecnicista da educação brasileira ao reformar o ensino de 1º e 2º graus e introduzir o ensino profissionalizante. Assim, Valverde e Esteves (2015, p. 271) destacam: “da Colônia ao Golpe de 1964, a Filosofia foi contemplada ou alijada dos currículos escolares e, quando contemplada, anexada a interesses dos setores dominantes”.

Nas reformas dos Governos Militares foram implantadas as disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, com a intenção de promover o doutrinação político das massas (VALVERDE; ESTEVES, 2015, p. 273). Nesse sentido, a construção curricular do ensino tecnicista valorizava a formação profissional e, por isso, não haveria espaço para uma disciplina que desenvolvesse o pensamento crítico.

Por outro lado, ocorre a desvalorização do conhecimento filosófico e o desprestígio dos profissionais da área, muitos dos quais foram perseguidos e/ou exilados. No entanto, os objetivos do Regime Militar não se concretizaram, fragilizando a escola pública como um todo, e fazendo com que as melhores escolas particulares encontrassem meios de driblar as leis, para, assim, oferecer um ensino que desenvolvesse o espírito crítico e a autonomia intelectual. Valverde e Esteves (2015, p. 273) sintetizam:

Não foi gratuitamente que se formulara, neste período, a lei que tornava o ensino secundário profissionalizante (lei 5.692/71) e que procurava massificá-lo. Houve uma reforma curricular que afastou disciplinas humanísticas, como a Filosofia, e introduziu outras voltadas ao treinamento técnico, para o qual a Filosofia não era considerada útil. De acordo com a DSND [Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento], a educação contribuiria para o desenvolvimento econômico, ao adequar-se às exigências de especialização da força de trabalho, e para a segurança, ao contribuir na guerra anticomunista servindo de veículo ideológico para a manutenção da ditadura.

De acordo com os autores supracitados, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) foi uma política do governo militar que vinculou o



desenvolvimento econômico à questão da segurança do país, e a educação deveria, prover a formação necessária para o desenvolvimento da nação e adestramento da população para o mercado de trabalho.

Em 1982, diante dos protestos de diversos movimentos e do surgimento de associações em prol do retorno da Filosofia aos currículos, bem como os esforços coletivos de intelectuais e acadêmicos, a filosofia é reinserida no currículo como uma disciplina optativa, a partir da promulgação da Lei nº 7.044/1982.

E com a promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui-se a orientação de que ao final do Ensino Médio, o estudante deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, Art. 35). Porém, a legislação não torna explícita a obrigatoriedade do ensino de filosofia na etapa final da educação básica, já que não deixa claro de que forma a filosofia deveria ser concretizada enquanto disciplina optativa ou transversal. Em 2008, tal ambivalência é corrigida por meio da Lei nº 11684/2008, com a seguinte complementação: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”. Ao consolidar a implantação em todo o território nacional das referidas disciplinas inicia-se a configuração de seus campos específicos.

Antes da publicação da BNCC, os documentos produzidos para orientar o trabalho docente eram: Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) de 1999; o PCN+ (*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*) de 2002 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao quais assentaram as bases do que viria a ser a estrutura curricular do ensino de filosofia no Brasil.

A BNCC mantém a abordagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades do estudante, ressaltadas de um modo geral na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando a formação humana integral do educando direcionada para a discussão ética e política, denotando uma clara preocupação com uma educação compromissada com os valores do bem comum e da cidadania. Além disso, preconiza o respeito às diferenças e à diversidade cultural, bem como impulsiona o debate acerca dos direitos humanos e sobre a interculturalidade.

Nesse escopo, a filosofia, enquanto campo de saberes e práticas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no ensino médio, busca levar o estudante a aprofundar



conceituações esboçadas na etapa do ensino fundamental, permitindo-lhe elaborar argumentos críticos e gerar novas abstrações para a compreensão da complexidade de sentidos do mundo e das relações interpessoais. Desse modo, a filosofia possibilita ao estudante relativizar as suas ideias e refletir sobre suas verdades e suas crenças.

O ensino de filosofia na área CHSA deve promover a consolidação e o aprofundamento de competências e habilidades que começaram a ser desenvolvidas tanto na educação infantil, quanto na etapa do ensino fundamental, pois perpassa e embasa o desenvolvimento de todas as ciências em geral.

Assim, é válido ressaltar os princípios norteadores da educação paraense, considerando as peculiaridades da região amazônica, na qual convivem as mais diversas etnias *indígenas*, comunidades quilombolas, ribeirinhos, comunidades rurais e urbanas. Esses princípios devem inspirar a práxis docente para contextualização da realidade dos estudantes. O DCEPA sinaliza:

O currículo precisa, portanto, dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros, pois tudo o que é ensinado por meio dele tem estreita ligação com essas questões, ele anuncia uma prática produtiva que terá muitos efeitos na relação social, na relação de poder e nas identidades sociais (PARÁ, 2018, p. 98).

Assim, o documento aponta a necessidade de se problematizar questões próprias da vida cotidiana, buscando preparar os estudantes para lidar com a multiplicidade de sentidos e produções culturais presentes no mundo hodierno.

A BNCC propõe a construção de um currículo por área de conhecimento que estabeleça, relações entre as categorias de área e os princípios norteadores curriculares, de forma que o trabalho pedagógico leve o estudante a compreender as especificidades do lugar onde vive, a partir de problematizações ontológicas.

A partir dessa ótica, o campo de saberes e práticas do ensino de filosofia, partindo de uma concepção dialógica com os outros campos de saber que integram área CHSA, deve possibilitar ao estudante compreender-se enquanto um sujeito particular e partícipe de uma cultura específica, isto é, perceber-se um amazônida paraense, que ao se diferenciar ontologicamente também reconhece o outro como produtor de cultura. Desse modo, passa a entender o processo de construção de identidades, respeitando a formação cultural de outros sujeitos.



No que diz respeito à importância da filosofia enquanto campo de saberes e práticas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no ensino médio, Gallo (2007) ressalta:

Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências. Aqueles que concluirão seus estudos nesse nível dificilmente terão outras oportunidades de encontro com tais experiências; por outro lado, aqueles que farão estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento (GALLO, 2007, p. 22).

De acordo com Gallo (2007), a etapa final da educação básica deve oportunizar ao educando experiências que promovam a aprendizagem significativa em que ele é o corresponsável pelo seu aprendizado e o docente é o mediador/orientador de todo esse processo. Para o autor, a filosofia em CHSA é,

[...] um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia (Gallo 2007, p. 28).

Dessa maneira, Gallo (2007) destaca que as problematizações desenvolvidas pelos filósofos devem propiciar a reflexão a respeito do fenômeno a ser estudado de modo a gerar distintas interpretações acerca da problematização levantada. Assim, o desafio de se ensinar filosofia no contexto da Amazônia possibilitará ao docente usar sua criatividade para sugerir problematizações considerando os princípios curriculares do DCEPA, as categorias de área, as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Abaixo, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de Filosofia:



**Quadro 18: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Filosofia**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DA FILOSOFIA
Tempo e Espaço	O mundo que habitamos é o espaço no qual colocamos em jogo o nosso próprio ser, isto é, não há nenhuma possibilidade de produzir conhecimento desde uma instância transcendente. Assim, o docente do campo de saberes e práticas de filosofia precisa evidenciar as nuances do pensamento e do projeto racional, posto que a partir delas foram construídas as diversas formas de conhecimento, desde os primórdios na Grécia Antiga até a contemporaneidade, fecundadas por inúmeras perspectivas (mitológica, teológica, filosófica, empírica, artística, e científica), as quais propiciaram, ao longo do tempo, o surgimento de diferentes experiências teóricas e práticas, inseridas em múltiplos contextos histórico-sociais e influenciadas por injunções político-econômicas, e a partir das quais, pode-se assentar as bases da teoria do conhecimento, da ontologia, da metafísica, da epistemologia, da ética, da política e da estética. Desse modo, o pensador docente precisa estar atento, para mostrar a seus estudantes que a categoria tempo e espaço determina a própria concepção de verdade ao longo da história e estão sempre presentes na produção conceitual.
Território e Fronteira	As categorias Território e Fronteira, no âmbito do conhecimento filosófico, estão presentes nas problematizações a respeito da luta pelo poder, isto é, no jogo político e no desvelamento de verdades, as quais são produto de intensas disputas, nas mais variadas esferas do conhecimento, as quais estabeleceram as fronteiras entre sujeito e objeto, Deus e homens, inteligível e sensível, cognoscível e incognoscível, ser e nada, entre outros maniqueísmos que preponderaram ao longo da história enquanto produto dessas relações de poder. Cabe a filosofia estabelecer o estudo do território enquanto processo dinâmico de territorialização e desterritorialização, contínuos e descontínuos do espaço, constituídos a partir do produto das relações de poder constituído no/com espaço, tanto de poder concreto como de poder simbólico (HAESBAERT, 2010). Com efeito, o docente deve problematizar a construção das noções de território e fronteira, de modo que o estudante possa transcender o seu próprio ambiente, e assim, gerar outras visões, que se conectam também com o campo da ética, da política, e da epistemologia, entre outros.
Natureza e Cultura	O binômio Natureza e Cultura é de suma importância enquanto categoria voltada para o conhecimento filosófico, pois apenas por meio da tematização dos aspectos naturais e culturais do mundo, que se pode ir ao cerne da problemática acerca da complexidade das inter-relações do homem com o mundo. Desse modo, também se pode trazer à tona que a natureza compõe intrinsecamente a existência do homem no mundo. Mas, salvaguardando, que a mesma não pode ser compreendida enquanto mero utensílio do qual o homem pode usufruir ao seu bel prazer, e sim que precisa ser vista enquanto detentora de um lugar próprio no mundo, e não submetida à vontade humana. Com efeito, é preciso que o estudante perceba que a cultura é fruto da própria relação do homem com a natureza, e com a qual o mesmo constrói o seu mundo, dotando-o de sentido e significância, criando a sua própria existência ao habitá-lo, e, assim, se determinando enquanto sujeito humano, o qual se impõe por sua inteligência, acima de tudo e de todos. Assim, o saber filosófico deve revelar tais problematizações, permitindo que o discente desenvolva uma visão crítica acerca da apropriação do mundo e da natureza por parte do homem.
Sociedade, Indivíduo, Identidade e interculturalidade	Essa grande categoria é importantíssima para o campo de saberes e práticas do ensino de filosofia, pois permite que o docente problematize as questões relacionadas às representações e os movimentos sociais, bem como entender a sua formação enquanto um sujeito com suas especificidades, isto é, portador de características singulares e também coletivas, na medida em que é um cidadão marcado pela convivência na <i>pólis</i> . Assim, vislumbrar a formação identitária de seus estudantes para compreender profundamente suas raízes, e, criticamente, levá-los a desnaturalizar a construção de suas identidades, para, assim, desenvolver noções interculturais. Desse modo, o docente pode impulsionar



	também o debate em torno dos direitos humanos, para que os estudantes possam perceber que para além das determinações socioculturais, somos indivíduos, e que possuímos a capacidade de nos autodeterminar enquanto sujeitos do conhecimento que também respeitam as inúmeras identidades que compõe a Amazônia e o mundo como um todo.
Ética, Política e Trabalho	O campo da ética e da política está embrionariamente vinculado desde o seu nascimento na Grécia Antiga, e compõe vastíssimas problematizações acerca dos problemas vivenciados pelo homem em suas múltiplas relações na <i>pólis</i> . Desse modo, a política é inerente ao viver humano, e assim como a ética, está dimensionada no âmbito da razão prática, e na mesma linha, a categoria trabalho é um desdobramento das duas anteriores, na medida em que a mesma está condicionada por ditames ético-políticos. No entanto, o trabalho também é um vetor transformador da existência humana e que precisa ser problematizado, pois todos, sem exceção, de uma forma ou outra, estão fadados a participar do mundo do trabalho. Portanto, é relevante refletir sobre o modo como o trabalho vem se desenvolvendo ao longo da história da nossa civilização, para que se possa, realmente, compreender e avaliar criticamente a partir de problematizações ético-políticas, se o trabalho, liberta ou oprime o homem em suas múltiplas dimensões. Com efeito, o docente de filosofia também pode problematizar o conceito de cidadania, para que os estudantes possam realmente exercer uma cidadania crítica e autônoma, compreendendo-se enquanto ator de um processo contínuo de construção e desconstrução e que deve se engajar em lutas para a melhoria de suas condições de trabalho.

Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

#### *d) Saberes e práticas do Ensino de Sociologia:*

Desde que a Sociologia foi reconhecida como campo de conhecimento científico, diversos estudos têm intensificado a preocupação com questões da realidade social e com a interpretação das mudanças políticas, culturais e ambientais vivenciadas na sociedade. Esta Ciência, filha da modernidade, surgiu com a tarefa de proporcionar o entendimento das relações humanas em suas múltiplas composições, e com isso dar condições para que o homem moderno formule pensamentos críticos e reflexivos sobre o mundo. É diante da necessidade de formar indivíduos cada vez mais esclarecidos sobre sua realidade social que esta Ciência se inscreve como necessária à formação de cidadãos capazes de pensar e questionar o mundo que os cerca, sobretudo diante das transformações aceleradas dadas pela tecnologia, pelos meios de comunicação, pela economia globalizada e pelos novos aspectos culturais formulados na vida cotidiana.

Em meados do século XVIII, no âmbito das mudanças dos padrões econômicos, políticos e culturais que afetavam a sociedade europeia, em decorrência do processo de industrialização, torna-se imperativo buscar entender as mudanças em curso, e devido à necessidade de uma ciência que possibilitasse entender tal processo, surge a sociologia





como instrumento explicativo das transformações políticas, econômicas e culturais (COSTA, 2010).

O surgimento da Sociologia ocorreu com o trabalho pioneiro de Augusto Comte, ao aplicar o método das ciências exatas e naturais para compreender a sociedade em 1830. O primeiro nome dado à ciência da sociedade foi “física social”, sendo modificado para sociologia posteriormente:

Entendo por “Física social” a ciência que tem por objeto próprio o estudo dos fenômenos sociais, considerados com o mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, químicos e filosóficos, isto é, como submetidos a leis invariáveis, cuja descoberta é o objetivo especial de suas pesquisas [...] O espírito dessa ciência consiste sobretudo em ver, no estudo aprofundado do passado, a verdadeira explicação do presente e a manifestação geral do futuro” (COMTE, 1989, APUD SELL, 2012, p.31, grifos do autor).

Inspirado nos modelos de investigação das ciências da natureza, atribuídos aos estudos da biologia e da física, Comte (1989) reconhecia a importância das normas do método científico e sua aplicação aos estudos da sociedade, dando a conotação de uma ciência “positiva”. Para ele, a Sociologia deveria descobrir as leis que regem a história da humanidade. Mas a nova ciência não estaria subordinada à observação do mundo físico ou material, como as demais ciências. Ela deveria buscar na historicidade humana os princípios que a regem.

A Sociologia, enquanto ciência ampla e cumulativa, abrigava no seu interior as chamadas ciências humanas, exatas e naturais, tais como a história, a geografia, a matemática, a física, a química e a biologia; por ser a última a surgir, ela estava no topo da pirâmide das ciências imaginada por Comte. Ela teria que proceder com os mesmos métodos e estabelecer, como as demais ciências, um sistema completo de leis que explicassem o comportamento da humanidade (SELL, 2012).

Apesar de Comte (1989) ter dado os primeiros passos na construção da sociologia como ciência, três pensadores se destacaram na formulação das primeiras teorias sociológicas específicas e consistentes para a ciência da sociedade: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. *Durkheim* retomou os princípios positivistas de Comte e se empenhou em estabelecer, a partir da perspectiva holística, um conjunto de teorias, método e objeto a serem usados para se explicar a sociedade moderna, transformando uma área de saber, numa Ciência social.

Em sentido inverso, *Weber* deu prioridade em sua teoria ao indivíduo, criando assim um sistema atomista de compreender a sociedade. Com base no método do tipo



ideal, analisou a ação social para captar o sentido das ações dos indivíduos. Para o autor, a Sociologia não poderia ser estudada buscando leis gerais, mas deveria ser pensada sob a perspectiva dos diversos fenômenos que permeiam a ação humana.

Para completar o quadro de fundadores da Sociologia, tem-se *Karl Marx* que construiu sua teoria com base no método denominado materialismo histórico dialético. Tal método aferia a realidade a partir das contradições dos modos de produção, buscando entender suas estruturas conflituosas, aspecto comum à história da humanidade. Para isso, o referido autor parte das estruturas econômicas de divisão de classes nos modos de produção desde o surgimento das desigualdades sociais presentes no modo de produção escravista, até o modo de produção capitalista. Sua análise se fundamenta no entendimento da economia e do trabalho como elementos vitais à condição da vida social (ARAUJO et al., 2011).

Desde então, a história da Sociologia traz como imperativo a luta para se estabelecer como Ciência e como Disciplina. O ensino da Sociologia tem no marco referencial a sua entrada na Universidade de Bordeaux na França. No Brasil, a proposta de inclusão no currículo educacional remete aos anos de 1870 como substituta da disciplina “Direito Natural”, sob a justificativa de que a disciplina “Elementos de Sociologia” era adequada aos estudos do “estado de natureza”, o que valeu tanto para as escolas secundárias como para os cursos preparatórios de professores e escolas militares (LEJEUNE, 2015).

Em 1890, na oportunidade da Reforma da Educação Secundária, a Sociologia teve a possibilidade de continuar integrando o currículo oficial como disciplina obrigatória do nível secundário de ensino (clássico, científico, colegial, normal, 2º Grau e Ensino Médio), porém com a morte do ministro da Instrução Pública, o fato não se concretizou.

No início do século XX, com a Reforma Rocha Vaz, e depois com a Reforma Francisco Campos, a Sociologia retorna aos currículos, especialmente das escolas normais ou preparatória de professores para os anos iniciais de ensino, por iniciativa do sociólogo Gilberto Freyre e Carneiro Leão. Desde então, aos poucos a Sociologia vai conquistando espaços nos currículos, tanto do ensino secundário quanto do ensino superior.

De 1931 a 1942, o Ensino da Sociologia se amplia no nível secundário devido à criação de novas escolas para além das escolas normais e passa a integrar os cursos superiores do país com uma orientação mais antropológica. A partir de 1942, a permanência da Sociologia como disciplina no currículo do ensino secundário torna-se



intermitente, oscilando entre obrigatória, optativa ou ausente, de acordo com os arranjos políticos. De 1942 até o golpe militar de 1964 foi retirada a obrigatoriedade da referida disciplina do currículo do ensino clássico ou científico, permanecendo apenas nas escolas normais, com a classificação de Sociologia Educacional.

A partir de 1964, como o foco estava nas escolas de ensino tecnicizante, a Sociologia foi retirada completamente das escolas médias do país e juntamente com a Filosofia foram substituídas pelas disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, retornando ao contexto do Ensino Médio em 1996, trazida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, porém sem conseguir alcançar o patamar de disciplina obrigatória no currículo. Em 2008, finalmente tal ambivalência foi corrigida com a complementação na Lei nº 11684/2008 que altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como campos de saberes e práticas obrigatórios nos currículos do ensino médio. (BRASIL, 2008).

Assim, mediante aos novos desafios da educação de acompanhar os avanços da ciência, cultura e tecnologia, a Sociologia juntamente com a Filosofia foram reafirmadas unidades curriculares obrigatórias na proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 03 em 2018 (BRASIL, 2018).

Portanto, pensar a Sociologia para o ensino médio brasileiro atual é contribuir para uma consciência de mundo voltada ao exercício da cidadania, com jovens autônomos e proativos, comprometidos e responsáveis na busca da melhoria das condições de vida na sociedade e na construção do seu projeto de vida, integrado à sua realidade. Assim, com base no pensar de Freire (2001), a Sociologia, juntamente com o universo de outras Ciências, no processo educativo visa levar o estudante a um nível de consciência que o possibilite operar mudanças significativas, impulsionando a sua participação na construção de uma sociedade mais ética, mais humana, mais justa e mais solidária.

Este “novo processo educativo” se constituirá como uma ação permanente de interdisciplinaridade e contextualização, o qual adotará como base de estudos as características regionais e locais da sociedade brasileira, em especial a amazônica, com destaque para a Amazônia Paraense. De acordo com o proposto no DCEPA (PARÁ, 2019), devem ser ampliadas as inúmeras possibilidades de interação que respeite as características do lugar e da região, promova a sustentabilidade e fortaleça a relação do



local com o global, possibilitando ao aluno a valorização da sua identidade e do seu sentimento de pertencimento do lugar, como forma de garantir-lhe a compreensão da importância do papel de cada um enquanto sujeitos de direitos, no exercício de sua vida cidadã.

No contexto amazônico, o ensino da Sociologia no Ensino Médio deve possibilitar a consolidação e o aprofundamento dos saberes construídos no componente curricular dos Estudos Amazônicos propostos para o Ensino Fundamental, a partir dos eixos estruturantes, presentes nas diretrizes curriculares da educação no Estado do Pará (PARÁ, 2019).

A presença do referido campo de saberes e práticas no ensino médio se justifica pelos seus princípios epistemológicos: a desnaturalização e o estranhamento em relação aos fenômenos sociais da sociedade moderna, seu objeto de estudo, tomando-os como resultados de processos históricos e sociais interligados a relações complexas entre indivíduos ou grupos, visto que, na Amazônia, esses fenômenos sociais são traduzidos pela violência, pelas disputas do território, pelo descaso com a sustentabilidade, pelo êxodo rural, pelo processo migratório, pelas desigualdades sociais, pela insegurança alimentar, pelo feminicídio, pelo trabalho escravo, pelo tráfico infantil, pelas questões étnico-raciais e de gênero, entre outros.

De acordo com Gasparin (2003), os conhecimentos científicos necessitam hoje “ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos”. Isso indica que o conhecimento não pode ser produzido de modo fragmentado nem naturalizado como pronto e imutável, mas associado a outros conhecimentos, de maneira interdisciplinar incidindo todos na apreensão de uma mesma realidade em movimento.

Nessa perspectiva, a Sociologia, associada aos conhecimentos de outras ciências sociais, como a Antropologia e a Ciência Política, procura oferecer elementos que aprofundem estudos e reflexões sobre as estruturas econômicas e políticas do ambiente regional, além de fornecer aos alunos oportunidades de analisar o lugar de cada um no ambiente amazônico, priorizando a diversidade cultural, os princípios e valores individuais e coletivos para entender a totalidade da organização social (VIEIRA; TOLEDO; JUNIOR, 2014). Enquanto campo de estudo, busca o conhecimento dos fenômenos sociais, do comportamento institucional e das interações humanas.



No âmbito da educação, a Sociologia ao dialogar com os outros campos que compõem a área CHSA, possibilita aos jovens do ensino médio a ressignificação de seu cotidiano, a partir dos conhecimentos construídos na escola e nas suas experiências vivenciadas, isto porque o ensino médio no Brasil, desde os parâmetros curriculares nacionais, tem como proposta a integração da visão global da juventude com o mundo real/local (ARAÚJO et. al., 2011).

Entende-se que, frente aos desafios de uma sociedade capitalista cada vez mais complexa, o aluno precisa desenvolver habilidades e competências que possibilitem a compreensão da sociedade e dele mesmo, tornando-o capaz de intervir na gênese e na transformação social (SOUSA e SANTOS-FILHO, 2020). Assim, é fundamental que ao aproximar os domínios de saberes permeados por tensões, contradições e conflitos aos processos educativos, o conhecimento sociológico amplie e facilite a compreensão de conceitos como poder, ética, desigualdade, identidade, cultura, diferenças, política, direitos, trabalho, costumes, hábitos e crenças, entre outros.

Ao articular conhecimentos específicos do campo de análise da Sociologia com as demais ciências e a tecnologia, se consolidará o trabalho pedagógico integrado, aprofundando os conhecimentos adquiridos na formação geral a partir do diálogo com as competências e habilidades específicas da área, associadas às itinerâncias propostas neste documento curricular.

Neste sentido, as competências específicas da área CHSA fundamentam-se em alguns parâmetros como: a construção do conhecimento e pensamento científico e crítico capaz de fazer o aluno tomar decisões frente às mudanças políticas, econômicas, ambientais e culturais em diferentes tempos e lugares; o desenvolvimento do poder de argumentação, para que possam compreender as relações de poder que determinam as territorialidades e o espaço geopolítico dos Estados-nações; a responsabilidade e a cidadania mediante as relações dos povos e dos grupos com a natureza, com vistas a proposição de alternativas que visem minimizar os impactos econômicos e socioambientais; a empatia e a cooperação para que possam combater as injustiças, os preconceitos e as violências, nas suas diversas formas e a comunicação e a construção do projeto de vida que proporcionem a participação de todos os estudantes em debates públicos no exercício da cidadania.

Assim, esse campo de saberes e práticas buscará dialogar com os demais campos que compõem a área CHSA, procurando com isso, articular as categorias de área dentro do



campo. A seguir, apresenta-se a correlação entre as categorias de área e o campo de saberes e práticas do ensino de Sociologia:

**Quadro 19: Correlação entre as Categorias de Área e o campo de saberes e práticas do ensino de Sociologia**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DE SOCIOLOGIA
Tempo e espaço	As dimensões de tempo e espaço são essenciais para a formação do pensamento social, político e cultural, por remeter as trajetórias de vida dos indivíduos nas suas ações cotidianas e suas interações no mundo social. Assim, para a compreensão do dinamismo da vida social, é importante identificar os fenômenos que operam nas transformações, organização e comunicação das realidades globais, regionais e locais, para explicar o modo como os sistemas sociais se desenvolvem e se articulam através da interação tempo-espaço, no contexto cultural e histórico. Nesse sentido, tomando como parâmetro a realidade do jovem paraense, é importante que sejam orientados a observar a influência da categoria tempo-espaço na construção dos seus projetos de vida individual e coletivos, a fim de desenvolverem habilidades por meio das quais possam ampliar suas potencialidades para enfrentar os desafios e superar os limites presentes na vida cotidiana.
Território e Fronteira	Numa abordagem interdisciplinar, a categoria Território e Fronteira, no pensamento sociológico, tem como foco o lugar de cada um na sociedade, seus modos de vida, suas identidades, as relações sociais que estabelecem e como se organizam politicamente. Como espaço geográfico socialmente usado, o território, no entendimento de Santos (2002), envolve todas as ações e todos os interesses sociais permeados por relações de poder, que, na perspectiva de Foucault (2003), estão em toda parte, de modo acirrado ou velado e se expressam através de uma autoridade, grupos, organizações ou pela atuação do Estado, e exercem soberania sobre as pessoas, moldando ou controlando suas ações ou seus comportamentos. Já a fronteira estabelece fluxos dinâmicos nas relações sociais, culturais, econômicas, culturais e religiosas evidenciando as territorialidades e as relações sociais assimétricas. Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve postular novos conhecimentos que possibilitem aos discentes, identificar as diversas formas de violência, sentidos e efeitos e compreender o modo como a sociedade se organiza, os valores e significados que são atribuídos; os movimentos e adaptações da população e refletir sobre os fenômenos que operam nas relações que são estabelecidas desde o local até o global, focalizando principalmente no cenário amazônico, marcado por relações de poder, territorialidades e fronteiras que articulam os sistemas sociais com os naturais e requer o posicionamento de cada um, na desnaturalização de práticas que envolvem violências, disputas e acomodação; e assim possam propor ações de enfrentamento e a garantia de seus direitos.
Natureza e cultura	Nos últimos anos, as ciências sociais têm se ocupado da discussão sobre natureza e cultura. Isso é alusivo a uma reavaliação de construções clássicas que excluem o homem da natureza, colocando assim duas dimensões separadas: corpo e alma, ambiente e civilização, fato e valor, animal e humano, entre outras. Isso fez com que muitos estudiosos buscassem outras matrizes de pensamento que se distanciam da maneira essencialista, expressa nos seus inúmeros dualismos. Para eles, pensar os saberes e tradições de uma sociedade, o seu modo de vida e comportamentos, produzidos a partir das relações sociais entre os homens e deles com a natureza é um dos maiores desafios para os tempos atuais. Neste sentido Brandão (2002) destaca que a cultura não pode ser vista apenas como produto da ação do homem sobre a natureza, mas relacionada ao trabalho e a sua forma de ser e de ver o mundo num processo dinâmico de construção e de transformação. Na prática educacional, Freire (1980) considera que os conhecimentos, num processo dialógico de criação e recriação, apreendidos nas interações sociais e na valorização das experiências de lutas e resistências vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano, oferecem condições de atuarem como sujeitos críticos comprometidos com a preservação da natureza, humanizando e dinamizando a sua realidade social e cultural.



<p>Indivíduo, Sociedade, identidade e interculturalidade</p>	<p>As Ciências Sociais nasceram no século XIX, marcadas pelos conceitos de indivíduo e sociedade. Os clássicos da sociologia, antropologia e ciência política buscaram compreender a complexidade da organização social, de como as sociabilidades se formam e permanecem firmadas no seio da sociedade, interagindo e influenciando o comportamento de um indivíduo ou de um grupo social. Estes, no entanto, nunca foram abandonados como perspectiva teórica para se compreender o mundo, seja ele tradicional, moderno ou pós-moderno. A ideia matriz que compõe esses conceitos diz que a sociedade, formada por indivíduos, é um grupo humano que ocupa um território, que possui organização social baseada em normas sociais e morais que definem as condutas dos indivíduos em sociedade. Os indivíduos, por seu turno, estabelecem relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. O indivíduo, portanto, é fruto de relações sócio-históricas que definem a forma como se apresentará em cada momento, daí a necessidade de estudá-lo em vários momentos, sobretudo na contemporaneidade em que as contradições entre capital e trabalho o atingem de maneira fundamental. Portanto, como a BNCC salienta, deve-se procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião, etc.), quanto em outros povos e sociedades e constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Afinal, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista é central para a formação das juventudes, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. É diante da complexidade na qual se dá a formação dos indivíduos e grupos sociais, que depois da década de 1990 se verifica um investimento significativo na construção de identidades locais, nacionais e étnicas e culturais. Esse processo, assim se faz necessário para que os estudantes reflitam e tomem decisões, porque muitas vezes eles próprios estão vivenciando esse processo de construção de suas identidades, sejam elas quais forem.</p>
<p>Ética, Política e Trabalho</p>	<p>O homem é um animal político. Mesmo em lugares onde não se tem estruturas formais de organização, tem-se relações políticas. Isso mostra a centralidade desse aspecto da sociedade na organização da vida humana. Diante dessa constatação, não há como o homem ficar alheio aos processos políticos, uma vez que todos estão envolvidos nos processos e decisões políticas, seja em dimensões locais ou globais, pela interligação que o mundo contemporâneo assumiu. É diante desse quadro que a BNCC aponta como dimensões importantes para discussão as formas de organização do Estado, de governo e do poder, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos. Essas temáticas podem assim agregar discussões nos temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental e permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos veiculados por diferentes sociedades e culturas. Na área das ciências sociais a categoria trabalho é central. Apesar das grandes discussões relacionadas ao trabalho, base para as análises contemporâneas sobre o tema, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Isso fez com que transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, o precariado, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social. Diante desse cenário, a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho. Considerar a dimensão política, a categoria trabalho requer a inclusão de dimensões éticas nas relações sociais. Portanto, a BNCC orienta que se dialogue sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a</p>



	promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.
--	---

Fonte: Sistematização dos redatores de Ciências Humanas (ProBNCC, 2019).

A partir dos campos de saberes e práticas do ensino, apresentados na área de conhecimento **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, apresenta-se a seguir, o Organizador Curricular, o qual está disposto, por meio dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e as categorias conceitual-metodológicas que fundamentam a área, além da relação entre as competências e habilidades específicas e os possíveis objetos de conhecimento que podem ser consolidados na formação geral básica da referida área. Esse organizador busca sintetizar tanto a proposta curricular da área, quanto ser um dos pontos de partida do planejamento integrado dos docentes de CHSA no ensino médio.

## 4.2 A NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

### 4.2.1 A compreensão conceitual da flexibilização curricular via as itinerâncias no currículo do novo ensino médio paraense

O Ensino Médio, como etapa final da educação básica, tem por finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, visando ao prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho e para a cidadania, conforme preconiza a LDB/96 (Artigos 2º e 3º).

A partir dessa diretriz legal, o DCEPA – etapa ensino médio se constitui pela organização curricular das nucleações **formação geral básica** e **formação para o mundo do trabalho**. Ambas estão alinhadas aos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense já apresentados e ancorados na concepção sócio-histórica, a partir da formação humana integral, que busca romper com a dualidade no ensino médio<sup>94</sup> e passa a considerar o jovem como um sujeito histórico, protagonista e atento às

<sup>94</sup> A organização do Ensino Médio desde a sua concepção no ensino brasileiro tem se configurado numa formação destinada a um público que conclui a etapa da educação básica para o trabalho e outra que vem assumindo espaços de maior ascensão social. Tal dualidade estrutural presente no currículo escolar fragmenta o conhecimento, diferenciando-o entre os grupos sociais, ora voltado a uma formação geral ou profissional, valorizando em dado momento o ensino técnico em relação ao ensino médio regular ou vice-





transformações sociais, políticas e culturais.

Desta forma o ensino médio em todas suas formas de oferta e organização baseia-se, conforme o inciso VIII, do Art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, na “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p.2, grifos nosso):

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Assim, a Ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura são dimensões que subsidiam a formação humana integral no processo formativo, já que a integração e a interrelação com elas possibilita a constituição omnilateral dos sujeitos. Compreender que as mesmas são indissociáveis à formação do ser social elucida que há uma relação dinâmica entre essas dimensões e o homem, no decorrer de sua historicidade e que de acordo com as necessidades são modificadas por meio do trabalho, compreendido como um princípio educativo, que traduzirá a materialidade do real e conseqüentemente o torna capaz de mudar a realidade objetiva, uma vez que, “[...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (RAMOS, 2008, p. 4).

É nesse contexto, que o DCEPA – etapa ensino médio, ao adotar a categoria **trabalho** como princípio educativo, relaciona-o com a intencionalidade da ação educativa em que os atores sociais, tanto individualmente quanto coletivamente, “compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação”, não restringindo-se ao aprender fazendo, “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”, mas que busque garantir direitos subjetivos a todos cidadãos como educação e trabalho e estes enquanto práticas sociais” (BRASIL 2013, p. 37-38).

Em vista disso, o currículo precisa contribuir para uma compreensão articulada

---

versa, no entanto, o DCEPA - etapa ensino médio, busca superar a justaposição ou a supremacia de um ou de outro, mas que nesta etapa final da educação básica a integração se dê simultaneamente.



que considere a superação entre o trabalho manual e intelectual e assim contribuir para uma educação crítica, autônoma e democrática. Sobre as concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio, Frigotto (2005, p.58) aborda a categoria trabalho na sua dimensão ontológica ou ontocriativa, diferenciando, assim, o homem dos demais animais, a partir da “ação consciente do trabalho”. Para esse autor:

[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho enquanto *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes nas expressões de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* - seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (FRIGOTTO, 2005, p. 60, grifos do autor).

O processo ontológico da evolução do homem imbricado ao trabalho, de que trata o autor, está na relação que ambos tem se constituído historicamente, pois ao se relacionar com o trabalho, o ser humano produz sua própria existência, e de diferentes formas de trabalho surgem novos modos de produção<sup>95</sup>, isto é, há uma mediação entre o homem e a natureza. É da essência do ser social, que o trabalho é uma condição necessária em qualquer tempo histórico, por essa razão na concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, conforme Kosik (1986, p. 180) é um processo que permeia todo ser e constitui sua especificidade.

Assim o DCEPA – etapa ensino médio, ao considerar a dimensão ontológica da categoria trabalho, busca conectá-lo e torná-lo significativo, com base na realidade do lugar e do tempo, organizando ações que lhes assegurem o prosseguimento de seus estudos, reconhecer as potencialidades e as fragilidades, compreender o valor do esforço para o alcance de seus objetivos, realizar aproximações, releituras sobre o mundo e suas relações com o trabalho.

A importância desse trabalho humano como ação transformadora da natureza e da transformação da própria sociedade exige do currículo escolar a compreensão do sentido

---

95 Entende-se que as mudanças ocorridas na sociedade alteram os modos de produção, assim como modifica a produção dos bens e serviços, a forma que os utiliza e distribui. O modo de produção refere-se ao sistema socioeconômico (capitalismo, socialismo, comunismo, entre outros), e é formado por suas forças produtivas e pelas relações de produção existentes nessa sociedade.



histórico do trabalho<sup>96</sup>. Essas diversas formas e significados que o trabalho assumiu pelas sociedades humanas precisam ser reconhecidas e discutidas pelos sujeitos do ensino médio especificamente, haja vista as mudanças na base produtiva da sociedade capitalista atual, com novos modos de produção, os grandes avanços das tecnologias e a exigência cada vez mais acelerada em busca da inovação, que vem reconfigurando o trabalho para atender as necessidades da sociedade de hoje.

Mediante a essa conjuntura apresentada é que se situa às constantes transformações ocorridas no mundo do trabalho, que apontam para novas formas de relação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura no currículo do Ensino Médio, demandando um diálogo permanente de sua inserção no contexto escolar.

Esses e outros desafios impressos pela atual reforma regulamentada pela Lei nº 13.415/17 e nas atualizações das DCNEM estão diretamente ligados à estrutura e a flexibilização curricular da etapa, além de inserirem os elementos protagonismo juvenil e projetos de vidas, como inovações neste novo desenho de ensino médio, em que as juventudes, mediadas pelos atores que o compõem a sua totalidade – passam a ser percebidas, como sujeitos de direitos, com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2018).

Frente à urgência de se pensar um currículo integrado (FRIGOTTO, 2005; CIAVATTA, 2005), para conectar os saberes propedêuticos aos conhecimentos da dimensão profissional, torna-se o grande desafio de uma formação para o mundo do trabalho, currículos que considerem as culturas juvenis do ensino médio. Para que isso ocorra, faz-se necessário promover unidades curriculares com flexibilidade, mas ao mesmo tempo, que se garanta a equidade, o direito à educação e a cidadania.

O atendimento dessas necessidades tem exigido dos sistemas e redes de ensino e de suas escolas, práticas pedagógicas e docentes (FRANCO, 2012) cada vez mais dinâmicas, dialéticas, omnilaterais e unitárias, onde o ser humano tenha a oportunidade de desenvolver suas potencialidades com vista à sua emancipação.

A proposta apresentada pelo DCEPA - etapa ensino médio parte de uma concepção de ensino com intencionalidades específicas na qual a formação humana integral, enquanto uma concepção que visa compreender o ser humano na sua totalidade,

---

<sup>96</sup> O trabalho assume desde os modos primitivos para atender as necessidades básicas de subsistência e sobrevivência, o servil e escravocrata - que deixaram traços nefastos as sociedades - até a forma de trabalho sob a ótica do atual capitalismo.



complexidade e contradições, requer um exercício dialético entre teoria-prática e que possibilite uma reflexão crítica da realidade.

É neste sentido, que se busca articular indissociavelmente as duas nucleações do currículo, tendo o projeto de vida dos jovens como elo de integração, a partir dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e das categorias advindas das concepções histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana, presentes na concepção de formação humana integral.

Oliveira (2006), ao analisar as concepções de ser humano e de sociedade, fundamentadas em Gramsci, evidencia o caráter humanístico a partir das relações ativas estabelecidas organicamente entre o homem e a natureza, mediadas a partir do trabalho e da técnica. Assim, o conjunto das relações sociais modificadas dialeticamente entre o indivíduo e a sociedade em sua formação histórica, configura a “natureza humana”.

Por essa razão, a concepção de mundo do trabalho no contexto deste documento curricular se diferencia da ideia de mercado de trabalho e da empregabilidade, que de acordo com Ciavatta (2005, p. 136), estas últimas dizem respeito “[...] a compra e venda da força de trabalho, o trabalho assalariado, o emprego e o desemprego, o trabalho precarizado, desregulamentado”, portanto, quando se aborda o mercado de trabalho, se está referindo às questões laborais da força de trabalho relacionados à ocupação/emprego.

É neste sentido que a escola precisa romper com a visão de ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho, que dicotomiza a “ação de executar e pensar, dirigir e planejar” (CIAVATTA, 2005. p. 85). Isso pressupõe a superação do reducionismo da formação ao aspecto operativo e superficializado, buscando aprofundar os conhecimentos científico-tecnológicos, a partir de sua construção histórico-social” para,

[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador [sujeitos do ensino médio paraense] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país [a Amazônia e ao Estado do Pará, por exemplo], integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005. p. 85).

Esta integração precisa evidenciar aspectos que, alinhados às transformações da arquitetura e da organização do currículo entre o ensino médio e a educação profissional e técnica, considere as diferentes modalidades e formas de oferta de ensino médio



vigentes no Pará. Portanto, é mediante a isso, que se compreende no contexto deste documento que a formação para o mundo do trabalho pressupõe reconhecer os sujeitos em suas múltiplas realidades e necessidades historicamente construídas, pois

O conceito de mundo do trabalho [que se] difere de mercado de trabalho [...]. [Refere-se ao] trabalho em geral e as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, a sua cultura, o pertencimento a grupos religiosos, políticos ou culturais, à classe trabalhadora, à história da classe operária (HOBBSAWN,1987, apud CIAVATTA, 2019, p136).

A escola enquanto campo de atuação social precisa oportunizar um diálogo permanente e democrático capaz de contribuir para o enfrentamento de práticas que possam acentuar desigualdades produzidas na sociedade, potencializando as juventudes enquanto totalidades do processo educativo e reconhecendo-o como sujeitos participativos e transformadores das relações sociais e assim fortalecendo seus projetos de vida.

Essa trajetória da vida escolar, além de objetivar o conhecimento, também aspira a inserção no mundo do trabalho, e em particular na etapa do ensino médio, a discussão dessa temática ganha relevância entre os jovens por conta das percepções sobre suas vidas, da família e da comunidade em que está inserido. Em alguns casos, parte desses jovens atua no mercado de trabalho informal ou vinculados a programas de estágio ou de aprendizagem, evidenciando que há um interesse maior em buscar a primeira oportunidade de trabalho, seja por meio da continuidade dos estudos para o acesso à educação superior ou iniciar uma qualificação profissional concomitante aos estudos, cabendo à escola redimensionar o sentido da dimensão trabalho e ser interlocutora com tais expectativas.

Pela flexibilização e integração curricular proposta na etapa final da educação básica paraense, o aluno poderá aprofundar as áreas de conhecimento e a EPT, a partir dessa perspectiva de mundo do trabalho. Para além dos marcos legais e normas vigentes que mudam a oferta de ensino na atualidade, a proposta pedagógica vivenciada pelo aluno por meio das itinerâncias não difere da concepção de formação humana integral, de sociedade, de educação, de conhecimento, de juventudes, de território, de ensino-aprendizagem e de avaliação que estão sendo propostos neste documento curricular na Formação Geral Básica, pois ambas etapas caminham juntas, dialogam com os princípios curriculares norteadores, para ir ao encontro das necessidades educacionais do sistema estadual do Pará e de suas redes de ensinos e escolas.



Esclarecer que as nucleações não são concorrentes, que uma não antecede a outra e que ambas não são estanques é fundamental para a apreensão do conceito de flexibilização curricular ora apresentado. Caberá posteriormente a cada rede de ensino, realizar as adaptações curriculares que lhe são pertinentes conforme suas especificidades visando atender as necessidades, sejam estas individuais ou coletivas, de identidades, de diversidades e diferenças.

Partindo desse contexto, a concepção de flexibilização curricular que é apresentada às juventudes paraense, público alvo deste documento, ocorre por meio das itinerâncias, retomando a especificidade dos princípios curriculares norteadores, que se comunicam com o ensino fundamental, mantendo a interdependência entre as nucleações por meio das categorias que fundamentam as áreas na formação geral básica e formação para o mundo do trabalho, que entrelaçam a materialidade desta proposta conceitual-metodológica.

Os itinerários formativos, conforme determina a legislação, estão contidos na nucleação da formação para o mundo do trabalho, que no DCEPA – etapa ensino médio, se materializam pelo viés das itinerâncias, que não são a mesma proposta usualmente abordada na educação do campo<sup>97</sup> nem na educação especial<sup>98</sup> ou na situação de crianças, adolescentes e jovens que em fase de escolarização não tem uma residência fixa, a exemplo de povos ciganos e circenses<sup>99</sup>. Também não enfatiza a escola itinerante ou a diversidade de concepções pedagógicas. As itinerâncias, neste contexto do documento curricular, constituem-se como arranjos curriculares flexíveis, que devem ser abordados de forma integrada nas unidades curriculares, visando aprofundar e ampliar as aprendizagens.

É importante deixar claro também que não é a prioridade dessa proposição dar ao aluno a opção de escolha entre a área de conhecimento e a educação profissional e técnica, por meio de projetos integrados, campos de saberes e práticas eletivos e o projeto de vida, mas que no decorrer de sua formação na etapa final da educação básica sejam aprofundadas dimensões fundamentais da vida, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da

---

<sup>97</sup> Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da Alternância.

<sup>98</sup> Professor itinerante.

<sup>99</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, consideram aqueles pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição de itinerância (BRASIL, 2012).



cultura, que serão integrados e integralizados por meio de eixos estruturantes.

Para isso, se faz necessário que a flexibilização curricular seja permeada de oportunidades educativas adequadas ao contexto e ao território em que o aluno está inserido. Discutir com as diferentes formas de instâncias colegiadas<sup>100</sup>, além de articular os dispositivos legais e normativos com as concepções pedagógicas, repensar o currículo para favorecer a reescrita do projeto político pedagógico, a compreensão do aluno protagonista do seu processo de formação, bem como o trabalho docente orientado pelo planejamento integrado, são aspectos que devem ser considerados no contexto escolar muitas vezes ideologicamente heterogêneo e contraditório, pois de acordo com Ghedin (2002, p.227):

A escola é parte integrante de um contexto social e precisa ser pensada dentro desse contexto, exercendo seu papel mediador na construção e produção de conhecimento. É importante reforçar que a nossa escola não tem se constituído como produtora de conhecimento, mas tem sido mero instrumento de manipulação nas mãos de governos elitistas e conservadores. Além dessa situação contraditória, a escola pode influenciar processos de mudanças e de superação das contradições que apontam para a melhoria das relações sociais. A escola que temos é aquela mediadora dos interesses do capital, mas pode ser reorganizada para mediar interesses das classes dominadas.

É neste ínterim, portanto, que a flexibilização no DCEPA – etapa ensino médio requer na sua organização, uma práxis curricular para além das linhas orientadoras da política oficial, pois, conforme Freire (1982, p. 39), o homem é um ser de relações, aberto à sua realidade, que “não apenas está no mundo, mas com o mundo”. Nesse sentido, as unidades curriculares delineadas nesta nucleação como propostas de flexibilização não significam simplificar o currículo, nem torná-lo superficial ou fragmentado, pois visam encaminhar o aluno a uma formação, e mesmo no caso da formação profissional e técnica, esta deverá ter um direcionamento que amplia habilidades e possibilidades daquilo que os sujeitos do ensino médio trazem consigo e projetam para suas vidas, permitindo nas trajetórias das itinerâncias, a consciência do esforço, modificando sua realidade ao fazê-lo ser dialético.

Para melhor orientar a proposta para a escola, foi elaborado o **Organizador**

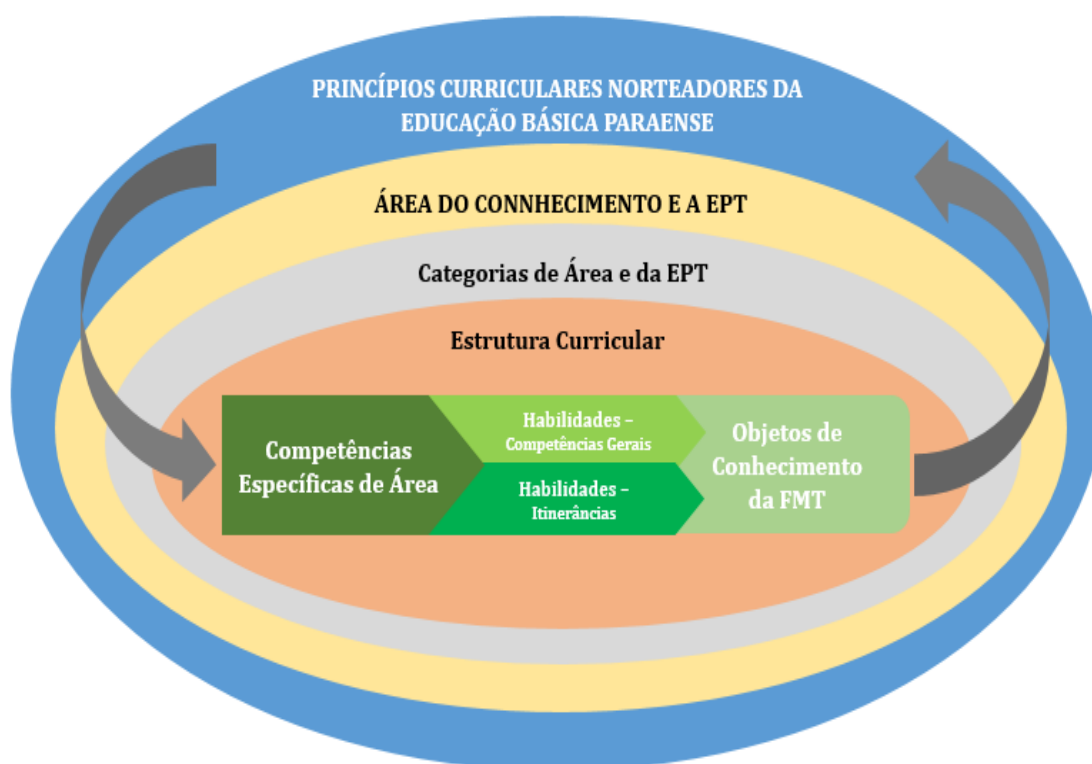
---

<sup>100</sup> Essas instâncias referem-se ao conselho escolar, conselhos de classe, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, núcleos docentes estruturantes, núcleos pedagógicos, entre outras formas de organização de grupos sociais no âmbito da escola.



**Curricular da Formação para o Mundo do Trabalho**<sup>101</sup>, contendo a relação entre os princípios curriculares, os eixos estruturantes, as competências específicas de áreas, alinhados aos conjuntos de habilidades específicas das itinerâncias. A partir da associação desses elementos, são estabelecidas as possibilidades de objetos de conhecimento a serem aprofundados. A figura 18 a seguir, busca esquematizar essa relação:

**Figura 19: : Esquematização do Organizador Curricular na Formação para o Mundo do Trabalho.**



Fonte: Elaboração a partir dos estudos e discussões, ProBNCC – etapa ensino médio (2019).

O processo de formação para o mundo do trabalho está articulado às áreas de conhecimento, para que não haja sobreposição hierárquica de uma sobre as outras,

<sup>101</sup>Estes serão apresentados em forma de quadros no final desta seção, quando se abordará as itinerâncias por áreas de conhecimento e a EPT, que devem ser compreendidos como continuação dos quadros organizadores curriculares da formação geral básica, uma vez que o organizador curricular da formação para o mundo do trabalho, aprofunda os objetos de conhecimento, que os estudantes deverão consolidar na formação geral básica.





devendo ser vivenciado em parte no decorrer do processo de escolarização do aluno, como um currículo em profundidade e que se adeque as diversas diferenças existentes no sistema de ensino.

Portanto, suas unidades curriculares, além de aprofundar e ampliar as aprendizagens dos estudantes, visam também a atender as finalidades do século atual de uma sociedade que se reconfigura, promovendo a incorporação de valores universais que contribua para uma visão de mundo ampliada e heterogênea, daí integrar e integralizar conhecimentos e aprendizagens possibilita que os alunos do ensino médio reflitam criticamente de forma orgânica a nucleação, que estão delineadas e que serão desenvolvidas pelos eixos estruturantes: **investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo social**<sup>102</sup>, por meio da organização curricular dos projetos integrados de áreas e da EPT, os campos de saberes e práticas eletivos e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio. O quadro 20 abaixo apresenta as definições destes eixos:

**Quadro 20: : Descrição dos eixos estruturantes das itinerâncias da Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho no PA.**

EIXO ESTRUTURANTE	DEFINIÇÃO DE ACORDO COM O DCEPA
<b>Investigação científica</b>	É um eixo estruturante que corrobora a formação do pensamento crítico, consciente da ação no mundo, que permita conduzir o aluno a realizar uma reflexão sobre si enquanto sujeito histórico, permitindo a compreensão das crenças, visões de sociedade, do contexto amazônico e do território que está inserido, que motive analisar o local, o regional e o global por meio da investigação, já que é nato da constituição do ser a curiosidade, que tem permitido a humanidade avançar e mobilizar aprendizagens, tomar decisões, se contrapor por meio do conhecimento adquirido, que para a juventude paraense contribuirá a uma maior participação, engajamento social, reflexivos, mobilizando ideias e criando instrumentos que modifiquem o cotidiano, contribuindo a compreensão da pesquisa científica, de problemas que queiram investigar, elaborar hipóteses, a importância do registro, aproximando as dimensões, ter ética no trato das informações na ocasião da sistematização e análise dos dados coletados, que venham a favorecer o planejamento de seus projetos de vida.
<b>Processos criativos</b>	Em âmbito escolar são recorrentes, mas pouco evidenciados ou utilizados, pois na maioria das situações a criatividade é direcionada a um momento do calendário escolar, seja uma dança folclórica, um sarau, uma feira de ciências, uma gincana e no decorrer do ano letivo àquilo que foi apreendido e vivenciado não é relacionado com os

<sup>102</sup> Os eixos estruturantes estão previstos na Portaria nº 1432/2018 do Ministério da Educação, foram adequados a concepção do DCEPA – etapa ensino médio.



	<p>campos de saberes e tampouco com a vivência do estudante ou da comunidade que ele convive. Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo, que é um dos objetivos do eixo, é mais que expandir o conhecimento um determinado tema, elaboração de modelos, protótipo e a solução criativa a uma dada questão. A valorização e a expressão artísticas já existentes precisam ser ampliadas, mas possibilitar o espaço ao estudante, a sua identidade, que dialogue com diferentes contextos (bairro, comunidade), não se limitando as datas festivas, a presença de diferentes formas de expressão artística e cultural, trazendo os referenciais culturais diversos e diferentes, abordando as formas de manifestação, ampliando o repertório e o intercâmbio das mesmas, inclusive o tecnológico e fazendo uso do registro. O professor é o mediador da pesquisa na condução da produção de conhecimentos que estão sendo construídos nas diferentes áreas de conhecimento pelos estudantes e que deverão estar presentes em seu projeto de vida.</p>
<p><b>Mediação e intervenção sociocultural</b></p>	<p>Visa ampliar a reflexão crítica sobre questões sócio culturais e ambientais, compreensão dos conflitos e ameaças a grupos sociais, passíveis de mediação e intervenção, permitindo que os estudantes façam uso de diagnóstico da realidade e relacione os conhecimentos das áreas de conhecimento, e que, na nucleação da formação para o mundo do trabalho, será desenvolvido nas unidades curriculares, campos de saberes e práticas eletivos, projetos integradores de área de seu interesse, para realizar pesquisas, projetos, maior engajamento social, que contribua com a reflexão sobre a sociedade em dado tempo histórico para compreender e alterar o contexto contemporâneo, melhorando o território local, regional, nacional e global, articulado aos seus projetos de vida. Se apropriando de ferramentas que identifiquem as questões problematizadoras e as intervenções que possa permitir a interação sócio cultural, que favoreça a ação de intervenção do estudante por meio da mobilização social.</p>
<p><b>empreendedorismo Social</b></p>	<p>Reconhecer os diferentes sujeitos que compõem o ensino médio paraense em sua integralidade enquanto ser social, capaz de se (re)produzir através do trabalho em seus sentidos ontológico, histórico e laboral é fundamental para a construção do entendimento do eixo Empreendedorismo, que neste documento curricular passa a ser entendido como uma produção social. Apesar do termo ter sido importado de uma lógica empresarial voltado a empregabilidade, ao mercado de trabalho e a profissionalização, sua raiz enquanto ação de empreender, idealizar e decidir realizar alinha-se a concepção e aos princípios curriculares paraense em direção de uma prática educativa emancipatória, dialógica e gnosiológica, capaz de estabelecer ações e ideias inovadoras, úteis a mediação de problemas sociais, combinando práticas e conhecimentos de inovação, originando assim novas formas crítica/reflexiva/transformadora da realidade.</p> <p>Assim, ainda que possa representar um mecanismo que possibilite ao aluno fomentar em seus projetos de vida esse olhar empreendedor, que materialize a construção de uma carreira, a aquisição de uma microempresa, um curso superior ou outras aspirações pessoais, faz-se necessário a compreensão que esses sujeitos estão inseridos em um contexto social em constantes transformações, e que ao aprofundar o conhecimento construído historicamente, os estudantes do Ensino Médio, sujeitos participantes nos processos formativos de ensino e aprendizagem possam estabelecer condições objetivas para</p>



	<p>desenvolver projetos individuais e/ou coletivos que estimule a autonomia, o protagonismo, a responsabilidade e a liderança, a partir de uma relação intrínseca ao exercício de sua cidadania.</p> <p>Para tanto, as unidades curriculares formuladas a partir do eixo Empreendedorismo Social, deverão mobilizar habilidades e objetos de conhecimentos que potencialize uma ação integrada entre os atores enredados nesse processo que possam criar condições para educar na perspectiva emancipatória, objetivando o papel da escola pela formação integral nas proposições da conscientização, da criticidade e dos conhecimentos científicos.</p>
--	---

Fonte: Elaboração a partir de estudos e discussões a respeito dos eixos estruturantes descritos na Portaria MEC nº 1.432/2018, que foram adaptados à concepção teórico-metodológica deste DCEPA, ProBNCC (2020).

Desta forma, os caminhos dos sujeitos do ensino médio devem considerar as questões social, de gênero, política, econômica e cultural, permitindo criar novas possibilidades por meio da construção de identidades, inovando suas ideias, a partir da aprendizagem, entender o contexto e o território que fazem parte e que precisam ser considerados. Além disso, os jovens estudantes do ensino médio precisam analisar suas possibilidades, ampliar potencialidades e mobilizar escolhas conscientes para promover mudanças.

Vale ressaltar que as unidades curriculares que compõem a formação para o mundo do trabalho são co-participes do redesenho da proposta curricular, que será vivenciada pela escola. Caberá às equipes do sistema, das redes e de suas respectivas instituições de ensino organizar o trabalho pedagógico, se apropriar e planejar em conjunto, traçar metodologias e redefinir modos avaliativos que atendam a proposta do DCEPA – etapa ensino médio, que serão discutidos nas seções seguintes.

#### 4.2.2 Projetos Integrados de Ensino

De acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012), tornar-se indispensável a escola olhar com atenção e considerar a diversidade brasileira das juventudes atendidas nesta etapa, para que atinja o objetivo da formação humana integral. Desta forma, o currículo integrado organiza os saberes das áreas de conhecimento e da EPT, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (RAMOS, 2005).



Esta concepção compreende que, na escola, são as unidades curriculares as responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade teórico-metodológica e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos, relacionadas entre si, permitindo compreendê-los na sua totalidade.

Neste contexto, as diretrizes curriculares propostas nas DCNEM consideram que as áreas de conhecimento devem dialogar na perspectiva integrada, para favorecer os conhecimentos escolares com os saberes do cotidiano, ou seja, considerando os conhecimentos provenientes da realidade dos jovens, além do respeito à diversidade e as questões relacionadas ao trabalho.

Para que a proposta faça sentido, requer que os docentes considerem as proposições que os alunos trazem nas escutas, pois mais que um estudo exploratório, a investigação científica nesta unidade curricular, leva o aluno a observar e a refletir sobre si, sobre o mundo, induzir, trazer a compreensão de que é da natureza humana, a curiosidade para constatar ou refutar algo que se queira deduzir ou ressignificar.

É, portanto, a concepção de formação humana integral, mediante a construção e organização do currículo integrado, a partir da articulação das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que os projetos integrados são importantes para a prática docente interdisciplinar e contextualizada, uma vez que possibilitam desvelar as necessidades sociais, culturais, econômicas e intelectuais das juventudes, de modo a contribuir para formação de jovens mais participativos, reflexivos e críticos.

Assim, refletir sobre os projetos integrados nos remete a organização curricular por meio das quatro áreas do conhecimento e a EPT, a partir de metodologias de ensino que possibilitem contribuir na construção da formação humana integral dos estudantes de ensino médio.

Neste sentido, na proposta do DCEPA – etapa ensino médio, o Projeto Integrado é uma unidade curricular flexível da nucleação referente à formação para o mundo do trabalho, que articulará os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, os eixos estruturantes, as competências específicas de área, as habilidades específicas das itinerâncias<sup>103</sup> e seus respectivos objetos de conhecimento.

---

<sup>103</sup> De acordo com a Portaria MEC nº 1.432/2018, essas habilidades referem-se a dois grupos: habilidades associadas às competências gerais da BNCC e as habilidades específicas dos itinerários formativos, por meio das quatro áreas do conhecimento e a EPT.



Estes têm como objetivos aprofundar e ampliar conhecimentos vivenciados na nucleação da formação geral básica, que serão experienciados ao longo dos três anos do ensino médio. É importante ressaltar, como premissa, que esta unidade curricular esteja pautada, ainda dos pressupostos da contextualização, da interdisciplinaridade e da integração curricular.

Assim, tais percursos são ainda espaços de aprendizagens na perspectiva mais flexível, não apenas de questões pedagógicas, mas sim de questões sociopolíticas da educação, ao aprendizado de competências que contribuam para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva e que subsidie o projeto de vida e formação humana integral das juventudes paraenses.

A partir dos “Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários formativos”, este documento curricular propõe os Projetos Integrados de área e/ou da EPT, que requerem atenção, no que se refere a sua estrutura, a partir de uma trajetória com começo, meio e fim, garantindo seus objetivos, finalidades e aprofundamentos.

Ressalta-se ainda que nos projetos integrados, as competências, habilidades e objetos são estruturados considerando o quadro organizador da formação para o mundo do trabalho, sendo este, importante referência de orientação e consulta, na qual os professores devem considerar para a construção dos projetos integrados, que se organizam nos elementos do quadro 21, abaixo:

**Quadro 21: Estrutura dos Projetos Integrados de Áreas e EPT.**

ELEMENTOS	ORIENTAÇÃO
1 Título do Projeto	Este deve ser atrativo (linguagem das juventudes).
1.2 Unidade regional	Informar URE ou USE de vinculação da escola.
1.3 Município	Cidade em que a escola está situada.
1.4 Escola	Nome da escola conforme registrado no CEE/PA.
1.5-Princípio(s)Curricular(es) norteador(es):	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo;</li> <li>- Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica;</li> <li>-Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul> <p>Os princípios acima listados são fundamentos que norteiam (orientam) o currículo na perspectiva da formação humana integral, trazendo para as discussões o desenvolvimento dos processos criativos e produtivos, advindo dos distintos grupos sociais que compõem a Amazônia, considerando a diversidade ambiental, social, econômica e cultural.</p>



1.6 Área de Conhecimento	Aponta as áreas Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas Sociais Aplicadas. Caso o projeto seja vinculado a EPT, deve-se informar que se trata de um projeto, cuja itinerância integra a área e a EPT.
1.7 Campos de Saberes e Prática de Ensino envolvidos	Refere-se às unidades curriculares que compõe uma ou mais áreas do conhecimento da formação geral básica.
1.8 Eixos(s) Estruturante(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação científica;</li> <li>- Processos criativos;</li> <li>- Mediação e intervenção sociocultural;</li> <li>- Empreendedorismo social.</li> </ul> <p>Estes eixos conectam as experiências pedagógicas com a realidade cotidiana dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação humana integral.</p>
1.9 Perfil de Entrada esperado	Refere-se à pré-requisitos de aprendizagem que o aluno deverá ter desenvolvido em experiências escolares anteriores e que são fundamentais para o aprofundamento no referido projeto integrado em execução em um determinado ano/série.
1.10 Perfil de Saída esperado	Refere-se aos requisitos de aprendizagem que o aluno deverá construir ao concluir cada fase do projeto integrado e que poderá servir de pré-requisito para projetos posteriores.
1.11 Professores/as responsáveis	Nome dos Professores responsáveis pelo desenvolvimento projeto integrado.
1.12 Anos/semestre	Refere-se ao do ensino médio (1º, 2º e 3º) no semestre letivo corrente. Exemplos: 1ºano/1ºsemestre; 1ºano/2ºsemestre; 2ºano/3ºsemestre; 2ºano/4ºsemestre; 3ºano/5ºsemestre; 3ºano/6ºsemestre.
1.13 Turma(s) envolvida(s)	Refere-se aos códigos do SIGEP, referentes às turmas do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio, em que se desenvolverá o projeto.
1.14 Período de Realização	Informar o ano e o semestre letivo. Exemplo: 2020.1 (refere-se ao 1º semestre do ano letivo de 2020). 2020.2 (refere-se ao 2º semestre do ano letivo de 2020).
1.15 Carga- horária	120 horas.

Fonte: Elaboração com base nos estudos e sistematizações do ProBNCC - etapa ensino médio (2019).

Partindo do quadro acima, que trata da ficha técnica que estrutura os projetos integrados, deve-se retomar a discussão de pontos importantes a serem considerados pelos professores na elaboração destas unidades curriculares, as quais estendem-se na



organização básica que os projetos devem contemplar, em consonância com as orientações normalizadas pela Portaria MEC nº 1.432/2018, para elaboração das itinerâncias. Assim, os projetos integrados, se organizam nas seguintes seções: apresentação, justificativa, proposta teórico-metodológica (quadro síntese, descrição dos procedimentos teórico-metodológicos e avaliação do processo educativo), cronograma e referências.

Assim, a **apresentação** é a seção que deve constar uma nota introdutória explicitando a que compete e se destina a proposta. A mesma deve apontar a integração curricular dos campos de saberes e práticas de ensino envolvidos e sua articulação com os eixos estruturantes das itinerâncias. Nesta seção, deve ser analisado e considerado o processo de escuta e interesse dos estudantes, a apresentação da proposta de integração curricular da área de conhecimento e/ou da EPT em questão, a partir da contextualização e da interdisciplinaridade; a indicação da relação entre os princípios curriculares norteadores e eixos estruturantes das itinerâncias, buscando evidenciar que aspectos serão aprofundados no projeto, a partir destes eixos, bem como correlacionar a proposta com o perfil de entrada e saída previstos para os estudantes participantes do projeto, evidenciando ainda o protagonismo juvenil e possíveis relações com os projetos de vida destes.

Já a seção **justificativa** objetiva indicar fundamentos que justifiquem a proposta, demonstrando sua importância acadêmica e social, para formação cultural dos estudantes do ensino médio, atentando ainda para a importância político-pedagógica do projeto integrado para a formação cultural dos estudantes, a relevância social do projeto para consolidar a Proposta Pedagógica da escola, e os aspectos que fortaleçam a área de conhecimento e a EPT, contribuindo para o aprofundamento de objetos de conhecimento, o desenvolvimento dos princípios curriculares e eixos estruturantes, além da construção de habilidades importantes para a consolidação das competências específicas de áreas, dos projetos de vida dos estudantes e o protagonismo juvenil na escola.

Os **objetivos** devem expressar aquilo que se quer alcançar com o projeto, em termos de aprofundamento das aprendizagens, podendo ser estruturados em objetivo geral e objetivos específicos ou em apenas objetivos específicos, desde que coerentes com a proposta de integração curricular. Tais objetivos devem ser redigidos de forma clara e concisa, iniciando com um **verbo de ação no infinitivo e acrescido por um enunciado** (aquilo que se quer alcançar em termos pedagógicos, por meio das habilidades a serem



desenvolvidas pelos estudantes).

Ainda nesta seção, optando-se pela formulação de um objetivo geral e de objetivos específicos, o objetivo geral deverá corresponder à integralidade do projeto (aquilo que se pretende alcançar com ele); já os objetivos específicos deverão expressar a relação direta com os procedimentos teórico-metodológicos e as habilidades que se quer construir, devendo apresentar correspondência com as estratégias de ensino que serão desenvolvidas.

Destaca-se ainda, a **proposta teórico-metodológica**, seção que deve apresentar o desenvolvimento teórico-metodológico do projeto adequado aos objetivos traçados e a proposição de integração curricular da área de conhecimento exposta na apresentação. A proposta teórico-metodológica organiza-se ainda considerando o quadro-síntese da integração curricular de área, a descrição dos procedimentos teórico-metodológicos e a avaliação do processo educativo.

Reitera-se que na descrição dos procedimentos teórico-metodológicos, deve-se apontar as estratégias de ensino que serão desenvolvidos no decorrer da execução do projeto integrado, tendo em vista a conquista de seus objetivos e a materialidade do quadro-síntese da integração curricular de área e/ou da EPT.

É importante atentar, ainda, para a indicação de atividades em encadeamento lógico e contínuo projetando a construção das habilidades e integralização dos objetos de conhecimentos estruturados em partes sucessivas (início, meio e fim), respeitando o período de realização das atividades projetadas, tendo descrição clara e concisa das estratégias de ensino a serem desenvolvidas no projeto e os respectivos recursos pedagógicos necessários para mobilizar essas estratégias, bem como atenção à distribuição de atividades em carga-horária semanal e semestral coerentes com os objetivos, as estratégias e ao seu cronograma<sup>104</sup>.

No aspecto que trata da **avaliação**, as atividades previstas devem indicar as evidências de aprendizagem dos alunos, uma vez que, se tratando de uma unidade

---

<sup>104</sup> Ficarà a critério de cada rede de ensino, com o conjunto de suas escolas, definir o processo de organização das 120h semestrais ou 240h anuais dedicadas aos projetos integrados. Deve-se ainda, considerar a lógica de aprofundamento sugerida neste documento curricular, a saber: nas turmas de 1º ano (1º e 2º semestres) os estudantes deverão transitar por todas as áreas de conhecimento (nivelamento das aprendizagens e apropriação das áreas e das propostas de itinerâncias em cada uma das áreas de conhecimento); nas turmas de 2º ano (3º e 4º semestres) os estudantes deverão escolher até duas áreas de conhecimento para aprofundar; e nas turmas de 3º ano (5º e 6º semestre) fortalecimento das escolhas de aprofundamento. Assim, cada rede deverá instruir normativas para o funcionamento operacional em sua rede e escolas.





curricular, os projetos integrados deverão produzir duas notas bimestrais para fins de comprovação do rendimento dos alunos, bem como o cumprimento de no mínimo 75% de frequência nas atividades do projeto, considerando os critérios de avaliação definidos na Lei nº 9.394/1996 em seu Artigo 24, quando:

A **educação básica**, nos **níveis** fundamental e **médio**, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**

[...]

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; [...]

(BRASIL, 1996, Artigo 24, grifos nossos).

Por fim, se tem a seção cronograma que se destina a listagem de todas as atividades a serem desenvolvidas no projeto incluindo: planejamento, execução, monitoramento e avaliação, com suas respectivas datas de início e término e os seus responsáveis. Deve-se ainda indicar as referências utilizadas para a elaboração do projeto (bibliográficas, documentais, digitais, entre outras).

A seguir, se discutirá sobre a Unidade Curricular Campos de Saberes e Práticas Eletivos, que assim como os projetos integrados, compõem a nucleação da formação para mundo do trabalho tendo como finalidades o aprofundamento dos objetivos de conhecimentos que os estudantes do ensino médio consolidaram e/ou estão consolidando na formação geral básica desta proposta curricular.

#### 4.2.3 Campos de Saberes e Práticas Eletivos

Os Campos de Saberes e Práticas Eletivos são unidades curriculares que embora partam da mesma concepção teórica dos Campos de Saberes e Prática do Ensino, que compõem as áreas de conhecimentos da formação geral básica obrigatória, têm como característica a eletividade, tendo em vista a necessidade do contexto social dos diversos



sujeitos do Ensino Médio, pois os modelos disciplinares não respondiam na sua totalidade a diversidade social.

Essa perspectiva de eletividade, ganha força a partir da ideia de flexibilização das unidades curriculares, desdobrando-se desde a LDB/96 e firmando-se cada vez mais no discurso oficial atual sustentado na implementação da BNCC, que, ao adotar a flexibilidade como princípio da organização curricular, passa em certa medida a requerer unidades eletivas e sintonizadas com os interesses e as escolhas dos estudantes, não perdendo de vista o que aponta a Resolução CNE/CEB nº 02/2012:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes [/unidades] curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, Artigo 8º, §2º, p. 3).

Assim, as inúmeras possibilidades de organização das unidades curriculares não diminuem as especificidades do conhecimento construído e sistematizado, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e o conhecimento escolar.

Os Campos de Saberes e Práticas Eletivos distintamente de outras unidades curriculares não se fecham nas disciplinas, mas ampliam-nas, estendendo o conhecimento em suas inúmeras dimensões científica, filosófica, política, artística, tecnológica, cultural e econômica, alargando os saberes e suas multiplicidades, tão importantes para a formação humana integral, considerando as experiências, a diversidade e os múltiplos saberes que compõem a sociedade.

Torna-se necessário, “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2011, p. 43).

Esse rompimento dar-se-á a partir do momento em que o modelo disciplinar for substituído por um trabalho pedagógico integrado, em que a participação coletiva nas produções escolares (projeto político-pedagógico da escola, no planejamento integrado de professores até findar na prática pedagógica e docente integrada), construa um currículo mais flexível e atrativo às juventudes paraenses.

Por terem como principal característica a eletividade, os campos de saberes e práticas eletivos, estabelecem relação com dois aspectos fundamentais: a escolha e a



possibilidade de ampliação das aprendizagens, para além das unidades curriculares formais do currículo.

Desta forma, um campo eletivo deve permitir ao estudante construir uma trajetória formativa diversificada e articulada ao seu projeto de vida. Por isso, a escolha é um aspecto fundamental, na medida em que possibilita a motivação e a tomada de decisão por qual área de conhecimento/educação profissional e técnica, se quer aprofundar na nucleação da formação para o mundo do trabalho, ampliando a formação humana integral do jovem, o aprofundamento dessas aprendizagens, de modo que haja trajetórias singulares por aluno e ao mesmo tempo múltiplas, considerando a diversidade de estudantes dentro da escola.

Assim, ao tomarmos os Campos como unidades curriculares eletivas, em que o conhecimento é construído através das lutas sociais, não são estáticos em si, estão em constante transformações e alteram a dinâmica no âmbito social. Essas mudanças decorrem nos indivíduos à medida que estes se apropriam dos conhecimentos que os possibilitem pensar criticamente sobre a realidade que o cerca, compreendendo as diversidades existentes no âmbito escolar, tornando-se força de luta para melhoria das causas educacionais. Conforme enfatiza Gramsci (1999, p. 103), no volume I dos Cadernos do Cárcere:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica, isto é, a consciência política e a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Nesse sentido, para que a escola não recaia em ofertar um determinado campo eletivo em detrimento de outro, ou que se mantenha a ideia de que há ciência mais valorosa que outra, reproduzindo relações de poder construídas historicamente nas propostas curriculares anteriores, o DCEPA – etapa ensino médio oferta os campos de saberes e práticas eletivos, que será computado na formação para o mundo do trabalho, dando a oportunidade de ampliar o conhecimento, não restringindo o caráter multicultural da escola, pelo contrário, atribuirá significados que podem vir a ser explorados pelos eixos estruturantes das itinerâncias, já que, o ato de investigar é imbricado ao ser humano, portanto, o foco pedagógico da aprendizagem deverá ser centrado de forma mais específica naquilo que mais concretamente se queira aprofundar.



Ainda na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, em seu capítulo II, no artigo 14, incisos VII e IX estabelece que:

VIII – os componentes [ou unidades] curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX – os componentes [ou unidades] curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos (BRASIL, 2012, Artigo 14).

Com base nas orientações das DCNEM (BRASIL, 2012, p.2) a “integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização”, os campos dos saberes eletivos devem estar relacionados com a prática, dessa maneira sendo estes contextualizados e tratados de forma interdisciplinar, devendo ser significativos para a vida do aluno, tendo em vista as diversas juventudes existentes no âmbito escolar paraense.

Partindo de uma perspectiva diferenciada da centralidade nos aspectos curriculares e disciplinares para uma visão de construção dos saberes que parte da prática social, num movimento contínuo de ir e vir onde aquele que ensina aprende e aquele que aprende também ensina, pois entende-se que:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade (FREIRE, 1981, p.35).

Os saberes, portanto, são construídos por meio de uma relação intrínseca com a prática. Muitas práticas são perdidas por não terem registros e muitos saberes ficam à mercê da história pela falta de oficialização dos registros. Essa prática envolve as intencionalidades dos sujeitos educativos no processo de teoria-ação e de acordo com ela pode ou não superar a visão ingênua, transformando-a em uma visão crítica do mundo. Entretanto, pensar nos saberes e práticas é construir coletivamente em conjunto com os



conhecimentos propostos e a realidade do educando. Freire (2004, p. 77, grifos do autor), complementa que:

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso, também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luva nas mãos *constatando* apenas.

Ao se definir a unidade curricular em **Campos de Saberes e Práticas Eletivos**, se tem a clareza da intencionalidade daquilo que queremos ensinar, e que esse ensino que intervém na realidade gera saberes capazes de contribuir substancialmente ao enfrentamento crítico diante do mundo, considerando os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e a concepção de formação humana integral no ensino médio, apresentadas neste documento curricular.

A escola ao identificar as escutas do que os alunos pretendem aprofundar, deve apresentar suas proposições de acordo com as orientações disponíveis no anexo do DCEPA – etapa ensino médio, adotando práticas curriculares integradas que possibilitem uma ponte da apreensão entre a nucleação da formação geral básica e a formação para o mundo do trabalho, alicerçando a aprendizagem e o conhecimento do campo eletivo, objetivando aprofundar os conhecimentos, articulados a construção do seu **projeto de vida**.

A estruturação desses campos está baseada nos quatro eixos estruturantes das itinerâncias, que podem ser desenvolvidos isoladamente ou articulados entre si, mas por serem complementares podem ser tratados integralmente e que estão associados, por sua vez, com as competências e habilidades que constituem as itinerâncias.

Nas ementas, os campos eletivos são planejados considerando além da escuta dos estudantes da escola, o quadro organizador curricular da formação do mundo do trabalho, sendo estas as referências que os professores deverão considerar no planejamento desses campos. A organização dos campos de saberes e práticas eletivos, neste documento curricular, está disposta de acordo com o quadro 22 abaixo:



**Quadro 22: Estrutura das ementas dos Campos de Saberes e Práticas Eletivos.**

ELEMENTOS	ORIENTAÇÃO
1. Título do campo de saberes:	Este deve ser atrativo (linguagem das juventudes).
2- Princípio(s) curricular(es) norteador (es):	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo;</li> <li>- Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica;</li> <li>- Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul> <p>Os princípios acima listados são fundamentos que norteiam (orientam) o currículo na perspectiva da formação humana integral, trazendo para as discussões o desenvolvimento dos processos criativos e produtivos, advindo dos distintos grupos sociais que compõem a Amazônia, considerando a diversidade ambiental, social, econômica e cultural.</p>
3- Eixos estruturantes:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação científica;</li> <li>- Processos criativos;</li> <li>- Mediação e intervenção sociocultural;</li> <li>- Empreendedorismo social.</li> </ul> <p>Estes eixos conectam as experiências pedagógicas com a realidade cotidiana dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação humana integral.</p>
4-Carga-horária:	40h semestrais.
5- Área(s) de conhecimento(s):	Aponta as áreas Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas Sociais Aplicada. Caso o campo eletivo seja vinculado a EPT, deve-se informar que se trata de um campo, cuja itinerância integra a área e a EPT.
6- Competência Específica de área:	<p>Referem-se às competências das áreas de conhecimento apresentadas na nucleação da formação geral básica. Deve-se indicar o seu código alfanumérico.</p> <p>Ex: EM13MAT201 (segunda competência da área de matemática).</p>
7- Habilidades a serem trabalhadas:	<p>Refere-se às habilidades associadas às competências gerais da BNCC e as habilidades específicas das itinerâncias, conforme determina a portaria MEC nº1.432/2018. Deve-se indicar o seu código alfanumérico.</p> <p>Ex:</p> <p>(EMIFLGG01) – 1ª habilidade específica da itinerância na área de Linguagens e suas Tecnologias.</p>
8- Objetos de Conhecimento a serem aprofundados:	Apresenta a lista de objetos de conhecimento possíveis para serem aprofundados nos campos eletivos e associados às habilidades.



9- Bibliografia Básica	Lista de materiais bibliográficos consultados pelo professor para subsidiar a prática docente no campo eletivo.
------------------------	---

Fonte: Elaboração com base nos estudos e sistematizações do ProBNCC - etapa ensino médio (2019).

Assim, os campos de saberes e práticas de ensino eletivos são unidades curriculares flexíveis que possibilitam a integração curricular entre os objetos de ensino que compõe uma área de conhecimento e a EPT. Desta forma, o DCEPA – etapa ensino médio apresenta em anexo um conjunto de ementas para subsidiar a elaboração de campos eletivos para serem disponibilizados nas escolas e suas respectivas ementas que correlacionarão com os princípios curriculares norteadores, os eixos estruturantes, as competências específicas de área, as habilidades específicas das itinerâncias e os objetos de conhecimento.

Portanto, os campos eletivos são oportunidades de aprendizagens diversas que aliam os interesses dos estudantes, o aprofundamento dos objetos de conhecimento de uma área e seus projetos de vida que será discutido na continuidade desta seção.

#### 4.2.4 Projeto de Vida como unidade curricular obrigatória do novo ensino médio

A ideia genérica de que projetar consiste na capacidade humana de idealização e realização de um projeto remete a uma perspectiva de futuro construída historicamente no presente, a partir do exercício crítico e criativo de análise da realidade para propor caminhos que permitam alcançar objetivos, metas e muitas vezes até sonhos. Trazer isso para o contexto da Educação Básica brasileira, sobretudo, a etapa do ensino médio, impõe em certa medida questões político-pedagógicas que precisam ser consideradas.

Assim, o **Projeto de Vida** surge como uma possibilidade de integração entre as dimensões pessoal e coletiva, integrando a vida, o trabalho e a cultura de maneira geral, com vistas a oportunizar aos indivíduos pensar sistematicamente sobre seus futuros, para tomar decisões a respeito deste, de forma fundamentada e ainda no contexto presente<sup>105</sup>. O projeto de vida enfoca as possibilidade de escolhas, e não a causa e o efeito dos

---

<sup>105</sup> Essa ideia de que o futuro se constrói no presente e dialeticamente o presente é um fator determinante do futuro, não é consensual. Para o contexto deste Documento Curricular, se utilizará essa perspectiva, por se entender que corrobora com a base conceitual-metodológica, apresentada no DCEPA – etapa ensino médio.



resultados. Ele espelha, portanto, o “vir a ser”, o protagonismo dos sujeitos com autonomia para escolhas para si e na sua relação com o mundo. É por isso que, segundo Damon (2009, p. 173), “o projeto de vida é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa”.

Essa compreensão de que o projeto de vida entrelaça tanto os aspectos internos, quanto aos aspectos externos, como uma totalidade, permite entendê-lo ainda, como uma elaboração psicossocial, que articula interesses e valores particulares dos indivíduos, bem como valores mais universais que abrangem uma comunidade ou grupo social (DANZA, 2019).

É importante ressaltar que embora o projeto de vida tenha sido institucionalizado recentemente, com a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/17 e em todos os documentos oficiais e normativas posteriores a esta lei, existe um acúmulo de estudos e pesquisas internacionais e nacionais (DAMON, 2009; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014; 2019) que apontam a importância de se pensar os projetos de vida na etapa do ensino médio, sobretudo para os jovens<sup>106</sup>.

Desta forma, um debate anterior as discussões sobre o projeto de vida, referem-se a compreensão que se tem a respeito das juventudes e como estas são co-construídas pelas/com as escolas<sup>107</sup>. Assim, e de acordo com Diógenes (2012, p. 104), pensar conceitualmente as Juventudes requer tanto de pesquisadores, quanto de gestores das políticas públicas voltadas para esse público, “[...] uma necessidade contínua de decifração. Ela representa uma condição que mais se define por suas práticas, por suas formas diversas de atuação e de experimentação do que mesmo por conceituações e referenciais estáveis e fixos”. Nesta perspectiva:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em

<sup>106</sup> Em estudos recentes realizados por Danza (2014; 2019) sobre projetos de vidas no contexto do ensino médio brasileiro, a autora discorre que na literatura disponível há referências de discussões do projeto de vida estendido a outras faixas geracionais, havendo, entretanto, uma tendência atual de vinculação dos projetos de vida as juventudes em função de suas especificidades socioculturais e históricas.

<sup>107</sup> A perspectiva conceitual do termo Juventudes, adotada neste Documento Curricular, está apresentada na seção 3 “Ensino médio: concepção e organização curricular”, em “3.1 O ensino médio paraense e o foco nas juventudes”.





um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida (DAYRELL, 2007, 1125).

Tendo em vista esse contexto, Bundink (2009) compreende que o projeto de vida deve ser constituído a partir de três aspectos operativos de modo que possa ser possível de ser realizado. Para este autor, os projetos de vida, devem apresentar estabilidade, objetivos claros e a longo prazo e por fim, devem ser organizados para despertar a motivação das tomadas de decisão, bem como do engajamento com o protagonismo necessário, para a concretização dos objetivos e atividades projetadas. Para Danza (2019, p.29), “[...] os projetos de vida devem tanto organizar as decisões, os pensamentos e as atividades do sujeito, quanto engajá-lo em ações efetivas e consistentes.

É consenso entre Bronk (2012) e Danza (2019), que o engajamento é um elemento primordial para a efetivação do projeto de vida, como um elemento nuclear da formação das juventudes, pois sem estar engajados, os jovens podem ter comprometidas as oportunidades e a sua própria motivação para buscar novos desafios e concretizar ações. Além de engajamento, os projetos de vida podem propiciar uma formação que estimule processos de mobilização social entre os jovens, por meio do desenvolvimento do protagonismo juvenil e da participação, com autonomia e capacidade de tomar decisões mais fundamentadas, o que necessariamente pressupõe mudança.

É justamente esse elemento dinâmico da mobilização social que possibilita a construção de práticas de engajamento capazes de modificar a realidade dos jovens, considerando entre outros aspectos a reafirmação dos estudantes enquanto sujeitos históricos e de suas identidades individuais, como jovens e estudantes do ensino médio; e coletivas, isto é, pertencente a um determinado grupo social e a uma cultura, corroborando com as ideias de Bundink (2009) e Danza (2019), que consideram respectivamente o projeto de vida como um dos componentes importantes para a construção da identidade, ao mesmo tempo em que a identidade é parte integrante do projeto de vida, sem a qual não se pode dissociá-los.

Para autores como Dubar (2005; 2012), por exemplo, as **construções da**



**identidade**, são realizadas mediante a conexão dos **aspectos biográficos**, que tem a ver com a produção no tempo pelos sujeitos de suas identidades sociais e profissionais, por meio de referências disponíveis nas instituições como a família, a escola, o ambiente de trabalho, entre outros e os **aspectos relacionais**, em que a construção da identidade está relacionada aos conhecimentos, saberes, competências e figuras de si mesmos, apontados pelos sujeitos em suas práticas sociais.

É neste contexto o qual Dubar (2012, p. 354), afirma que somente “[...] ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações [...]”, que estão imbricadas neste dois aspectos da construção identitária, biográfica (subjetiva) e relacional (objetiva), “[...] ao deixar claro que os projetos de vida são elaborações subjetivas que se dão dentro de contextos objetivos específicos e que, portanto, sua formulação só poderá acontecer na articulação feita pelos sujeitos nessas duas dimensões (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 382).

Assim, é a partir desse aspecto da mudança/transformação, provocada pelo engajamento e mobilização, que o projeto de vida ganha possibilidades concretas de se tornar um importante instrumento de formação das juventudes no contexto escolar, na medida em que articulam os aspectos sociais, políticos, culturais e profissionais, visando com isso fortalecer as identidades juvenis e corroborar para a consolidação de uma concepção de formação humana integral dos estudantes do ensino médio.

O documento de referência da BNCC da Educação Básica brasileira traz explicitamente na sua competência geral seis a necessidade das escolas, sobretudo, as que ofertam o ensino médio, articularem seus projetos pedagógicos aos projetos de vida dos estudantes e a relação com o mundo do trabalho<sup>108</sup>, pois os estudantes ao concluírem a educação básica deverão:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade** (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos).

---

108 Embora o documento oficial da BNCC cite o projeto de vida relacionado ao “mundo do trabalho”, no DCEPA – etapa ensino médio, foi considerado como mundo do trabalho, a concepção apresentada na seção “4.2 A nucleação da formação para o mundo do trabalho”, em “4.2.1 A compreensão conceitual da flexibilização curricular via as itinerâncias no currículo do novo ensino médio paraense”.



Nas DCNEM (atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018), em seu artigo 5º, inciso II, o projeto de vida é concebido com um dos oito princípios específicos desta etapa de ensino, na medida em que deve ser compreendido “[...] como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2), sendo este, um pilar importante para a concretização da formação humana integral no ensino médio (artigo, 6º, inciso I), de seus currículos (artigo 8º, inciso V), devendo estar diretamente vinculado aos itinerários formativos<sup>109</sup> (artigo 12, parágrafo §7º) e por fim ao projeto político-pedagógico da escola (artigo 14, inciso XXIII).

No documento “Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos”, produzido pelo MEC em 2018 (Portaria MEC nº 1.432/18), o **projeto de vida** aparece articulado ao eixo estruturante “empreendedorismo”, tanto na sua definição, quanto nos objetivos e em seu foco pedagógico, além de estar contemplando em habilidades específicas dos itinerários formativos nas quatro áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Para tanto, o DCEPA – etapa ensino médio, ao optar por uma concepção de formação humana integral, que diverge em alguns aspectos da perspectiva apresentada nos documentos oficiais sobre a “formação integral”, passa a conceber o projeto de vida como uma unidade curricular de integração do currículo de ensino médio no Pará, portanto, dialogando com todas as demais unidades curriculares, que compõem as nucleações formativas.

Isto significa dizer de forma simplificada: aposta-se no projeto de vida como o centro do currículo ao considerar suas nucleações, da Formação Geral Básica e da Formação para o Mundo do Trabalho, articulando as áreas de conhecimento e suas itinerâncias, a partir das unidades curriculares (campos de saberes de práticas do ensino; projetos integrados de áreas e da EPT; campos de saberes e práticas eletivos e o próprio projeto de vida).

Na figura 20 abaixo, busca-se esquematizar esta relação do projeto de vida<sup>110</sup> com

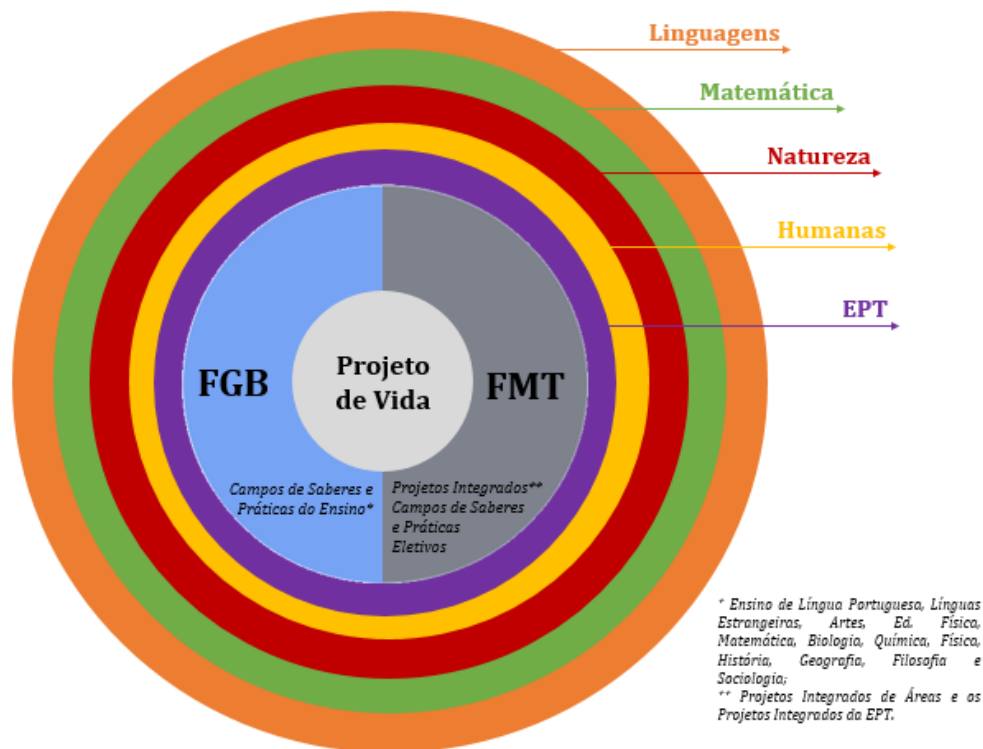
<sup>109</sup> Conforme já explicitado anteriormente neste Documento Curricular, se optou por ampliar a perspectiva de itinerários formativos, concebendo-os como um conjunto de itinerâncias que se articulam a partir das unidades curriculares estabelecidas na nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho, por meio dos Projetos Integrados de Áreas e da EPT, dos Campos de Saberes e Práticas Eletivos e do próprio Projeto de Vida, como uma unidade curricular obrigatória no ensino médio.

<sup>110</sup> Embora estruturalmente a unidade curricular do Projeto de Vida, esteja na distribuição da carga-horária destinada a Formação para o Mundo do Trabalho (“itinerários formativos”), fixado em Lei, com o mínimo



o currículo do ensino médio, na perspectiva de uma unidade curricular de integração.

**Figura 20: Esquematização do Projeto de Vida, como uma unidade curricular de integração do currículo no ensino médio.**



Fonte: Elaboração a partir dos estudos e discussões (ProBNCC – etapa ensino médio, 2020).

Nessa perspectiva, compreende-se a unidade curricular-Projeto de Vida presente em todos os semestres letivos do ensino médio, integrado às demais unidades curriculares de cada semestre e com a intencionalidade ainda, de se constituir como um ponto de culminância das aprendizagens construídas pelos estudantes no percurso escolar semestral, ao longo dos três anos de escolarização da etapa final da Educação Básica.

Desta forma, a unidade curricular Projeto de Vida deverá ser organizada pelas escolas de ensino médio, a partir de três dimensões, a saber: 1) A construção da

---

total de 1.200 horas, conceitual e metodologicamente, neste documento, a unidade curricular Projeto de Vida, transborda esse entendimento legal e nacional, pois se concebe que esta unidade além do diálogo inegável com o mundo do trabalho, está presente no currículo em sua totalidade, pois se considera suas nucleações e unidades curriculares em permanente conexão estabelecendo relações de interdependência, entre os elementos que os sustentam (princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e as áreas de conhecimento e a EPT), com vistas a construção de uma formação humana integral dos estudantes.



identidade juvenil: correlação entre o individual/particular e o coletivo/social; 2) A relação com o território: pertencimento com a escola e a comunidade/grupo social a qual pertence; 3) Fortalecimento dos processos de mobilização social e a interrelação com as questões do mundo do trabalho: engajamento e tomadas de decisão em ações individuais e coletivas.

Estas dimensões foram construídas com base em estudos realizados por Damon (2009), Danza (2014; 2019) e Pinheiro (2013), com diferentes jovens norte-americanos e brasileiros, que apontaram como principais temáticas de interesses das juventudes em seus projetos de vida, os temas da família, do trabalho, dos estudos e realizações acadêmicas, da religiosidade/espiritualidade, dos esportes, das artes, dos serviços comunitários e de temas que envolvem a política e questões sociais.

Vale ressaltar, que as dimensões do Projeto de Vida deverão ser compreendidas de modo articulado e permanentemente em diálogo com princípios curriculares norteadores da Educação Básica Paraense e os eixos estruturantes das itinerâncias.

A partir de dimensões especificadas a cada semestre, a organização do trabalho pedagógico deverá garantir espaços flexíveis de debates e estudos que possibilitem aos jovens do ensino médio, refletirem criticamente suas condições juvenis de existência, no tempo e espaço em que vivem, estabelecer metas pessoais e coletivas, pensando-as a curto, médio e a longo prazo, em que se possam articular os quatro eixos das itinerâncias e as aprendizagens construídas a cada semestre nas nucleações da formação geral básica e comum a todos os estudantes de ensino médio, bem como as da nucleação da formação para o mundo do trabalho, que referem-se às trajetórias escolhidas por cada estudante.

Outro aspecto importante é o Projeto de Vida articulado com as ações fora da escola, pois as experiências extracurriculares são importantes para a concretização da formação humana integral do jovem. Cabe à escola canalizá-las e considerá-las na mediatização dos conhecimentos no/com o mundo, na medida em que a prática escolar deve respeitar os saberes dos educandos. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2004, p. 30). É somente assim, que a atividade de ensinar-aprender respeitará a autonomia do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e



crecem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo correntemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2004, p. 59-50).

Tendo em vista a essas observações, o Projeto de Vida, como uma unidade curricular obrigatória do ensino médio no Pará, deverá privilegiar processos metodológicos que respeitem a singularidade das múltiplas juventudes e suas identidades e culturas, rompendo com a lógica da racionalidade-técnica disciplinar, para construir processos de ensino-aprendizagens mais dialógicos, que possibilitem consolidar a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes, mediante a procedimentos mais omnilaterais em que se estabeleçam uma relação teórico-prática.

Desta forma, para que tenha sentido, maior alcance e se constitua em um processo exitoso, é imprescindível que o Projeto de Vida tenha suas bases consolidadas na escuta dos estudantes, e que esta deve se dá em todo o decorrer do ensino médio, partindo de questões, por exemplo: **quem sou eu? O que eu quero para mim? O que eu quero para o mundo/sociedade? O que me entusiasma e/ou desassossega? Que perspectivas de mundo/sociedade eu tenho? O que tenho a disposição para conquistar o que anseio? E quais objetivos posso formular e alcançar em médio e longo prazo?**

Para se responder a primeira questão, deve-se considerar a reflexão sobre “quem sou eu”. Esta colabora com a construção da identidade do jovem para que ele se entenda como um sujeito partícipe da sua vida comunitária, seja em escala local, regional ou global. É desejável que o estudante compreenda sua capacidade para lutar por sua emancipação (seus desejos/aspirações/sonhos). Para além disso, é preciso formar jovens que vislumbrem um processo transformador, baseado na identificação e no (re)significar das experiências que contribuem para sua maneira de pensar, agir e sentir.

Ao se perguntar sobre **“o que eu quero para mim”**, os jovens assumem a problematização, exercício importante uma vez que permite seus posicionamentos como protagonistas de seu percurso pessoal, escolar e profissional. O propósito é fazer com que sejam capazes de decidir e comprometer-se com as atividades, saibam projetar-se no tempo, articular suas ações e sejam sujeitos que possam construir sua própria história.

No aprofundamento dessas questões, é interessante perguntar: **O que eu quero para mundo/sociedade? O que me entusiasma e/ou desassossega? E que perspectivas de mundo/sociedade eu tenho?** Observa-se que o contexto é um conjunto, uma totalidade que nos cerca e envolve. Somos influenciados e ao mesmo



tempo, provocados constantemente pelo contexto, o qual pode ser abordado em diversas perspectivas: culturais, sociais, econômicas, artísticas, históricas, afetivas, políticas, entre outras.

O pensamento crítico se inicia quando exercitamos novas interpretações contextuais. Um olhar atento é propício para identificarmos os problemas, questões que precisam ser solucionadas (despertar para a inteligência coletiva) em dois campos interdependentes: o dos interesses pessoais e dos valores presentes na cultura na qual estão inseridos, juntamente com a influência de outras pessoas e de projetos coletivos, articulando o local e o regional com o global.

No contínuo das problematizações, o jovem precisa questionar: **O que tenho a disposição para conquistar o que anseio?** Nesse processo de escuta diagnóstica se faz necessário um exercício de olhar para si e para mundo superando a dicotomia da subjetivação x realidade concreta, buscando integrá-las de forma mais realista com contexto no qual o jovem está inserido.

Pela leitura de mundo, através da cartografia do contexto social do estudante, se poderá mapear as possibilidades de mediação dos sujeitos no espaço escolar. Outro aspecto necessário é o estranhamento do habitual, assim questionando o mundo que circunda o território educativo<sup>111</sup> ao sair da condição de enxergar *passivo* para o ver *ativo* e, daí, partir à uma ação mais profunda para perceber as contradições sociais, econômicas, culturais pensando em estratégias que contribuam para uma transformação social.

É necessário considerar, em relação a escuta, **quais objetivos posso formular e alcançar em curto, médio e longo prazo?** Damon, Menon e Bronk (2003) reforçam que a realização acontece no projeto em que seja possível prosseguir. Este processo pode ser material ou imaterial, de fora ou de dentro, atingível ou inatingível. Para isso, a particularidade necessária em um projeto de vida é o senso de orientação; o que a realidade apresenta acerca do que se quer alcançar, deve-se levar em conta.

Os objetivos formulados para se obter resultados imediatos ou a médio prazo são necessários são intencionais e podem provocar efeitos de ações futuras, contudo não representa sua finalidade em si. Esses podem ser adaptados à realidade e à liberdade de

---

<sup>111</sup> Entende-se a escola enquanto um dos territórios educativos, lugar específico entre outros sobre os quais oferecem processos formativos ao ser humano e que são diferentes, desse modo o espaço escolar teria uma lógica própria de funcionamento mas que vincula-se, no contexto brasileiro, à uma comunidade entendida como lugar de resistência ao observarmos os processos históricos das lutas contra-hegemônicas no país (CHARLOT, 2014).



tempo para sua efetivação e para além do ensino médio. É oportuno ressaltar que o seu caráter de longo prazo não está restrito ao decorrer da educação básica, afinal, o projeto de vida é resultado de um processo de construção que pode ser desenvolvido em distintas fases.

É partindo desta compreensão, que o Projeto de Vida estabelece conexões com três dimensões básicas que se complementam e são transversalizadas pelas perspectivas do **trabalho, da ciência da cultura e da tecnologia**, mediadas por possibilidades de aprendizagens que se interligam de maneira contextualizada, interdisciplinar e integrada, ganhando complexidade ao longo do ensino médio.

O primeiro ano, a partir da dimensão que trata sobre as questões pertinentes à construção da identidade juvenil, em perspectiva relacional entre o individual/particular e o coletivo/social, estabelece uma confluência entre os dois semestres iniciais através de conexões com a lógica de aprofundamento (nivelamento de aprendizagens - autoconhecimento, conforme o quadro 25).

Desse modo, no primeiro semestre, o enfoque se dá nas compreensões do **Eu** e da inserção do jovem na lógica da escola, levando em consideração seus interesses, características e aptidões. Já no segundo semestre caracteriza-se pela fase de elaboração comunitária do projeto, no qual o diálogo e a interação com o **Outro** fomentam a identificação do jovem com o seu grupo social e prepara o sujeito para a próxima etapa do Projeto de Vida, em um contínuo marcado por um compartilhamento dos projetos, de acordo com as etapas de seu processo de construção.

No segundo ano, a dimensão estabelece vínculos relacionais dos estudantes com seus territórios: escolar, grupal e ou comunitário. No primeiro semestre consiste na retomada da escuta, dessa vez com ênfase nas escolhas que os jovens precisam tomar. Nesta perspectiva, se propõe o fortalecimento da participação dos sujeitos, a compreensão e o enfrentamento de desafios para que seja efetivado o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, a legitimação das identidades dos estudantes. O segundo semestre enfoca a relação do jovem com a comunidade e se constitui pela fase de construção comunitária do projeto. Nesse processo, a correção de rotas, a empatia, a alteridade e a percepção dos conflitos de valor, tornam-se imprescindíveis para a compreensão das diferenças em suas territorialidades.

Assim, é necessária a adaptação e interação com a comunidade para que o jovem desenvolva o empoderamento social e, assim, transforme a sua realidade por meio de





práticas educativas emancipatórias. Para isso, o exercício do protagonismo juvenil torna-se fundamental nesta fase de escolhas individuais, por parte dos estudantes, as quais terão um impacto direto na coletividade e na vida social. Portanto no quadro 25 aparece a conexão escolha juntamente com o termo protagonismo, sendo que no primeiro semestre incorporado ao território escolar, já no segundo compreendido enquanto processo contínuo vinculado à comunidade a qual a escola está inserida, fundamenta-se a segunda dimensão do projeto de vida.

No terceiro ano, precisam ser intensificadas as interações dos processos das séries anteriores que mobilizam e dialogam com o mundo do trabalho, ao enfatizar a autonomia e o engajamento do jovem para fortalecimento das suas escolhas enquanto lógica de aprofundamento das aprendizagens para a última série da educação básica.

Desta maneira, no quadro 25 se verá esse movimento duplo partindo do fortalecimento das escolhas visando garantir a efetividade da dimensão desta série final: assim, no primeiro semestre, tal ação apresenta um caráter coletivo, ou seja, o aluno avalia o seu projeto e redimensiona-o com a colaboração dos outros partícipes que compõem o processo de ensino aprendizagem, considerando o nível de fortalecimento das escolhas feitas. No segundo semestre, de caráter individual, o projeto é consolidado e socializado para que se possa evidenciar a concretude de ações esperadas pelos eixos estruturantes das itinerâncias.

Oferecer condições e segurança para que os jovens possam dar continuidade aos seus propósitos, com maturidade, liderança e responsabilidade, assumindo a sua condição de sujeito político, comprometido com as transformações sociais e históricas na Amazônia paraense. Considerando-se essas questões, o quadro a seguir propõe uma mediação pedagógica com a intenção de colaborar com a construção do Projeto de Vida.

É interessante que ao final de cada ano de ensino seja articulada a **elaboração de um produto** que culmine as aprendizagens adquiridas nas nucleações da formação geral básica e do mundo do trabalho. Esses produtos funcionam como elos comunicativos e espiralados, de modo que o projeto de vida tenha uma continuidade e coesão ao longo do ensino médio, como um *continuum* ao longo de sua vida.

Do ponto de vista dos procedimentos, a concepção teórico-metodológica do Projeto de Vida, enquanto unidade curricular, deverá considerar a organização do trabalho pedagógico, por ano do ensino médio e os seis semestres que os compõem. Assim, a compreensão na qual o primeiro ano corresponde ao nivelamento de



aprendizagens dos egressos do ensino fundamental, e ao continuarem no ano seguinte deverão fazer escolhas para aprofundar saberes e práticas, no segundo ano; que por sua vez serão fortalecidas no terceiro ano, permite-se a efetividade da função articuladora do Projeto de Vida entre as duas nucleações desta proposição curricular.

Ressalta-se que a construção do projeto de vida parte do protagonismo do estudante, acompanhado pelo professor. Os sujeitos do ensino médio a partir da escuta se constroem, se escutam prioritariamente, interagem para nivelar aprendizagens de autoconhecimento sobre si e sobre o outro, e, assim, mobilizam-se no espaço escolar em conjunto com a comunidade em que vivem e fortalecem essas escolhas coletivas, retornando a refletir sobre si como sujeito social.

O quadro 23 apresentará a ampliação dessas dimensões com possibilidades para as escolas organizarem o trabalho pedagógico desta unidade com mais flexibilidade<sup>112</sup>.

**Quadro 23: Proposta de construção do Projeto de Vida.**

PROJETO DE VIDA		
1º Ano		
Dimensão	1º Semestre <i>Nivelamento de aprendizagens- autoconhecimento (compreensão do Eu)</i>	2º Semestre <i>Nivelamento de aprendizagens- autoconhecimento - (interação com o outro)</i>
A construção da identidade juvenil: correlação entre o individual/particular e o coletivo/social	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento de processos criativos voltados a adaptação do estudante;</li> <li>-Experiências de autocuidado (cuidar de si), altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente) e transcuidado (cuidar dos valores que dão sentido a sua existência);</li> <li>- Compreensão de sentimentos e valores pessoais, morais, éticos e autoconfiança.</li> <li>-Desenvolvimento da cultura corporal;</li> <li>-Reconhecimento de aptidões;</li> <li>- Reconhecimento de temas de interesse, iniciando o processo de identificação do EU-INDIVÍDUO e o NÓS-COLETIVO;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento de pesquisas e objetivação de temas de interesse;</li> <li>-Exploração e observação coletiva de fontes que podem se tornar e/ou colaborar com o projeto de vida;</li> <li>-Mapeamento de dificuldades;</li> <li>-Estipulação de metas e missões;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe;</li> <li>-Realização de avaliação coletiva das atividades;;</li> <li>-Participação ativa em aprendizagens nas diferentes metodologias, valorizando as propostas da escola</li> </ul>

<sup>112</sup> Embora o Projeto de Vida, seja uma unidade curricular, com as demais que compõe as nucleações formativas do Currículo, destaca-se que a organização do trabalho pedagógico precisa ser bem diferenciada dos demais, pois não se pretende por meio desta unidade, dar aulas sobre o que é e como elaborar um projeto de vida. A perspectiva, é que os estudantes ao entrarem em contato com o projeto curricular da unidade, sejam capazes de ser perceber como protagonistas dos seus processos formativos e a partir disso, engajados e mobilizados, possam com autonomia e criticidade tomar decisões mais fundamentadas a respeito das dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, compreendendo a importância do planejamento de suas vidas, estabelecendo metas pessoais e profissionais, para o alcance dos objetivos e sonhos pretendidos para os seus futuros.



	<p>-Desenvolvimento de responsabilidade, senso de justiça, respeito individual e coletivo.</p> <p>-Mapeamento das relações interpessoais;</p> <p>-Elevação da autoconfiança; autorrealização, satisfação com a vida.</p> <p>-Entendimento sobre contextos culturais (religião/crenças, seus registros familiares, suas tribos/grupos/comunidades/células, entre outros);</p> <p>-Identificação do significado/percepção do TRABALHO (definições, quereres profissionais ou não, exemplos na família, entre outros);</p> <p>-Identificação de qual MUNDO TECNOLÓGICO o jovem está inserido (Definições, amplitudes, pontos positivos e negativos);</p> <p>-Sistematização de um roteiro do Projeto de Vida.</p>	<p>- Organização e elaboração do roteiro do Projeto de Vida;</p> <p>-Participação em grupo de experiências artísticas, culturais, de esporte e lazer;</p>
<b>2º ANO</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>3º Semestre</b> <i>Escolhas- Protagonismo no território escolar</i>	<b>4º Semestre</b> <i>Escolhas - Protagonismo na comunidade</i>
A relação com o território: pertencimento com a escola e a comunidade/grupo social a qual pertence	<p>- Retomada do PV por todos os atores educativos da comunidade escolar</p> <p>- Conhecimento de concepções de cidadania dos diferentes grupos sociais presentes na escola;</p> <p>-Reconhecimento social, responsabilidade e pertencimento escolar;</p> <p>-Desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica sobre a relação da escola com o meio ambiente e a sustentabilidade ambiental;</p> <p>-Desenvolvimento de convivências sociais interpessoais (família, escola, território) e transcendentais (valores, significados);</p> <p>-Identificação de oportunidades econômicas na comunidade escolar;</p> <p>-Troca de experiências com pessoas de referência na família, na escola, na comunidade, entre outros;</p> <p>-Mapeamento e discussão sobre as experiências da família em relação ao mundo do trabalho.</p>	<p>-Compreensão dos fenômenos sociais nos âmbitos locais, regionais e globais;</p> <p>-Exercícios da cidadania em atividades da vida pública e da cultura local;</p> <p>-Desenvolvimento de empreendedorismo social na escola ou na comunidade;</p> <p>-Conhecimento dos diferentes aspectos do mundo do trabalho na Amazônia;</p> <p>-Questionamentos sobre as formas de precarização do trabalho e do trabalhador, entendendo a dinâmica de exploração da distribuição desigual da riqueza;</p> <p>-Compreensão sobre estabilidade financeira e ascensão socioeconômica;</p> <p>-Pesquisas sobre a relação de grupos sociais amazônicos com o seu território;</p> <p>-Construção de grupos de estudos sistemáticos sobre desenvolvimento tecnológico, científico, social e ambiental;</p>
<b>3º ANO</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>5º Semestre</b> <i>Fortalecimento das escolhas- coletiva</i>	<b>6º Semestre</b> <i>Fortalecimento das escolhas- individual</i>



<p>Fortalecimento dos processos de mobilização social e a interrelação com as questões do mundo do trabalho: engajamento e tomadas de decisão em ações individuais e coletivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retomada dos estudos sobre as principais temáticas (internas e externas) que interferem no ambiente escolar;</li> <li>-Elaboração/proposição de projetos de intervenção no entorno da escola, buscando a mobilização da comunidade;</li> <li>-Interação com os grupos administrativos da escola (conselho escolar, entre outros), buscando alinhar os projetos pensados ao PPP;</li> <li>-Discussão sobre temas políticos ou políticas públicas que influenciam no ambiente escolar, assim como, no seu projeto de vida e estão correlacionadas ao mundo do trabalho;</li> <li>-Identificação de diferentes profissões e seus respectivos níveis de escolaridade que operam as temáticas debatidas nos projetos, considerando as perspectivas que o DCEPA-EM;</li> <li>-Discussão sobre as tecnologias do “eu” (conhecimento de si e auto-transformação) em rede: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o impacto da tecnologia nas relações humanas?</li> <li>- O que nos liberta e o que nos limita no uso que fazemos da tecnologia?</li> <li>- O que é público e o que é privado em um mundo digital?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento da autorregulação para observação de percurso e adequação de condutas;</li> <li>-Execução das ações elaboradas;</li> <li>-Mediação e Intervenção sociocultural e ambiental;</li> <li>-Produção de seminários escolares e feiras de profissões, enfatizando temas de interesse;</li> <li>-Construção de redes profissionais;</li> <li>-Participação em processos criativos voltados ao mundo do trabalho;</li> <li>-Investigação Científica relacionada aos problemas do cotidiano;</li> <li>-Desenvolvimento de projetos de empreendedorismo social na escola ou na comunidade;</li> <li>-Apropriação das diferentes formas de fazer parte do mundo do trabalho, com autoria, na produção de um jornal em diferentes suportes e plataformas (impresso ou digital).</li> <li>-Culminância do Projeto de Vida construído ao longo dos seis semestres. Sugerimos que seja feita com a participação de todos os atores educativos da comunidade escolar</li> </ul>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria, ProBNCC – etapa ensino médio (2020).

À seguir temos o quadro 24 no qual apresenta um conjunto sugestivo de práticas pedagógicas que, resguardadas as devidas especificidades do sistema educacional paraense, com suas demandas locais e regionais, apresenta possibilidades para orientação dos atores do espaço escolar.

A seleção propositiva visa contemplar as dimensões do Projeto de Vida e a lógica de aprofundamento no transcorrer das três séries do Ensino Médio, conforme já mencionado no quadro anterior, as instituições terão a autonomia para reformular a disposição das atividades conforme o ano e ou semestre, bem como adaptar as suas respectivas realidades educacionais, compreendendo o projeto de vida enquanto uma unidade curricular obrigatória que perpassa por todo currículo.



**Quadro 24: sugestão de práticas pedagógicas para o Projeto de Vida**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinâmicas subjetivas e intersubjetivas: acolhida, interação, reflexão e outros;</li> <li>-Narrativas: autobiográficas, imagéticas, orais, crônicas e contos do lugar e outros;</li> <li>-Fruição artístico-literária: autorretratos, retratos, produção musical e outros;</li> <li>-Cartografias: mapas pessoais, familiares, da comunidade, da escola; suas práticas e seus saberes;</li> <li>-Performances artísticas-culturais: dança, teatro escolar e outros;</li> <li>-Produções autorais: portfólios, brochuras, árvores genealógicas, mostras fotográficas, entrevistas com as pessoas da comunidade, produções audiovisuais, construção de repositórios. Produção de textos dissertativo-argumentativos, artigos de opinião e outros;</li> <li>-Grupos temáticos: ajuda mútua, estudo e pesquisa, rodas de conversas e outros;</li> <li>-Exercícios da vida pública e acadêmica: organização e participação em grêmios estudantis, conselhos, debates, seminários, fóruns, incentivo à participação em grupos de iniciação científica, conferências e outros, feiras científicas e outros;</li> <li>-Produção de conteúdos midiático e digitais: jornal escolar, cinema, rádio, <i>podcast</i>;</li> <li>-Educação financeira e fiscal: planos financeiros, planilhas de planejamento, acompanhamento orçamentário público e privado e outros;</li> <li>-Mundos do trabalho: projetos comunitários de intervenção social, campanhas socioambientais, feiras de profissões, ações voluntárias ou remuneradas e outros.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, ProBNCC- etapa Ensino Médio (2020)

Ao analisar o quadro acima reitera-se à necessidade das escolas selecionarem práticas de acordo com seus projetos políticos pedagógicos afinados principalmente com o exercício da escuta constante das suas juventudes, bem como propor outras. Acredita-se que algumas delas já são conhecidas por parte dos profissionais da educação, à exemplo o portfólio, onde por meio dele, o jovem pode examinar o processo de construção do seu projeto. Diferentemente de um teste que mede apenas um tipo de conhecimento, o portfólio é útil para a comparação de conhecimentos entre inteligências, ao mesmo tempo em que permite ao estudante um tornar-se mais consciente do processo de aprendizagem. Por esse ângulo:

O portfólio deve refletir globalmente o percurso do estudante, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afetivas, ser um instrumento de diálogo contínuo entre estudante e professor, elaborado sobre a ação, na ação e para a ação, compartilhado em tempo útil de modo a facilitar a interpretação das realidades vividas e sentidas, a auto-reflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre (SÁ-CHAVES, 2005, p 163-164).<sup>113</sup>

Outra prática pedagógica mencionada no quadro acima diz respeito ao fórum escolar, enquanto exercício da vida pública e ou acadêmica. Através deste, permite-se uma mobilização dos sujeitos na sua reconfiguração do território educativo escolar, bem como

<sup>113</sup> SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Os Portfólios reflexivos “também” trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos.** Porto/Portugal: Editora Porto Ltda. 2005.



da comunidade onde a instituição está vinculada.

Essa dinâmica, juntamente com outras como simpósios, seminários, por exemplo, são estratégias oportunas para apresentar os resultados de pesquisas desenvolvidas pelos jovens em parceria com a comunidade escolar, em diferentes formatos (presencial e/ou *on-line*), para, assim, despertar o fazer dialógico e propositivo das temáticas que envolvem as juventudes e o mundo do trabalho. A ideia é transformar a escola e a sua comunidade em um território colaborativo para a promoção de espaços de debates. Ao construir alternativas para uma maior intervenção sociocultural, articula-se redes internas e externas, diante ao enfrentamento das problemáticas que atingem os sujeitos para fortalecê-los e os fazerem se compreender enquanto agentes de transformação social.

Outra possibilidade pedagógica apontadas no quadro acima, diz respeito à produção de conteúdos midiáticos, como exemplo a produção de um jornal<sup>114</sup>, enquanto uma mídia planejada, organizada e executada pelos estudantes, objetiva exercitar o protagonismo juvenil, que ao qualificar o agir comunicativo das juventudes torna-se em um espaço público articulador das vivências educativas, bem como fortalece processos de mobilização social e consolida as decisões tomadas em processos anteriores.

Vale ressaltar, que a seleção de qualquer uma dessas práticas, torna-se necessário o registro de tais ações desenvolvidas no âmbito da unidade curricular ao longo dos seis semestres do Ensino Médio, pois a culminância destes irão compor o Projeto de Vida do estudante em sua conclusão da Educação básica, obedecendo às dimensões propostas e a lógica de aprofundamento das itinerâncias, assim tem-se garantias efetivas de um currículo integrado que responda às demandas educacionais das juventudes paraenses.

Os registros, além de avaliar, reforçam o compromisso histórico do aluno com seu projeto, maturam gradativamente o protagonismo e a autonomia dos jovens, ao mesmo tempo em que desenvolvem o senso de coletividade, importante para uma efetiva cidadania, movida pela esperança, não “por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10).

---

<sup>114</sup> O jornal retrata as possibilidades de refletir sobre: comunicação, contexto social contemporâneo, transformações na sociedade, o papel da imprensa, formação de opiniões entre outros aspectos. É desejável conhecer um jornal local em todos os seus segmentos. A produção do jornal articula, ainda, diversas funções na construção da matéria como: editor chefe, fotógrafo, pauteiro, designer gráfico, repórteres, diagramador, editor eletrônico, escolha de personagens, agendador de entrevistas entre outras atividades que estimulam a autoria e o registro.



Para que essas proposições sejam efetivadas, é possível que no primeiro ano os jovens possam ser envolvidos com práticas que os encaminhem para o autoconhecimento e fortalecimento de suas identidades. No segundo, pode-se movimentar a construção do projeto de vida com atividades que visem a comunidade ou o grupo sociocultural ao qual o jovem pertence. E no terceiro ano, a juventude pode desenvolver ações que levem a autorreflexão e que, além de socializar o projeto, demonstre o seu fortalecimento frente ao mundo do trabalho e o engajamento dos jovens.

Para o processo de avaliação do projeto de vida, deve-se considerar a concepção de avaliação do Sistema Estadual de Ensino do Pará<sup>115</sup> e em específico, **critérios semestrais** que avaliarão o andamento do processo e que prepararam o jovem para suas escolhas realizadas na trajetória no ensino médio.

Por conseguinte, vale intensificar a perspectiva do engajamento social dos jovens junto aos seus pares, bem como a identificação das profissões ligadas ao seu contexto, considerando não só a sua atuação técnica, como também a contribuição para a sua formação humana integral, a essência socioemocional que consolida a autonomia, o protagonismo e o engajamento social. Nesse entendimento, os critérios avaliativos precisam considerar aspectos como:

- Suas experiências de vida como ponto de partida de sua transformação social;
- A necessidade de pensar coletivamente, vislumbrando a prática do engajamento social;
- A importância das jornadas de autoconhecimento trilhadas no território escolar;
- Os valores sociais oriundos das relações entre ciência, tecnologia e cultura que compõe o mundo do trabalho;
- Desenvolver práticas ligadas ao empreendedorismo social e aos processos criativos;
- A possibilidade de construir e reconstruir suas aspirações com base na percepção de continuidade de seus estudos.

Essas mediações pedagógicas são importantes para que os projetos dos jovens sejam

---

115 Sobre esta questão se abordará de forma mais detalhada a concepção de avaliação na seção VI "A organização do trabalho pedagógico no novo ensino médio do Pará", deste documento curricular.



vivazes, construídos de modo a ter sentido para eles, feitos com criticidade, autonomia, habilidade emocional e compromisso social. Intenta, dessa forma, oferecer ao estudante, protagonista de sua própria construção, diversas maneiras para que o seu projeto seja realizado com o devido suporte, sem descuidar de uma leitura contextualizada e crítica da realidade das diversas juventudes do Ensino Médio paraense.

#### 4.2.5 As Itinerâncias no Ensino Médio do Pará:

A partir daqui tem-se a organização das áreas de conhecimento e da educação profissional e técnica (EPT) na perspectiva da nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho, sistematizada em arranjos curriculares, denominados de itinerâncias, em que se articulam os eixos estruturantes que serão mobilizados pelos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, as áreas e a EPT, por meio de suas categorias e o conjunto de competências específicas e habilidades (associadas às competências gerais da BNCC e as específicas das itinerâncias) e o aprofundamento dos objetos de conhecimento, de acordo com cada unidade curricular da nucleação.

##### *a) Itinerâncias da Área de Linguagens e suas Tecnologias:*

A nucleação do mundo do trabalho está presente nas **Itinerâncias da Área de Linguagens e suas Tecnologias**, na medida em que se vislumbra, na área, processos de formação das juventudes, que não podem ser alcançados fora dos domínios das interpretações, expressões, socializações, projeções tecnológicas, simbologias e culturas. Tais processos precisam ser compreendidos para além do sentido mercadológico. Nesse sentido, os estudantes do Ensino Médio são percebidos em sua omnilateralidade e presença sócio-histórica.

A Área possibilita, dentre outras questões essenciais, a noção de que as diversas Linguagens partem de uma prática social inicial, permeada de ideologias que explicam e justificam uma ordem social em seus níveis de realidade, para então transformar-se em uma práxis social<sup>116</sup>, permitindo, assim, aos jovens, o entendimento necessário que

---

<sup>116</sup> Para compreensão do entendimento sobre a transformação da prática social inicial à Práxis Social, ver SAVIANI. Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ed. ver. 1ª reimpressão.





contribua para sua construção enquanto sujeito histórico.

Isso posto, a Área resgata suas categorias específicas, quais sejam: Vida pessoal; Práticas de Estudo e Pesquisa; Jornalístico-midiático; Cultural, Artístico-literário e Atuação na Vida Pública, que, nessa nucleação para o mundo do trabalho, se articulam aos eixos estruturantes das itinerâncias, de modo a permitir o aprofundamento dos objetos de conhecimento próprios da Área.

Por conseguinte, apresentam-se, a seguir, algumas ilustrações de como tais categorias podem ser utilizadas. Vida Pessoal, por exemplo, possibilita o autoconhecimento e a construção das identidades dos jovens. Ao passo que Práticas de Estudo e Pesquisa colaboram na construção do conhecimento e do senso crítico do sujeito, agregando o saber científico aos saberes e costumes do cotidiano. Já a categoria Jornalístico-midiático proporciona pensar o mundo do trabalho no desenvolvimento da criticidade dos jovens e na leitura dos diversos discursos, réplicas e a transformação de si e do mundo. Atuação na Vida Pública, por sua vez, assiste a formação ética das juventudes na sociedade. E por fim, a categoria Cultural e Artístico-literário propicia a criatividade, o favorecimento do exercício da sensibilidade e a ampliação das capacidades sócio cognitivas dos sujeitos.

As categorias supracitadas pretendem ampliar suas perspectivas de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes a partir da articulação da Formação Geral Básica com os referidos eixos estruturantes da Nucleação de Formação para o Mundo do Trabalho (NFMT). Desse modo, o eixo *Investigação Científica* articula os conhecimentos historicamente produzidos nos diferentes campos de saberes da Área, ampliando a capacidade desses jovens de compreender, valorizar e mobilizar esses conhecimentos sistematizados, de modo a aplicá-los para solucionar problemas diversos na comunicação e interação das diferentes linguagens.

Os *Processos Criativos* adquirem caráter mobilizador para a NFMT, pois envolvem práticas emancipadoras dos sujeitos e instigam o protagonismo, a autonomia, a experimentação de aprendizagens criativas, despertam o pensamento crítico, estimulam a curiosidade intelectual dos alunos, por meio da interação das variadas formas de linguagens e produções de sentidos em diferentes manifestações e vivências culturais, sensoriais, artísticas, midiáticas e científicas.

---

Campinas-SP: Autores Associados, 2012; ou ainda em VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Praxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.



Em relação ao eixo estruturante *Mediação e Intervenção Sociocultural*, privilegiam-se a participação e o engajamento das juventudes nos diferentes campos de atuação social, mediante a elaboração de projetos de mobilização, na busca de soluções para problemáticas em suas realidades locais, possibilitando significativas transformações de ordem ambiental, econômica, política e social.

Já o *Empreendedorismo Social* visa desenvolver nos estudantes habilidades que estejam articuladas à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos. Por essa razão, tal eixo dialoga com o projeto de vida dos jovens, uma vez que visa fortalecer a autonomia, o foco e a determinação, a fim de que consigam planejar e alcançar os objetivos voltados, inclusive, a geração de renda. Para tanto, mobilizam-se conhecimentos de diferentes áreas que possibilitem expandir projetos pessoais e estimulem as diferentes linguagens.

Dessa forma os objetos de conhecimento devem ser selecionados de modo a corroborar a articulação das categorias de área e eixos estruturantes, promovendo aprofundamentos que devem ser desenvolvidos por meio das **unidades curriculares** que compõem a arquitetura proposta à NFMT, com o propósito de relacionar-se com as competências específicas da Área, as habilidades atinentes aos referidos eixos estruturantes e os objetos de conhecimento das diferentes linguagens, a partir de colaborações interdisciplinares, sugestivas e coesas com as demais áreas do conhecimento.

Para tanto, a Área de Linguagens e suas Tecnologias considera as sete competências específicas propostas na BNCC e suas respectivas habilidades, as quais foram adaptadas de modo a instigar a compreensão, a análise e a produção de sentidos nas diferentes linguagens, com vistas a atender ao contexto educacional paraense.

Em relação aos eixos estruturantes na NFMT (processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, investigação científica e empreendedorismo social), buscou-se contemplá-los, por meio de sugestões de amplos objetos de conhecimento das várias linguagens que compõem a Área, de modo a aprofundar e ampliar a formação geral básica e suas competências específicas e respectivas habilidades, sem perder de vista a necessidade de, continuamente, transversalizar os princípios da educação paraense em suas propostas de planejamento e intervenção.

Ao propor objetos de conhecimento na área das Linguagens e Suas Tecnologias,



por meio das **unidades curriculares** próprias dessa nucleação<sup>117</sup>, a Escola deve proporcionar diferentes possibilidades de se aprofundar os conhecimentos da Área, planejados e implementados, respeitando as especificidades dos campos de saberes que a constituem, porém criando vastas possibilidades de organização para o aprofundamento de conceitos e categorias, de maneira interdisciplinar, ao se optar pela oferta de aprofundamento na referida Área.

A Itinerância de Linguagens e suas Tecnologias deve ser planejada pela escola de maneira a transversalizar as categorias da Área e suas competências específicas, os eixos estruturantes e suas habilidades associadas às referidas unidades curriculares, proporcionando articulação dos diferentes saberes e práticas de ensino aos processos ontocriativos<sup>118</sup> e ao desenvolvimento omnilateral dos jovens do Ensino Médio paraense.

A liberdade, por parte da escola, de escolher quais objetos deverão ser aprofundados, assim como os eixos estruturantes e suas respectivas competências e habilidades, favorece uma flexibilização curricular que promova o fortalecimento das escutas dos alunos e da comunidade escolar como instrumento de diálogo entre os entes envolvidos nesse processo, bem como torna-se uma importante ferramenta para o exercício da autonomia e do protagonismo da Escola.

#### *b) Itinerâncias da Área de Matemática e suas Tecnologias:*

**A área de Matemática e suas Tecnologias** compreende a nucleação Formação para o Mundo do Trabalho, articulada e integrada à Formação geral Básica, constituindo um percurso de estudo e formação em que o estudante constrói e reconstrói sua trajetória num processo que tem como principal objetivo a tessitura de seu projeto de vida, o desenvolvimento de seu protagonismo na sociedade e sua inserção no mundo do trabalho, na perspectiva da concepção de educação assinalada neste documento para sua formação humana integral.

Durante esse percurso, o projeto de vida, em suas diversas perspectivas – psicológica, sociológica e filosófica – substancia-se em atividades, por meio de projetos integrados de área campos de saberes e práticas eletivas da área de Matemática,

---

<sup>117</sup> Projetos integrados de Ensino; Campos de Saberes e Práticas Eletivos e Projeto de Vida.

<sup>118</sup> Kosik (1986, p. 180) entende o termo ontocriativo como processo “que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Dessa forma, tal conceito articula-se com a categoria trabalho em uma perspectiva para além do processo laboral.



contextualizados e interdisciplinares, levando em consideração a sustentabilidade ambiental, social e econômica com ética e respeito às culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo.

A partir de situações potencialmente engajadoras, em que haja a necessidade de resolução de problemas ou conflitos, por exemplo, ou possuam enfoques socioemocionais vislumbra-se o jovem ativamente envolvido e ciente de sua parcela de responsabilidade em sua formação, disposto a exercitar sua autonomia na escola, na sua comunidade e na sociedade como um todo, no sentido de questionar e problematizar os diversos temas sociais, políticos, econômicos ou culturais, e construir, coletivamente, propostas para melhorias e o bem estar social.

Em consonância com a concepção histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana, o desenvolvimento das propostas desta área emerge na busca da integração entre a área da matemática e as demais áreas do conhecimento e seus campos de saberes e práticas, e estão indissociavelmente vinculados aos princípios norteadores da educação paraense e em harmonia com as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Nessa lógica, na Formação para o Mundo do Trabalho, será oportunizado ao estudante, por meio das itinerâncias compostas pelas unidades curriculares, projetos integrados de área, Campos de Saberes e Práticas eletivas e o projeto de vida, o aprofundamento, os estudos em torno de objetos de conhecimento cujo desenvolvimento iniciou-se na etapa do Ensino Fundamental.

Nesta nucleação, o aprofundamento possui caráter contextualizado, interdisciplinar e integrado, promovido dentro de temáticas transversais, para criar, além da necessidade de compreensão dos objetos de conhecimento do Campo de Saberes e Práticas desta área em si, também a ampliação dessa compreensão por meio de investigações que integrem e articulem as áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das Linguagens e suas Tecnologias, com Matemática e suas Tecnologias, a partir de situações contextualizadas, que podem ser reais ou hipotéticas, e mediante um planejamento coletivo e dialógico que envolva professores das referidas áreas.

Nesse processo, os eixos estruturantes na Formação para o Mundo do Trabalho (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo social) oportunizaram a escolha das temáticas, para constituir-se



como atividade integradora, gerando debates e proporcionando momentos de interação social entre alunos e/com a comunidade.

O reconhecimento do papel didático das temáticas de interesse dos estudantes é elemento primordial para alcançar o engajamento dos jovens, estimulando seu protagonismo diante de situações desafiadoras do cotidiano escolar, social e/ou profissional e promovendo a construção de seu projeto de vida.

Nesta perspectiva, a área da Matemática e suas Tecnologias retoma as categorias específicas, como: Números e Álgebra; Grandezas e Medidas; Geometria e Probabilidade e Estatística, no sentido de estabelecer/associar os eixos estruturantes das itinerâncias para proporcionar o aprofundamento de seus objetos.

Assim, por meio dessas categorias – com seus objetos de ensino – e das respectivas competências e habilidades, a articulação da Formação Geral Básica e os eixos estruturantes da Nucleação de Formação para o Mundo do Trabalho se fortalece, permitindo caminhar em direção ao aprofundamento desejado.

Dessa maneira, o eixo *Investigação Científica* possibilita, por exemplo, abordar a Estatística na interpretação, elaboração e uso ético das informações na coleta de dados, bem como a Álgebra na interpretação e criação de modelos envolvidos em fenômenos sociais e científicos. Esse eixo possui relevância tanto para a integração entre áreas e unidades curriculares, quanto para a compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, permitindo o desenvolvimento de competências ligadas à pesquisa, à comunicação, à argumentação e à divulgação de resultados em diferentes linguagens e mídias.

Por meio dos *Processos Criativos* pode-se, por exemplo, estimular a integração entre as diversas formas de expressão presentes na matemática e na língua materna para a criação de programas e aplicativos, ou para a construção de soluções criativas, articulando formas geométricas planas/espaciais, noções de proporcionalidade e equivalência, arranjos e permutações na compreensão e divulgação de processos artísticos e culturais. Ainda é possível a criação de protótipos e modelos para desenvolver habilidades voltadas à inovação e imaginação, combinando de forma original técnicas, ferramentas e recursos.

Na *Mediação e Intervenção Sociocultural*, a matemática crítica e o letramento matemático apresentam-se articulados com as demais áreas para dar subsídios aos jovens para atuarem como mediadores no planejamento e execução de ações em projetos de



mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que fazem parte de seu contexto real. Para isso são destacadas, por exemplo, as questões sobre políticas públicas regionais ou globais, sobre questões ambientais locais e regionais, como o consumo e produção de energia e questões socioeconômicas, bem como a educação fiscal.

O *Empreendedorismo Social*, por sua vez, reúne todas as dimensões supracitadas para alcançar o protagonismo e o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos jovens. As iniciativas empreendedoras pressupõem objetivos diversos, que se manifestam no âmbito pessoal ou social, e podem viabilizar tanto a promoção do autoconhecimento e de seu bem estar físico e mental, como um posicionamento crítico e proativo em seu meio social. São possíveis elementos desse processo o consumo consciente, o planejamento de objetivos acadêmicos ou profissionais, a educação financeira, utilização crítica e ética de recursos tecnológicos para a produção de produtos ou soluções (inovadoras ou não), no mundo do trabalho.

Ressalta-se que os projetos integrados de área, os campos de saberes e práticas eletivas e o projeto de vida sugeridos possuem caráter propositivo e amplo, ou seja, não constituem roteiros a serem seguidos integralmente.

Entende-se que para sustentar a exequibilidade das itinerâncias apresentadas são necessárias adaptações e reelaborações de acordo com a escolha dos objetos de conhecimento e das competências e habilidades a eles associadas, além das intencionalidades presentes no planejamento do professor.

Assim, a multiplicidade de objetos e de competências e habilidades das unidades curriculares das itinerâncias deve dar lugar a propostas mais definidas, levando em consideração a realidade da comunidade escolar e respeitando as dimensões da construção das identidades das juventudes, o seu exercício pleno de cidadania, a promoção de situações de contextos diversos (pessoal, social, profissional) em que exerçam sua autonomia e pensamento crítico.

Com esse entendimento, vislumbra-se uma formação que rompa dualidades (teoria x prática, formação intelectual x formação profissional-técnico) presentes, ainda, na maioria das propostas curriculares das escolas, e que promova uma formação humana integral.

Para tanto, a área da Matemática e suas Tecnologias propõe temas (tais como a investigação de contas de energia, de água, de telefonia, entre outras que fazem parte do cotidiano da sociedade, a educação fiscal e financeira, a relação da Matemática com a vida



do campo, a relação da Matemática com o meio ambiente) para os projetos integrados e campos eletivos em que as dimensões do trabalho, das ciências e tecnologias e a cultura se articulem para atender aos objetivos de formação de sujeitos que façam a leitura, identificação, compreensão de problemas sociais, culturais, econômicos e ambientais, além de questões relacionadas à saúde física e mental, e que possam argumentar e agir sobre tais problemas, dando respostas e gerando novas questões, de modo que possam desenvolver seu projeto de vida que transforme sua vida e da coletividade.

### c) Itinerâncias da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A área das ciências da natureza tem a **Nucleação para Formação para o Mundo do Trabalho** como o espaço em que o estudante pode produzir a si, uma vez que esta nucleação tem o trabalho como princípio que educa e transforma o homem. É por intermédio dele que o ser humano forja a si, fabrica o outro e cria resposta às suas necessidades naturais e sociais. Tal conceituação de trabalho não estará vinculada ao meio de produção e sim a formação de humanos que vivem seus dias em busca da realização de sonhos (FRIGOTTO, 2009).

Com base na perspectiva de trabalho, estudo e na mobilização dos eixos estruturantes Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo Social a área de Ciências da Natureza irá empenhar-se na promoção do trabalho como fonte de transformação, de liberdade e humanização, sendo resultantes de escolhas, experiências, vivências sociais, ambientais, entre outras.

**Figura 21: Desenvolvimento dos quatro eixos estruturantes durante a formação para o mundo do trabalho na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**



Fonte: ProBNCC – etapa ensino médio (2020).



Nesse contexto, a formação para o mundo do trabalho se integra com a concepção presente na formação geral básica, pois tanto a premissa integrada de Campo de Saberes Práticos permanece neste momento da formação, bem como o estudante, ao avançar nos objetos do conhecimento das CNTs, estará se preparando para modificar a sua vida, exercer a cidadania e assumir seu protagonismo dentro da sociedade para contribuir na transformação de sua comunidade.

Por essa razão, os itinerários formativos são organizados e precisam atender as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, sem esquecer de atender as necessidades, anseios e desejos dos estudantes, bem como de olhar para a realidade da escola e do seu lócus. Dessa maneira, as itinerâncias na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) buscam diversificar, ampliar e aprofundar aprendizagens ligadas às competências gerais e específicas da área, de modo que:

- 1) consolide a formação integral do estudante da rede, no sentido de estimular o desenvolvimento de uma autonomia que os provoque a realizar seus projetos de vida;*
- 2) promova valores humanos, de modo que eles construam uma ética de si e do outro, compreendam o direito à liberdade e reafirmem o desejo de uma justiça social, plural e solidária;*
- 3) desenvolva habilidades que permitam o estudante a ver o mundo heterogêneo em sua constituição social, afastando-se das naturalizações (algumas vezes) impostas pelo conhecimento científico e;*
- 4) contribua para a formação do protagonista juvenil, um cidadão que se veja como elemento que pode contribuir para transformar e dar novas formas a relação homem e ambiente.*

As intenções estabelecidas dentro da área encontram-se amparadas pelos eixos estruturantes que compõe a nucleação do mundo do trabalho e que foram estabelecidos pelo parágrafo 2º do artigo 12 das DCNEM (2012) - os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes que são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo – e também pelos princípios curriculares norteadores do estado do Pará no que tange a Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo.

No que se refere ao eixo **Investigação Científica**, a área das Ciências da Natureza





almeja promover uma educação em ciências que gere a ampliação da capacidade de problematizar o funcionamento do seu habitat, fazendo com que o estudante possa construir, compreender, transformar e valorizar o espaço em que vive, a partir da aplicação do conhecimento científico por meio da realização de atividades educacionais que produzam uma cultura da cientificidade.

Para tanto, os estudantes precisam ser estimulados diariamente pelos professores a se apropriar efetivamente e criticamente do conhecimento científico, com a finalidade de se transformar em agentes de transformação do mundo em que vivem.

Nesse sentido, inspirado em Cachapuz et al (2005), dentro do eixo **Investigação Científica** da área das Ciências da Natureza, os estudantes devem:

- 1) *vivenciar rotineiramente situações problemáticas abertas que possam ser de seu interesse;*
- 2) *acessar um estudo qualitativo de situações problemáticas, tomando decisões com a ajuda de pesquisas bibliográficas para que possam definir e delimitar os problemas de investigação;*
- 3) *propor hipóteses e elaborar conceitos (ocasião para conhecer respostas alternativas ao problema de pesquisa);*
- 4) *elaborar possíveis estratégias metodológicas para construção de informações que possam contribuir na resolução do problema;*
- 5) *organizar textualmente os resultados construídas, de modo que, possa confrontá-los, por intermédio de seminários, com os outros resultados possíveis ao problema de investigação.*

Deste modo, a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias pode influenciar uma nova geração de sujeitos que se afastem de uma visão de ciência mística, afinal, “inquieta-me a perspectiva de uma geração incapaz de perceber a diferença entre realidade e fantasia, agarrada cheia de esperança às suas bolas de cristal em busca do bem-estar” (SAGAN, 1990, p. 51).

Convém ressaltar que reduzir com essa visão não deve significar a promoção da ciência como saber humano a ocupar o topo do conhecimento, dentro e fora do espaço escolar, reforçando uma intolerância com outras formas de explicar o mundo, afinal, promover monoculturas do saber é um passo para inibir a beleza das diferentes formas de ver, viver e entender o mundo em que habitamos (CHAVES, 2013).

Deste modo, ainda que o foco do eixo Investigação Científica seja fazer com que os



estudantes experienciem a feitura de uma pesquisa científica, no que concerne estudar a literatura e seus conceitos, elaborar questões de investigação, promover hipóteses, inventar caminhos metodológicos para responder ao questionamento de pesquisa e inventar um resultado, produzir uma discussão e publicizar seu produto - a área das Ciências da Natureza não pode abrir mão dos princípios curriculares do estado do Pará, de modo especial, neste caso, o princípio do respeito às diversas culturas amazônicas.

E por que não podemos abrir mão deste princípio curricular? Porque se faz necessário, por meio do ensino ciências naturais e suas tecnologias, produzir um mundo tolerante as às múltiplas formas de identidades e saberes constituídos no mundo. Porque o conhecimento científico é um saber construído por humanos dentro de um viés histórico, logo, passível de modificações e revoluções científicas. Para assumir a nossa parcela de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das novas gerações de homens e mulheres. Para construirmos uma Ciência prudente para uma vida decente, como ensina Boaventura de Souza Santos (1988).

Em síntese, o eixo **Investigação Científica** na da área CNT tem potencial para promover efetivamente a alfabetização científica dos estudantes da rede do estado do Pará, gerando impactos na sua vida hoje, ao fazê-lo conhecer melhor a sua comunidade e a si mesmo, na continuidade dos estudos, na atuação no mundo do trabalho e nas resoluções de demandas ligadas ao dia a dia de sua comunidade, sem esquecer de respeitar as diferenças existentes em na sociedade.

No eixo **Processos Criativos** a construção dos conhecimentos da dimensão do mundo do trabalho deve utilizar os fundamentos científicos e tecnológicos para auxiliar o estudante não apenas a compreender, mas a desenvolver a competência do problematizar a teoria e a prática científica. Busca-se também a integração por meio da criação e recriação do conhecimento com outras áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Educação Profissional e Técnica) para favorecer o surgimento de novos questionamentos, problemas e soluções que possam contribuir para a transformação da realidade do trabalho individual, coletivo e social.

A mobilização dos quatros eixos estruturantes deve preferencialmente acontecer em todas as atividades de aprendizagem. O processo criativo aqui explicitado precisa manter as relações intrínsecas a eles. No entanto, ao considerar a importância e a complexidade do fenômeno criativo humano em relação à intensidade e à rapidez das mudanças para o mundo do trabalho, a área de CNT precisa considerar que a criatividade



está presente em todas as áreas do conhecimento e qualquer pessoa tem predisposição a ser criativa. Diante dessa premissa, a área de CNT propõe-se a motivar o aluno a buscar melhorias do conhecimento científico e impulsionar competências e habilidades por meios de atividades que possibilitem o surgimento de novas ideias propostas pelos jovens.

Destaca-se dentro desse processo criativo, a colaboração da família e da sociedade na promoção da pró-atividade juvenil. A criatividade é construída a partir de conexões de ideias originadas de uma somatória de experiências. Esses estímulos externos adquiridos ajudam no poder criativo do aluno que é instigado a identificar e a prever novos problemas que acabam favorecendo a proposição de soluções inovadoras.

Quintían (2006) considera a escola como o melhor contexto para propiciar o desenvolvimento da criatividade, cabendo-lhe fortalecê-la, por meio de um ambiente enriquecido de qualidade e intencionalidade neste campo. Compreendendo o indivíduo como protagonista e construtor da própria formação e aprendizagem, o professor como facilitador deste processo e o ambiente, como um entrelaçamento entre vivência, meio e interação ativa, de forma a instalar e provocar o ato criativo.

Neste contexto, faz-se necessário estabelecer um ambiente em sala de aula que seja propício à emergência e ao desenvolvimento de habilidades que, segundo Martínez (2002), requer focalizar o trabalho em três direções: alunos, educadores e escola como organização. Renzulli (1992) chama atenção para três componentes: o professor, o aluno e o currículo, apontando especialmente características do professor que facilitam o florescimento da criatividade em sala de aula, a saber: conhecimento de sua área e uso de metodologias que facilitam e encorajam a criatividade.

Como exemplificação a situações e atividades que possam contribuir para o processo de construção de criatividade escolar, o profissional da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias deve:

- Estimular a participação, autoconceito, expectativas e interesses dos alunos;
- Realizar atividades de apresentação, descoberta, compreensão, aplicação e transformação do conhecimento das Ciências Naturais. Promover desafios educacionais com dedicação, perseverança, curiosidade e utilizar a investigação pelo método científico;
- Mobilizar as 26 habilidades específicas da área;



- Selecionar objetos de conhecimentos desafiadores e que permitam explorar o maior número de possibilidades de atividades de aprendizagem reduzindo o foco no aprendizado de habilidades técnicas.
- Criar situações que permitam ao estudante apresentar novas maneiras de explicar, fazer previsões ou sugerir soluções de problemas dos fenômenos a partir de diferentes linguagens como música, fotos, histórias em quadrinhos, poemas, modelos ou simuladores computacionais, entre outros;
- Incentivar o aluno a correr riscos, assumindo atitude positiva em relação à “falhas” inerentes ao processo de aprendizagem;
- Integrar a aprendizagem de ciências da natureza com as TDIC, possibilitando ao aluno argumentar, comentar, responder e fazer perguntas por meio de fórum virtual em blogs, sites entre outros;
- Fazer uso dos Projetos Integrados para incentivar a aquisição de conhecimento pela pesquisa científica. Enfatizar a aprendizagem usando as habilidades específicas da área, o trabalho inovador e o desenvolvimento de produtos de qualidade;
- Incentivar o processo educacional que permita o jovem diversificar, ampliar e aprofundar seus conhecimentos criativos e empreendedores.

No que tange ao eixo **Mediação e Intervenção Sócio Cultural**, a área das Ciências da Natureza aspira ao desenvolvimento de atividades educacionais que promovam o exercício da liderança, do diálogo entre os seres humanos e entre os diferentes tipos de saberes e práticas sociais, de modo que, os estudantes possam se constituírem como mediadores capazes de atuar em conflitos existentes dentro da sua comunidade, possam resolvê-los e, ao mesmo tempo, possam conhecer a si mesmos.

Para que isto se concretize, é necessário submeter os estudantes ao aprofundamento e ampliação de conhecimentos que estejam relacionados às questões que afetam a sua vida e de sua comunidade. Eles devem ser levados a vivenciar atividades educativas que superem a fragmentação e o reducionismo, muitas vezes presentes na produção e ensino do conhecimento científico, para, desta forma constituir o conhecimento para grupos sociais concretos, em torno de temas relevantes, como: violência, saneamento e esgoto, habitação, homofobia, gordofobia, feminicídio, assédios morais e sexuais, entre outros, afinal, atuar sobre o local é também agir sobre o global,



mas, não somente isso é também cuidar de si e do outro (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, dentro do eixo **Mediação e Intervenção Sócio Cultural** a área das ciências da natureza deve propor atividades educacionais que fomente:

- 1) *identificação de problemas presente na comunidade,*
- 2) *estudo bibliográfico considerando trabalhos científicos que abordem problemas relacionados à questão proposta;*
- 3) *estratégias de ação para solucionar o problema;*
- 4) *implementações de ações efetivas de intervenção;*
- 5) *avaliação das ações sobre o problema;*
- 6) *publicização das ações sobre o problema.*

A ação educativa deve estar intrinsecamente ligada aos princípios estaduais para o desenvolvimento de uma educação voltada para: a sustentabilidade ambiental, social e econômica, o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo e a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, de modo a promover uma sociedade tolerante as identidades e saberes da comunidade.

É possível que, desta maneira, a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias possa formar uma geração de sujeitos **com uma nova visão de mundo; capaz de transformar a coletividade em que vive em uma sociedade** mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável **a partir do ensino formal mais básico.**

O eixo itinerante **Mediação e Intervenção Sócio Cultural**, dentro da área CNT, tem potência educativa para contribuir na formação de estudantes capazes de atuar como agentes de mudanças de si e do outro e também capaz de edificar uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.

Sobre o eixo **Empreendedorismo Social** é necessário pesquisar os desafios do século XXI que exigem dos jovens alta capacidade empreendedora a qual pode ser aprendida e experimentada durante o percurso das itinerâncias. Para incentivar e auxiliar os jovens no percurso do empreendedorismo social a área de CNT deve atuar de forma ética, responsável e sustentável.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias deverá mobilizar neste eixo as diversas possibilidades para estabelecer uma mudança de atitude sobre o significado de empreender nos ambientes de aprendizagens.

A partir de uma mudança de atitude mais criativa, o aluno consegue fazer



identificações e observações, estabelecer associações, aprofundar suas pesquisas científicas, levantar hipóteses, analisar problemas sociais na escola, na comunidade e sociedade e ainda será estimulado a buscar soluções coletivas e a fomentar a produção de bens e serviços para os territórios paraenses, respeitando, promovendo e aprofundando os impactos sociais das ações de sua aprendizagem. Uma das propostas metodológicas a serem utilizadas é o trabalho por projetos integrados que favorecem o desenvolvimento de competências, habilidades e a possibilidade de mobilização dos eixos estruturantes.

Durante as atividades propostas, os professores e estudantes devem mobilizar suas habilidades criativas, inovadoras, críticas, entre outras para aprofundar conhecimentos específicos da área, agindo de forma coletiva, objetiva, equilibrada e flexível. Deve-se também agir de forma ética, comprometida, determinada, participativa, interagindo com qualquer forma de intransigência, intolerância, injustiça e desigualdade, a fim de exercitar a mediação, o diálogo, a autocrítica e a solidariedade na busca da promoção e construção de uma sociedade paraense justa.

Ressalta-se a necessidade da vivência e experimentação dos conceitos abordados e que os participantes não se limitem apenas a teorizar os objetos, assuntos e temas específicos da área, pois para fazer a diferença é necessário agir para além do modelo tradicional de educação construindo e reconstruindo práticas educativas autossustentáveis. O caminho nesse processo educacional é o de promover, em caráter interdisciplinar e/ou transdisciplinar, a compreensão, o reconhecimento e as potencialidades das diversidades amazônicas paraenses.

Dessa forma a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias visa criar oportunidades e experiências que possibilitem aos jovens diversificarem suas opções de escolhas, de trabalho e de projeto de vida relacionados ao potencial encontrado na área de conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Ao estimular o aluno do Ensino Médio para uma mudança de atitude mais criativa, a CNT sugere um futuro profissional empreendedor, corajoso e ousado em que busca, a partir de experimentações vivenciadas na escola, novas formas de resoluções de problemas, superando limites, propondo a integração de saberes quer sejam teóricos ou práticos de diversas áreas de conhecimento a fim de contribuir para a construção de uma sociedade justa e equilibrada.

O aluno criativo é estimulado a romper paradigmas. O aluno empreendedor é impulsionado pelas ações. E o aluno seguro de sua formação escolar se sente



suficientemente preparado para enfrentar os desafios da sua formação humana integral, pois tem a escola como sua base estrutural para pensar, experimentar, propor ideias, a fim de alcançar seus objetivos pessoais e coletivos e assim a partir de um mundo de ideias conquistar efetivamente a transformação de sua própria realidade.

*d) itinerâncias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:*

**A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** apresentou na nucleação da formação geral básica um conjunto de categorias necessárias para ampliar o repertório sociocultural na formação da juventude paraense, diretamente integradas à nucleação voltada para o mundo do trabalho, no intuito de consolidar os saberes e ressignificar práticas educativas com vistas a aprofundar processos de ensino-aprendizagem comprometidos com a formação humana integral, a partir da sua correlação com os eixos estruturantes da formação para o mundo do trabalho.

Neste tópico, retomam-se as problematizações que constam na área de CHSA e que se correlacionam com o mundo do trabalho. Tal nucleação, concebe a abordagem das itinerâncias a partir de quatro eixos estruturantes, a saber: *investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo social*. Assim, é necessário estabelecer os possíveis elos entre os princípios norteadores da educação básica, as *categorias de área* e os *eixos estruturantes* (CHSA), e ao buscar suas correlações, compreender a inter-relação desses elementos importantes para garantir uma formação humana integral.

As categorias específicas da área *Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza e Cultura; Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade; Ética, Política e Trabalho* retornam nesta nucleação com o objetivo de aprofundar e ampliar os objetos de conhecimentos, que uma vez consolidados na formação geral básica se reorganizam e a partir dessa inter-relação com os eixos estruturantes estabelecem possibilidades de aprendizagem flexível, integrada e omnilateral a partir das unidades curriculares da nucleação.

Assim a categoria de área *Tempo e espaço*, elucidada no texto da formação geral básica, permite que o olhar do sujeito se direcione para a historicidade da existência humana a partir de um dado contexto local, ao possibilitar uma prática educativa integrada, contextualizada, interdisciplinar e intercultural em contextos diversos da



Amazônia paraense.

Nesta perspectiva, evidencia-se que tal categoria é fundamental no envolvimento dos quatro eixos estruturantes: dependendo da intencionalidade pedagógica, um deles poderá ser mais notório que outro, por exemplo, ao estabelecer os procedimentos básicos da pesquisa científica, torna-se basilar para o proceder científico, pois situa o objeto de conhecimento, condição essencial para a compreensão de temáticas a serem aprofundadas a partir dos recortes temporais e espaciais no processo de compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais, ambientais. Portanto, confere-se materialidade do eixo investigação científica, articulador dos demais.

Por outro lado, a importância da construção de diagnósticos da realidade a partir da metodologia da pesquisa social, possibilita a partir da articulação entre o local e global, afinar-se ao eixo mediação e intervenção sociocultural, ao qualificar a ação política dos sujeitos, no seu processo de interpretar o mundo a partir dos conceitos básicos dos saberes da área, desenvolver ações fundamentadas em epistemologias questionadoras das hegemonias dominantes, sendo capaz de construir alternativas contra-hegemônicas baseadas na sustentabilidade, na criticidade, na democracia, enfim na emancipação do sujeito.

Com efeito, a categoria *Território e fronteira* aprofunda a categoria precedente, porém, entram em cena as lutas pela terra e por poder, as quais estão permeadas pelo jogo político e pela configuração de instituições e organizações que tratam de controlar os processos históricos, as mobilizações e os fenômenos sociais/territoriais, bem como tentam obter legitimidade em suas atuações.

Assim, os eixos estruturantes dialogam com essas problematizações que poderão contribuir para a formação de um olhar epistemológico dos diferentes territórios, inclusive ao conceber a escola enquanto território educativo vinculado a uma comunidade (CHARLOT, 2014), a qual, por sua vez, também é um espaço de variadas territorialidades que compõe o tecido social dos diferentes sujeitos do Ensino Médio.

Esses, ao resignificarem as suas leituras de mundo, poderão integrar seus projetos de vida na sua dimensão social através de um diagnóstico dessa realidade, bem como da apropriação de ferramentas necessárias para uma maior mobilização e engajamento social, fruição de processos criativos e outras condições importantes para transformações históricas desse lugar; articula-se, portanto, os quatros eixos novamente a partir do aprofundamento dessa categoria.





O mesmo raciocínio pode ser aplicado à terceira categoria de área (CHSA): *Natureza e cultura*, que promove questionamentos de suma importância para a compreensão do mundo, ao desnaturalizar determinados processos históricos e fenômenos sociais, evidenciando que os projetos de existência (s) humana (s) sobre a Terra são construídos a partir do conhecimento que o ser humano desenvolve sobre o seu habitat e o modo como ele tenta se apropriar da natureza; e ao moldá-la de acordo com suas necessidades e superficialidades, provoca inúmeros conflitos e movimentos culturais em prol ou contra ele mesmo.

Desse modo, é evidente que a ação educativa, ao abordar essa categoria, deve também estar conectada aos quatro eixos estruturantes do mundo do trabalho, seja por meio dos projetos integrados da área ou da seleção de campos que permitam um aprofundamento de estudos a partir das necessidades apresentadas em processo de escuta permanente da comunidade escolar.

No que se refere à investigação científica, a categoria supracitada é igualmente importante como reunião de objetos de conhecimento que podem servir de possibilidades de pesquisa para os jovens estudantes, pois no contexto amazônico muitas questões relacionadas às dinâmicas envolvendo os homens e as mulheres com a natureza são significativas e devem fundamentar a integração de saberes e práticas da escola e sua comunidade, afinando-se, por sua vez, ao eixo dos processos criativos.

Esse eixo oferece um olhar crítico às manifestações culturais, para além do seu aspecto folclórico, ao compreendê-las dentro de um conjunto de representações simbólicas, de natureza material e imaterial, produzidas historicamente pela ação humana, através do trabalho enquanto transformação da natureza.

Esse agir dos diferentes sujeitos, pensados em perspectiva de uma leitura social da cultura, oferece ferramentas para a mobilização social do estudante, quando este se compreende enquanto produto e sujeito da cultura. Assim, contemplamos, a partir dessa categoria, os eixos mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo social, pois a luta pela preservação do patrimônio histórico e cultural torna-se condição fundamental ao exercício da cidadania plena, e a escola enquanto espaço de reflexão contribuirá à valorização dos bens culturais de sua comunidade.

Nesse aspecto, a categoria *Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade* é também basilar para a área de CHSA, na medida em que promove a reflexão profunda da nossa vida social e trata de questões identitárias, as quais envolvem inúmeros aspectos



históricos, geográficos, sociológicos, filosóficos e antropológicos. Nesse sentido, foram estabelecidos vários campos de saberes e práticas eletivos, os quais são fundamentais para que se amplie a visão crítica a respeito de tão complexa questão.

Outro ponto imprescindível nessa discussão é o conceito de interculturalidade, na medida em que, no estado do Pará, coabitam inúmeros povos, com todo um arcabouço cultural próprio, povos com sua ancestralidade e que precisam ser compreendidos em um contexto muito mais amplo; para isso foram idealizados campos de saberes e práticas eletivos, bem como o projeto de vida e os projetos integrados de ensino, que possibilitam transcender o olhar e gerar empatia com respeito à diversidade cultural, de modo a desconstruir preconceitos oriundos do senso comum, consolidando o exercício da alteridade, como perspectiva para conceber modelos diferentes de humanidades.

Outrossim, no processo de formação cidadã, no que se refere ao empreendedorismo social, verifica-se a importância de entender na prática o exercício dos direitos humanos, principalmente o direito à diferença, e aprofundar o debate ético e a compreensão sobre o ativismo cidadão e político.

Nesse sentido, o eixo investigação científica é importante e, certamente, dialoga com essa categoria, na medida em que o estudante deve aprender a manusear métodos de análise para melhor compreender a sua realidade e o seu entorno. Por outro lado, a pesquisa também poderá contemplar processos criativos, ao identificar e ampliar habilidades do pensar e fazer criativos dos múltiplos indivíduos que interagem em diferentes contextos da Amazônia paraense.

Já os eixos mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo social se conectam a essa categoria quando qualificam as práticas sociais e culturais, por meio de propostas de intervenção que estimulem os jovens a uma vivência mais efetiva com as problemáticas discutidas na nucleação da formação geral básica, seja em relação às questões territoriais, os desrespeitos à diversidade, bem como ao potencial econômico das comunidades tradicionais, por exemplo.

Portanto, esses eixos estruturantes estabelecem uma vivência dos conceitos e dos debates realizados na nucleação da formação geral básica, para que na nucleação da formação para o mundo do trabalho possam não só ser aprofundados, mas também ampliados e diversificados.

A quinta e última categoria de área *Ética, Política e Trabalho* é indispensável à área de CHSA, para sustentar aspectos fundamentais desta nucleação. Trata-se, portanto, de



um grande mobilizador conceitual para a formação integral do ser humano em sua omnilateralidade. Atualmente, os debates em torno das questões ético-políticas estão em voga, e são temas que precisam ser desdobrados com muita atenção pelo docente, pois se trata de abordagens que trazem consigo muitas polêmicas.

Cabe ao docente, portanto, elevar a discussão a aspectos ontológicos, de modo a deixar de lado preconceitos relacionados a tais conceitos, iniciando os discentes na investigação científica, nos processos criativos, na mediação e na intervenção sociocultural, bem como consolidando uma base conceitual robusta para que o jovem se compreenda amplamente, percebendo que pode ser um empreendedor social e/ou um trabalhador assalariado comprometido com a sua realidade social, que sabe se posicionar enquanto ator político que luta por igualdade social, por seus direitos, por justiça social e com respeito aos seus semelhantes. Desse modo, tem-se o cenário ideal para a construção de uma cidadania autônoma, ativa e crítica.

A inter-relação entre princípios curriculares, competências e habilidades de área, categorias e eixos estruturantes será condição fundamental para que os variados objetos do conhecimento sejam aprofundados pelos estudantes. Nesse momento tem-se uma tematização específica sobre como o educador deve conceber a formação dos estudantes no escopo da flexibilização curricular, materializada em: projetos integrados da área, campos de saberes e práticas eletivos e projeto de vida.

A idealização e construção dos planos de curso realizados pelos docentes da área de CHSA devem levar em consideração o quadro organizador direcionado para o mundo do trabalho, posto que é através da lógica impressa no referido quadro que o docente pode ver claramente as conexões entre todos os elementos que compõem a referida área; o mesmo pode ser consultado ao fim desta seção.

Com efeito, os professores precisam estar atentos para não tornar essa parte flexível do currículo em mero apêndice da formação geral básica, pois possuem intencionalidades específicas. No entanto, não são partes concorrentes; estão entrelaçadas pelo projeto de vida, seja enquanto unidade curricular, seja como meio fundamental para integralizar a formação dos múltiplos sujeitos da educação básica em sua etapa conclusiva.

A tarefa dos profissionais da educação nesse novo cenário não é fácil, mas ao aguçar o seu planejamento de forma integrada, pode promover processos educativos que lhe permitam ir além do usual e gerar experiências educativas relevantes. Por isso, as



competências e habilidades da área, tanto na formação geral básica, quanto na nucleação para o mundo do trabalho, podem ser percebidas dentro da estrutura pedagógica dos dois projetos integrados propostos pela área de CHSA; o mesmo ocorre com os componentes eletivos propostos para a referida área do conhecimento. Assim, pode-se perceber a articulação da formação para o mundo do trabalho de acordo com a mesma lógica que embasou a formação geral básica.

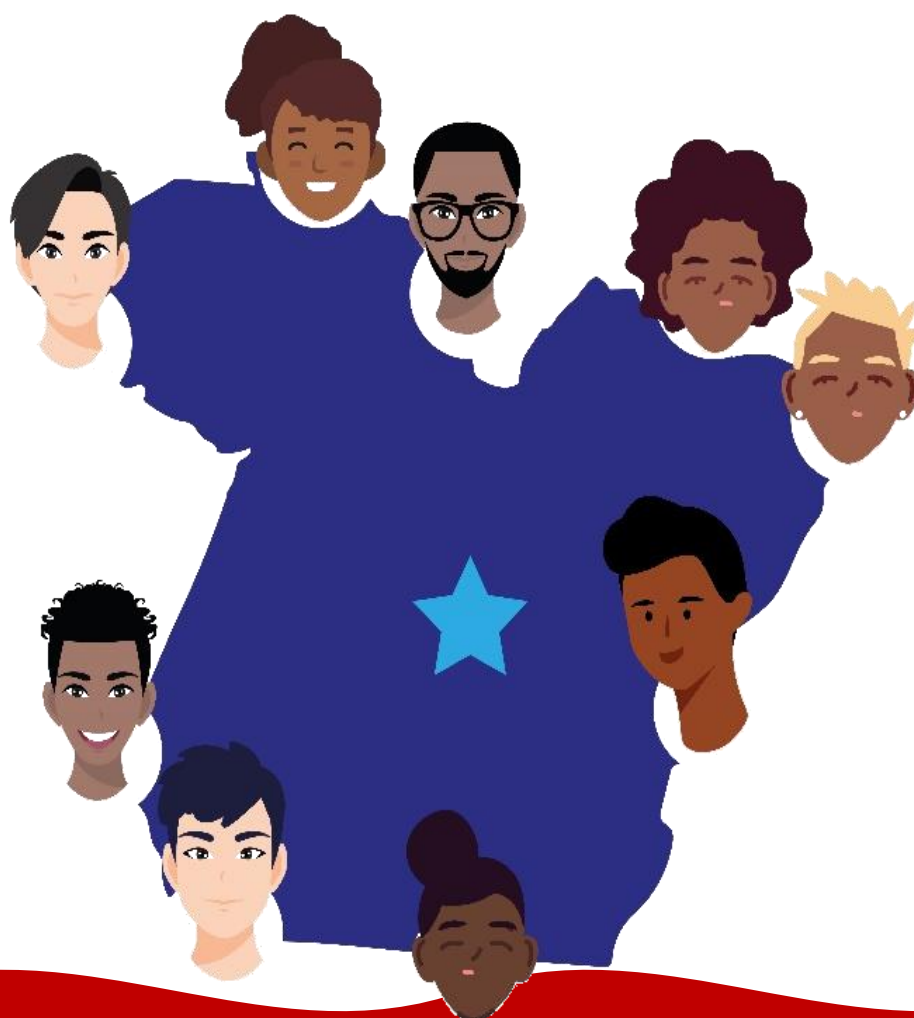
O principal objetivo dessa costura entre *categorias de área e eixos estruturantes* nos projetos integrados da área é o desenvolvimento de competências específicas e habilidades que possam encaminhar e *inspirar* os estudantes do ensino médio a lançarem mão de sua criatividade, a ponto de elaborarem e consolidarem seus projetos de vida, os quais serão o reflexo das múltiplas identidades das suas juventudes, da diversidade e das perspectivas empreendedoras que vão inseri-los no mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Dessa forma, é possível contribuir para uma leitura crítica do contexto amazônico, bem como incorporar novos significados e sentidos aos projetos de vida dos estudantes, por meio da preparação, para o exercício da cidadania plena, do desenvolvimento do protagonismo juvenil, e conseqüentemente no (re)conhecimento dos jovens do Ensino Médio de sua condição de sujeitos éticos, políticos e que estão vinculados ontologicamente com o trabalho. Por isso, pode-se afirmar que são atores fundamentais na transformação social e histórica da Amazônia paraense.

Incentivar os aprendizes a pensar criticamente e criativamente, a partir de sua omnilateralidade, a totalidade global e os lugares amazônicos a ponto de os mesmos refletirem e agirem sobre uma determinada realidade política, social, econômica, cultural, ambiental como sujeitos históricos e autônomos, é imprescindível na construção de um mundo melhor e com sentido no vivido e na vida destes jovens do ensino médio do Pará.

Orientá-los como mediadores na elaboração, planejamento e execução de projetos didáticos/pedagógicos, valorizando suas juventudes criativas, é a dimensão elementar para conduzir uma política educacional ao longo do processo de conclusão da educação básica.





## **5 AS MODALIDADES DE ENSINO E AS FORMAS DE OFERTA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARÁ**



## **5 OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS, AS MODALIDADES DE ENSINO E AS FORMAS DE OFERTA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARÁ**

A partir desta seção, se apresentará as diversas modalidades e formas diferenciadas de oferta do ensino médio, por meio do Sistema de Ensino Estadual do Pará, a saber: educação em tempo integral; educação especial e inclusiva; educação de jovens e adultos; educação em privação de liberdade; educação em medida socioeducativa; sistema de organização modular de ensino; sistema educacional interativo; educação para as relações étnicorraciais; educação escolar quilombola; educação do campo, das águas e das florestas; e educação escolar indígena<sup>119</sup>.

A finalidade desta seção é apontar as concepções teórico-metodológicas gerais dessas modalidades e/ou formas diferenciais de oferta do ensino médio, que deverão ser aprofundadas, por meio de instruções normativas ou documentos similares, por cada rede de ensino ofertante.

### **5.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO**

A concepção de educação emancipadora, pautada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, sinaliza para a possibilidade de aprendizado coletivo mediado por situações concretas, por meio da valorização do contexto interacional dos sujeitos. A educação integral contempla a ideia de cidade educadora, considerando os equipamentos públicos e privados como artefatos carregados de sentidos e significados que possibilitam criar situações de aprendizagem, visando à formação cidadã.

No Brasil, o marco inaugural da educação integral é descrito na literatura

---

<sup>119</sup> Nesta versão preliminar, não se apresenta a modalidade de ensino da Educação Profissional. Isso se deve ao fato da mudança na legislação em 2019 e a transferência da gestão desta modalidade a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SECTET), neste mesmo ano. Além de modalidade de Ensino, a Educação Profissional e Técnica (EPAT), constitui-se como o quinto itinerário formativo do ensino médio, conforme determinou a Lei nº 13.415/2017. Pela sua importância, a proposta de EPT, como itinerância do novo ensino médio do Pará será debatida, posteriormente com a sociedade, em calendário específico a ser divulgado ainda no primeiro semestre de 2021. Os textos apresentados nesta seção 5, foram produzidos pelas áreas específicas de ensino que atuam com as modalidades e/ou formas diferenciadas de ensino médio contidas no Sistema de Ensino Estadual do Pará.



pedagógica mediante a experiência desenvolvida na década de 1950 no Estado da Bahia, na Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira, e posteriormente em São Paulo, na Escola Vocacional de Maria Nilde Mascellani. Na década de 1980, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), idealizado por Darcy Ribeiro e experimentado no Rio de Janeiro. Em São Paulo, criaram-se os Centros Educacionais Unificados (CEUS). Já em 1986, foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), e no ano de 1990 os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), no Governo do Fernando Collor de Melo, aliado ao projeto Minha gente que implementou em várias escolas do Brasil escolas em Horário Integral. Em 1992 o Presidente Itamar Franco transformou o CIAC em Centros de Atenção Integral as Crianças (CAICS).

A educação integral tem avançado por meio de experiência de práticas educativas operacionalizadas por meio de ações intersetoriais, vinculadas a projetos de educação de rua desenvolvidos com crianças em situação de risco e vulnerabilidade social e, também, por intermédio de experiências educativas realizadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), denominadas atividades socioeducativas.

O conjunto de experiências educativas com diferentes formatos de organização curricular possibilitou a construção provisória do conceito de educação integral, com foco na formação global do sujeito abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, ética, política, cultural e estética. Em resumo, a educação integral visa promover o desenvolvimento integral do sujeito em suas potencialidades, competências e habilidades, além de pressupor a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, por meio da combinação de atividades pedagógicas e socioeducativas, as quais ocorrem em jornada escolar de tempo ampliado.

A formação global amplia as expectativas de aprendizagem para além do espaço escolar, visando garantir o direito de apropriação da cidade mediante a circulação e a experimentação de situações educativas em diferentes espaços, os quais tornam possível construir diversos desenhos de educação integral, com jornada de tempo ampliado, previstas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Tendo em vista a proposição de educação integral e em consonância com o DCEPA, que amplia quando, das experiências vividas por esses educandos, valoriza-se a formação humana integral, percebendo a possibilidade da aprendizagem como meio capaz de cultivar valores humanos de cidadania.

Desta forma, a proposta de efetivação da educação integral no sistema de ensino



brasileiro alcançou significativo espaço nos institutos jurídicos, resultante da promulgação do Estado democrático de direito, inaugurando uma nova fase na política educacional estatal para responder às demandas sociais, sintetizadas nos seguintes documentos normativos<sup>120</sup>.

A LDB (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar; a Creche como direito à educação para além do direito das mulheres trabalhadoras e a Educação para as Relações Étnico-Raciais que dispõe sobre os conteúdos da educação do campo. Já no segundo milênio, instituído pela Lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com a meta 21, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar visando expandir a escola em Tempo Integral, e posteriormente com a Lei nº 11.494/2007 se começa a direcionar recursos para essas unidades escolares.

Em 2010 o PME decreto nº 7.083/2010 em seu art 1º “Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

E o segundo PNE (Lei nº 13.005/2014), em sua meta 6, traz como desafio “oferecer educação em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica”.

Como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, o MEC institui no decreto nº 7.083/2010, o Programa Mais Educação que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias por meio de atividades nos macrocampos.

Todo esse percurso legal se concretiza com a homologação da Portaria nº 1.145/MEC, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de

---

120 Lei Orgânica de Assistência Social/LOAS: Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que instituiu os benefícios, serviços, programas e projetos destinados ao enfrentamento da exclusão social dos segmentos mais vulnerabilizados da população; Indígena e quilombola reconhece e valoriza no currículo oficial a identidade, a história, a cultura e a igualdade das raízes Africana, Indígena e Quilombola do povo brasileiro, bem como, torna oficial no currículo de todas as escolas brasileiras o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Estatuto da Juventude: LEI 12.852 de 05/08/2013 que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE; Lei nº 7.441, de 02 de Julho de 2010 que aprovou o Plano Estadual de Educação do Pará; Plano Nacional de educação; entre outras.





22 de setembro de 2016. Posteriormente a instituição desse programa de fomento, por meio da Portaria nº 727/2017, de 13 de junho de 2017, estabelece normas e regras para a seleção de escolas de tempo integral e implementação das mesmas, conforme descreve a legislação: “Estabelece novas diretrizes novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017”.

A consolidação das escolas em tempo integral se dá com a Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 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.

Partindo daí novas diretrizes são estabelecidas e os parâmetros para realização das avaliações de impacto, Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa, com a instituição da Portaria 1.023 de 04 de outubro de 2018.

A Portaria nº 2.116 de 6 de dezembro de 2019 revoga a Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, estabelecendo novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

No Estado do Pará, o Plano Estadual de Educação - PEE, Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, em conformidade com o PNE, em sua meta 6<sup>121</sup>, já discutia acerca da implantação gradual das escolas de Tempo Integral no estado. Contudo o Projeto de Tempo Integral da SEDUC já vinha sendo desenhado desde 2009, inspirado em diversas experiências a exemplo do programa Mais Educação, em que desenvolveu ações para a Ampliação da Jornada Escolar e organização curricular no Estado.

Em 2011 a SEDUC, realizou estudos para construção de um projeto piloto para a

---

<sup>121</sup> Lei 8.186/2015 – PEE, meta 6: Oferecer educação em tempo integral em no mínimo 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 15% dos alunos(as) da educação básica.



ampliação da jornada escolar dos alunos, usando alguns critérios para inserir as escolas na Jornada estendida, como unidades de ensino com baixo IDEB; Escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social; Escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares; Compromisso com a Gestão da escola e da comunidade escolar com o projeto.

Em 2012 a SEDUC desenvolveu várias ações para consolidar a proposta de Tempo Integral ampliando o tempo escolar para 9 horas com lotação de professores e técnicos pedagógicos em 200hs. Tal iniciativa culminou com a publicação da Resolução Nº 002/2012-GS/SEDUC <sup>122</sup>, que dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral, com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da educação básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com enriquecimento do currículo básico, exploração dos temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural, além da Resolução Nº 003/2012-GS/SEDUC<sup>123</sup> que estabeleceu os critérios para a organização e o funcionamento das escolas de tempo integral.

Com as discussões crescentes no campo educacional no que se refere à Base Nacional Curricular Comum – BNCC, bem como as reformas do ensino médio, que culminaram com a lei 13.415/2017 e com a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o estado do Pará, à luz da portaria 1.145/2016, aderiu ao programa de fomento do governo federal com início da implantação em 2017, com 15 escolas de ensino médio da rede, 02 escolas localizadas no município de Ananindeua, 09 escolas localizadas no município de Belém e 04 escolas localizadas no município de Marabá, contabilizando um total de 3.485 alunos matriculados (inserir fonte). Com a substituição da portaria 1145/2016 pela portaria 727/2017, mais 07 escolas ingressaram no programa, localizadas nos seguintes municípios: 03 escolas no município de Bragança, 02 escolas no município de Santarém, 01 escola no município de Barcarena. Em 2019, através da Portaria 1.023, de 04 de

---

<sup>122</sup> No âmbito estadual, a Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral, com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da educação básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com enriquecimento do currículo básico, exploração dos temas transversais e a vivência de situações de favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

<sup>123</sup> No mesmo ano, a Resolução nº 003/2012-GS/SEDUC trata sobre a organização e o funcionamento das escolas de tempo integral.



outubro de 2018, que estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa, houve a terceira entrada de escolas no programa com 01 escola no município de Castanhal, 01 escola no município de Tailândia, 01 escola no município de Abaetetuba, 01 escola no município de Conceição do Araguaia e 01 escola no município de Redenção. Atualmente o programa conta com 6.629 alunos matriculados de acordo com dados do Sistema acadêmico da SEDUC de dezembro de 2019.

*Essa breve contextualização se faz necessária, para que se possa situar os princípios basilares da educação em tempo integral, articulados com os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, já percorridos neste documento curricular. São eles:*

- *O direito de aprender:*

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, assegura que a educação é um direito de todos os sujeitos que compõem a diversidade social brasileira, visando o aprendizado de princípios, valores, conhecimentos, indispensáveis à convivência em sociedade. Nesse sentido, o sistema de ensino público deve criar estratégias de oferta da educação integral com a finalidade de assegurar, de forma efetiva, o direito fundamental à educação, mediante a implantação de propostas educacionais destinadas ao desenvolvimento global do ser humano.

Considerando que a educação é a base para formação do ser humano, além de contribuir para o exercício efetivo da cidadania, é essencial que se assegure um processo educacional global visando assegurar o aprendizado com sucesso no percurso de escolarização de todos os estudantes. Entretanto o direito de aprender desses sujeitos deve estar permeado pela contextualização no processo ensino-aprendizagem em suas diversidades culturais, levando em consideração as múltiplas culturas existentes no espaço amazônico, na perspectiva da efetivação democrática desse princípio.

O direito de aprender reconhece o caráter plural e a diversidade que compõe a sociedade paraense e para tanto, a política de educação integral do Estado do Pará pauta-se no princípio democrático inclusivo, reconhecendo a importância de agregar todos os sujeitos em suas diferentes concepções e visões existenciais, com a finalidade de



promover a valorização e o respeito às diferenças e a pluralidade cultural, visando fortalecer o exercício do princípio democrático e a afirmação da diversidade como componente da sociedade.

▪ *Humanização dos espaços educativos:*

A reflexão acerca do cenário contemporâneo aponta para significativas transformações sociais, protagonizadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, capazes de facilitar a circulação da informação e da comunicação, assim como de inovação de processos produtivos, possibilitando responder às demandas de consumo, mas, em contrapartida, deterioram-se as relações sociais, culminando com o aumento da violência, miséria, negação de direitos sociais e desequilíbrio ecológico. Tais aspectos refletem consideravelmente no processo de escolarização e educação dos sujeitos.

Delors (2010), ao prefaciar o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ressalta que a educação é indispensável ao futuro da humanidade para construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Sendo assim, a transformação das relações sociais, mediada pela educação, implica na revisão da postura ética de todos os envolvidos no processo educacional, com o intuito de promover a dignidade humana e a sustentabilidade, dialogando diretamente com o princípio da educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e buscando estabelecer essa formação crítica e reflexiva sobre a realidade vivida no contexto amazônico.

A humanização das relações sociais no processo educacional está contida nos quatro pilares para educação do século XXI, descrito por Delors (2010), ou seja, **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, para viabilizar a expectativa de educar integralmente o ser humano.

Essa perspectiva inclui os espaços onde se constroem as relações sociais e educativas, logo o desenvolvimento integral do ser humano predispõe a necessidade de um contexto espacial que possibilite a interação dos diferentes sujeitos, visando à construção da convivência social com segurança, higiene, conforto, acessibilidade, etc. Para tanto, as condições ambientais dos espaços escolares interferem de forma direta no aprendizado de atitudes, comportamentos, condutas, com a finalidade de promover a qualidade de vida.



A humanização dos espaços escolares propicia a construção de um território lúdico, prazeroso, criativo, capaz de responder as expectativas e as intenções pedagógicas não apenas na aprendizagem de conhecimentos, razão pela qual, segundo Pinto (2007, p. 27),

o conteúdo da educação não está constituído somente pela ‘matéria’ do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato de educar, da promoção da subjetividade humana fraterna, solidária, participativa e cooperadora.

▪ *Interdisciplinaridade:*

A complexidade das relações sociais apresenta situações, conhecimentos, letramentos e práticas sociais diversas, contidas em objetos impossíveis de serem compreendidos ou interpretados à luz do olhar disciplinar. Portanto, conhecer objetos complexos, implica na adoção de um novo modelo epistemológico no trato do conhecimento escolar.

[...] o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2004, p.38).

A perspectiva pedagógica interdisciplinar defende a ruptura da lógica de apreensão do objeto de maneira fragmentada, desvinculado da vida, da história, do cotidiano vivenciado pelos sujeitos que compartilham tal contexto. Nesse caso, o todo não pode ser apreendido em sua forma particular, como simples soma das partes dos conteúdos.

No contexto do DCEPA – etapa ensino médio, a interdisciplinaridade que se propõe para educação integral está correlacionada com a contextualização das aprendizagens, entendendo que o ensino somente pode ocorrer quando possibilita ao educando uma leitura de mundo, ou seja, a sua contextualização

A concepção de uma proposta de educação integral avança na transposição do modelo educacional que não considera o homem em sua totalidade. Assim, é essencial assegurar um desenho curricular interdisciplinar, visando superar o conhecimento



fragmentado sistematizado no currículo, na organização do trabalho pedagógico e dos livros didáticos. A perspectiva interdisciplinar avança no sentido de oportunizar aos educandos percursos destinados à construção do conhecimento articulado à realidade cotidiana, visando assegurar a aprendizagem significativa, ou seja, quando o conhecimento escolar faz sentido à vida dos/as alunos/as.

A ruptura da organização do trabalho pedagógico disciplinar requer mudanças na postura dos educadores, por meio da abertura do diálogo com os demais sujeitos participantes do processo educativo, pois, para efetivar a proposta curricular interdisciplinar, a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo e dialogado, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos. “O processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo entre as pessoas e entre as disciplinas” (FAZENDA, 2007, p. 14).

A ação pedagógica, que visa à educação integral, defende o valor do conhecimento interdisciplinar, reconhecendo que tais conhecimentos e saberes são resultados de pesquisas científicas emanadas de experiências de vida. Para tanto, é preciso utilizar metodologias e estratégias que possibilitem a valorização das experiências das crianças e adolescentes e que expressem sua compreensão do mundo por meio de diferentes linguagens.

▪ *Intersetorialidade:*

A essência conceitual da intersectorialidade defende a ruptura da lógica de centralização da gestão da política social em instância única e defende a gestão articulada das políticas sociais entre diferentes instâncias (governamentais e não governamentais). Trata-se, portanto, de uma ação transcendental capaz de articular diferentes setores para responder as demandas da sociedade. Nesse caso, a intersectorialidade é um instrumento estratégico de ruptura com a fragmentação da política social, destinada a socializar experiências, competências e relações sinérgicas, visando alcançar um objetivo comum.

A intersectorialidade está relacionada com os três princípios norteadores da educação básica do Pará, haja vista a necessidade de uma integração com o respeito às diversas culturas amazônicas no espaço e no tempo, em busca do estabelecimento de uma educação integrada, interdisciplinar e contextualizada, capaz de promover a sustentabilidade ambiental, social e econômica, tendo em vista que a educação se realiza



nos diversos setores da sociedade. A garantia dos direitos à educação não se faz apenas nos espaços escolares.

Reconhecendo que a educação é transcendental e se insere em diferentes espaços, é essencial que se exercite o compartilhamento das ações entre as diferentes instâncias participantes da sociedade, visando assegurar o atendimento educacional com a qualidade esperada pela sociedade.

A estrutura administrativa e jurídica do estado democrático de direito no Brasil estimula a participação efetiva da sociedade civil nos processos de execução e fiscalização das políticas públicas, pautado nos princípios da descentralização político-administrativa e da participação social. Para tal, a participação dos organismos estatais, da sociedade civil organizada, do empresariado, do terceiro setor, na execução do Plano de Educação Integral do Estado do Pará, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação.

A articulação dos diferentes setores componentes da estrutura social, para assegurar o atendimento educacional com qualidade, justifica-se nos artigos 227 da Constituição Federal de 1988 e artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, os quais estabelecem a corresponsabilidade da família, comunidade, sociedade em geral e poder público, em garantir, por meio de promoção e defesa, os direitos de crianças e adolescentes - e no contexto do ensino médio - das juventudes.

Nesta perspectiva, faz-se necessário romper com a lógica da política setorial, abrangendo e articulando diferentes secretarias, programas (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, entre outros) e organizações da sociedade civil, adotando uma perspectiva multisetorial.

A abrangência da Educação Integral possibilita ampliar os espaços educativos para além da escola, com a finalidade de captar necessidades e desejos da comunidade; prospectar espaços, recursos e potencialidades existentes; o entorno da escola, o bairro e a cidade são considerados como espaços educativos. Portanto, os programas de educação integral devem ser contextualizados e enraizados nos seus territórios.

Para este fim, um dos desafios é o exercício do diálogo entre os vários setores sociais com as demais instâncias de promoção social, no sentido de potencializar o compartilhamento de outros equipamentos/instituições sociais como agentes protagonistas do processo educativo, mediante a articulação do poder público para apoiar a materialização da Educação Integral.

É a partir desses princípios específicos da educação integral, articulados aos



princípios curriculares deste Documento Curricular, que se apresenta elementos importantes para se pensar a organização do trabalho pedagógico na educação integral, o que implica refletir, a concepção de Educação Integral para o estado do Pará e a necessidade de ampliação do espaço de aprendizagem para além do muro das escolas, concebendo a cidade, os territórios e a territorialidade das escolas como espaços educativos.

Sendo assim, o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral é a reorientação do Projeto Político-Pedagógico, abrangendo um currículo interdisciplinar que relacione o global com o local, considerando a dialogicidade entre as diversas áreas do conhecimento, previsto no currículo da Educação básica, fomentando a participação da comunidade escolar em projetos e ações educativas para possibilitar outros arranjos na organização do tempo pedagógico com a finalidade de promover a aprendizagem significativa dos estudantes da rede.

As escolas devem buscar a expansão do repertório cultural dos jovens como garantia de acesso a diferentes espaços de maneira a ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio da participação, da pesquisa, experimentação e fruição cultural via circulação no território da escola, dos espaços públicos e privados das cidades onde vivem.

Para contribuir para a formação humana integral dos jovens, levando em consideração o protagonismo e a escuta das juventudes, deve-se articular as atividades escolares regulares com as oficinas socioculturais (Educação Integral). As unidades escolares da rede estadual deverão utilizar os dispositivos do mapeamento das escolas e demais equipamentos públicos estaduais e municipais do entorno de cada escola com o intuito de criar uma cartografia social do território educador, construído pela comunidade escolar. Nesse sentido, as ações serão desenvolvidas com base em processos que incidam na reorientação curricular, na revisão do tempo-espaço escolar, da avaliação e da gestão.

Conforme a Lei 13.415/19, a escola de Educação Integral em tempo integral oferece a ampliação do tempo escolar para 9h30min, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, por meio da lotação de professores com carga horária de 200 horas e especialista em educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional.

Durante a implantação, a comunidade escolar constrói o planejamento anual de





ensino a partir dos princípios propostos pelo documento curricular do estado, articulando todas as atividades pedagógicas ao currículo, visando fortalecer o processo de desenvolvimento global dos estudantes.

O espaço e tempo da escola devem ser ressignificados considerando a jornada ampliada, o currículo interdisciplinar e as áreas de conhecimento. Dessa forma, deve-se possibilitar o acesso dos educandos a outros espaços educativos disponíveis no interior da escola, organizando as atividades em laboratórios, bibliotecas, sala de informática, quadra, auditório etc. Assim como no entorno da escola, considerando os espaços vizinhos, como espaços de aprendizagem, explorando ao máximo as praças, museus, clubes, universidades e outras instituições que fazem parte da cidade que deve ser essencialmente educadora.

Neste sentido, a promoção de ambiente humanizado, na perspectiva de bairro educador, é elemento importante na perspectiva da jornada ampliada. Concebe-se que os espaços públicos e privados se incorporam ao processo formativo, articulado ao currículo, tornando possível a sua utilização como elementos potencializadores da aprendizagem e da formação humana integral e cidadã de crianças e jovens.

O tempo pedagógico, também deve ser ressignificado, organizado tendo em vista a integração curricular das áreas de conhecimento, de modo a qualificar as oportunidades de aprendizagens, mesclando o tempo de aula com o tempo de oficinas, de modo a qualificar as atividades culturais, esportivas, lúdicas, recreativas, de forma que envolva a criança e o jovem em todas as etapas de elaboração das atividades pensadas para e com esses sujeitos.

Considerando a necessidade de promover o ensino voltado à formação humana integral do educando, torna-se necessário a identificação do contexto sócio antropológico circundante das escolas de Educação Integral, mediante a prática cartográfica, ou seja, é necessário que a escola faça a leitura do mundo em que está inserida, constituindo o ponto de partida para a elaboração do projeto político pedagógico e do currículo através da escuta dos alunos e no movimento de construção coletiva em cada escola, concebido na perspectiva da ressignificação do conhecimento a ser apropriado pelo educando, tornando-o significativo para o projeto de vida desse/a aluno/a.

Construída pela própria comunidade escolar, a Cartografia apontará as potencialidades de cada território escolar e da cidade nos campos da arte, da cultura, do



esporte, do lazer, considerando os processos de exploração, experimentação e circulação desenhados a partir da experiência educativa desenvolvida em lócus. Estes processos respondem a uma característica marcante na juventude, mas que permeia todas as relações de ensino e aprendizagem em qualquer fase da vida, a saber: o espírito exploratório (“ver como é”), a motivação para empreender descobertas (“ver como se faz”) e a disposição para produzir e inventar (“fazer e aprender a fazer”).

Outro aspecto fundamental a considerar na implementação de políticas de educação integral é a proposta curricular adotada para a rede estadual de ensino e a própria base nacional comum. Esse é o momento de retomá-las, discuti-las e reorganizá-las, considerando não somente a ampliação dos tempos, mas também dos conteúdos educacionais e dos espaços de aprendizagem.

A cisão que se convencionou chamar de turno e contra turno impossibilita o desenvolvimento de propostas pedagógicas para que as escolas em tempo integral ofertem situações significativas de aprendizagem e promovam o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Romper essa cisão e promover uma articulação curricular, na perspectiva de um currículo único e integrado, que envolva atividades artísticas, culturais, esportivas, tecnológicas e lúdicas e as disciplinas do núcleo comum, é um dos maiores desafios rumo à afirmação das políticas de educação integral para a rede estadual.

O currículo, entendido como organizador das atividades escolares se materializa em diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços pedagógicos. Na concepção de educação humana integral que defendemos, a organização das atividades nos tempos e espaços da escola devem buscar superar a concepção das oficinas pedagógicas como atividades meramente agregadoras ao currículo ou independentes, pois valoriza-se o projeto de vida pleiteado pelo educando. No contexto dessa concepção, o currículo deve assumir a parte diversificada como integrante de si mesmo, formando e transformando humanamente os alunos em verdadeiros cidadãos.

A avaliação educacional objetiva qualificar as ações pedagógicas das escolas de Educação Integral da rede estadual no sentido de auxiliar os alunos no desenvolvimento das aprendizagens. É concebida como um processo em permanente construção, pautada na perspectiva diagnóstica, mediadora e formativa, com foco no desenvolvimento pleno do educando, abrangendo os aspectos bio-psico-sociais, emocionais, físico-motores, afetivos e cognitivos, prevalecendo a dimensão qualitativa sobre a quantitativa.



Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser orientada segundo os referenciais curriculares nacionais da Educação Básica e os documentos orientadores da rede pública estadual de ensino, por meio da adoção de diferentes tipos de instrumentos avaliativos; como: Diário de classe, Diário de bordo, fóruns, blogs, autoavaliação, registros, planilha de acompanhamento, portfólio, entre outros que considerem a formação humana integral dos educandos sempre com foco na aprendizagem do aluno e no ensino do professor em direção à melhoria da qualidade do ensino.

A valorização da participação no trabalho coletivo pressupõe a ideia de gestão democrática como princípio fundamental da organização administrativa e pedagógica, por isso é importante que se estabeleça um clima de diálogo permanente com a comunidade escolar e do entorno, considerando os múltiplos olhares sobre a realidade e fortalecendo as ações educativas escolares.

O trabalho coletivo e o controle social devem ser assegurados por meio da participação efetiva dos sujeitos na escola mediante a organização das instâncias representativas, dentre estas: conselhos escolares, conselho de classe e assembleias no interior da escola.

A gestão do trabalho pedagógico integra os coordenadores pedagógicos, na organização do tempo, espaço e planejamento, reservando um tempo para estudo, formação e avaliação do trabalho da escola de Educação Integral. Os Coordenadores deverão dar apoio ao trabalho pedagógico dos professores, bem como na elaboração e no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares em direção à aprendizagem dos educandos.

A educação em Tempo Integral prioriza o respeito de escolha do educando quanto ao seu futuro, visões existenciais, valorizando as diferenças, diversidades, pluralidades a partir de um pensamento democrático e dos quatro pilares da educação o direito a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver e aprender a ser.

O direito a aprender é um dos pilares mais importantes da educação integral, pois reconhece a pluralidade e a diversidade da região amazônica em que este educando vive e a variedade de culturas que o Brasil possui. As disciplinas da parte diversificada como o AVC preveem essa discussão social de forma mais ampla e profunda levando este aluno a refletir sobre a sociedade e o meio em que vive. É neste ponto que nos aproximamos do pensamento de Paulo Freire, pois a educação que se pensa para o tempo integral é aquela em que o educando veja além do que está posto. O professor do tempo integral deve levar



esse aluno a refletir acerca de sua realidade e além dela, inserindo não só assuntos locais, mas assuntos globais que também afetem a vivência local deste educando.

O professor da educação em tempo integral não pode depositar conhecimentos no aluno. Ele deve sim levar esse aluno a refletir sobre o mundo que o rodeia a partir do que vê e do que sente; a partir da observação dos espaços fora da escola; a partir das experiências, diálogos, conteúdos ministrados de forma diferenciada. Experimentos físicos, químicos, biológicos e matemáticos possibilitados pelas disciplinas da parte diversificada. O depósito de conhecimentos não existe e nem pode existir no Tempo Integral, pois o professor deve possibilitar estes aprendizados. Segundo Freire In Costa 2016: “O homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Por isso, “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005c, P.78)

As escolas em Tempo Integral do Estado do Pará levam o aluno a pesquisar e ter prazer pela pesquisa, praticando a pesquisa-ação contribuindo assim para a curiosidade do aluno em temas que envolvem suas vidas e a sociedade que estão inseridos.

O Professor da escola de Tempo Integral deve ensinar e aprender em seu ato educativo, escutar os alunos e suas vivências, pois a escola está inserida no meio social do aluno e o professor deve levar isto em consideração. Suas atividades, seus conteúdos devem emergirem para a realidade dos educandos e dos saberes que estes já trazem, sempre levando em conta os acontecimentos globais e nacionais e as discussões feitas atualmente na perspectiva de ensinar levando o aluno à reflexão para a ação no mundo que o rodeia.

Colocar o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2008, p.30).

A troca de conhecimentos deve ser constante na escola de Tempo Integral e esta troca deve ser feita entre professores e suas diversas áreas, direção e coordenação pedagógica, que em conjunto criam e recriam a escola de Tempo Integral e esta troca com o grupo maior favorece a troca de conhecimentos com os alunos. Freire (1967, P.97) nos diz que:

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar,



ao invés de ser levado e arrastado á perdição de seu próprio “eu”, submetido ás prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Com base em uma educação freireana, emancipatória e libertadora é que a educação integral far-se-à mediada por um currículo que valoriza as pluridiversidades, as realidades amazônicas, enfim, uma formação que vise a humanização das práticas e o exercício pleno da cidadania.

## 5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

As pessoas com deficiência sempre enfrentaram muitas dificuldades, pois durante muito tempo foram consideradas como desnecessárias, inválidas e incapazes para o convívio em sociedade. Esse contexto começou a mudar aos poucos quando a sociedade deu início a discussões sobre a necessidade de se repensar a respeito das diferenças existentes no mundo e o quanto o sistema excludente oprimia certos grupos de pessoas que não se encaixavam no pensamento padronizado de pessoa normal estipulado pela sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco,1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006) foram encontros que contribuíram para se refletir, discutir e propor em como a sociedade poderia se reorganizar para proporcionar, a grupos excluídos, aceitação, dignidade, reconhecimento e direitos que lhes foram negados durante tanto tempo. E a partir dessas mobilizações a nível mundial, o Brasil também se propôs a levantar a bandeira da inclusão social para os grupos excluídos da sociedade civil.

Essa reorganização social também chegou no espaço escolar, reconhecendo que a escola necessita repensar a sua prática como um todo, para que qualquer pessoa tenha acesso a ela e consiga ter êxito no processo educacional, incluindo os estudantes com deficiência.



A Constituição Federal do nosso país já prevê em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, contudo a educação especial ganha destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 em seu Art.58 ao afirmar que a educação especial é uma: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, regulamentada pela Resolução nº4/2009 e pelo Decreto nº7.611/2011, que trata sobre as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Esses Marcos Legais despontaram para discussões e planejamentos de como proporcionar, no âmbito escolar, práticas que pudessem oferecer uma educação com equidade para os estudantes com deficiência.

A Educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ofertada para estudantes com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação, por meio do Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEE, visando a eliminação das barreiras, que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes.

Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu Art. 4º e a Resolução nº 304 de 25 de maio de 2017 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, em seu Art.81, é considerado Público-Alvo da Educação Especial:

**I-** Alunos com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, incluindo os estudantes com surdocegueira e múltiplas deficiências.

**II-** Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de asperger, síndrome de rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras especificações.

**III-** Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Aqueles que apresentam um potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No Estado do Pará, a oferta dessa modalidade segue o que a legislação estabelece como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que se caracteriza por



ser um conjunto de ações no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado por escolas, instituições especializadas, centros e núcleos especializados do sistema público e não governamentais, em acordo ou convênio de cooperação técnica com a Secretaria de Estado de Educação para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência.

O SAEE funciona de forma complementar ou suplementar no percurso formativo dos estudantes, ou seja, ele não substitui a escolarização, devendo ser ofertado preferencialmente no contra turno escolar. Esses estudantes são matriculados com a 1ª matrícula na escola regular e a 2ª matrícula no SAEE. Ainda na matrícula, esse estudante passa por um fluxo de atendimentos dentro da SEDUC, como a avaliação inicial realizada pelo professor de SAEE ou pelo Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE), para que sejam levantadas as necessidades pedagógicas, de quais profissionais de apoio da educação especial esse estudante irá precisar e posteriormente ser feito o Plano de Desenvolvimento Individualizado desse estudante (PDI).

Para o gerenciamento da Educação Especial no Estado do Pará temos uma Coordenadoria de Educação Especial (COEES) que está vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN/SEDUC), responsável por definir, implantar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da Educação Especial em todo o Estado. Segundo dados expostos no site da SEDUC e do censo escolar, no período de 2015 a 2017 ocorreram em média 597.787 matrículas de alunos na rede estadual de ensino. Em 2018, segundo dados do site, 596.047 matrículas foram efetivadas até maio de 2018, conforme quadro 25 a seguir:

**Quadro 25: Matrículas dos Alunos da Educação Especial e Inclusiva.**

ANO	MATRÍCULAS TOTAIS	MATRÍCULAS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
2015	593.700	7.263
2016	610.925	7.888
2017	588.737	7.983
2018	596.047	9.515

Fonte: SEDUC/SIGEP/2018

A partir da leitura do quadro acima, observa-se um aumento no número de matrículas na educação especial efetivadas no período de 2015 a 2018. Em relação ao quadro abaixo, cujos dados já são do ano de 2019, as deficiências que mais tiveram uma quantidade significativa de estudantes foram: o transtorno do espectro autista (TEA), a



deficiência múltipla e a deficiência intelectual.

**Quadro 26: Quantitativo de Alunos Público-Alvo da Educação Especial Matriculados na Rede Regular de Ensino – Por Ano.**

CATEGORIA	2015	2016	2017	2018	2019
SURDEZ	392	442	364	527	495
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	547	574	659	616	577
DEFICIÊNCIA FÍSICA	565	614	723	780	808
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/DOWN	3.226	3.497	3.463	4.151	4.198
CEGUEIRA	87	88	100	110	108
BAIXA VISÃO	744	763	811	863	880
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	944	1.101	1.187	1.231	1332
SURDOCEGUEIRA	2	2	3	1	1
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	483	523	475	973	1021
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	273	284	198	263	263
<b>Total</b>	<b>7.263</b>	<b>7.888</b>	<b>7.983</b>	<b>9.515</b>	<b>9.683</b>

Fonte: SEDUC/SIGEP/2019

A Secretaria de Estado de Educação, para a oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) em sala de recurso multifuncional, conta com 632 (seiscentos e trinta e duas) salas nas escolas da rede de ensino, e 33 (trinta e três) Centros Especializados públicos ou conveniados com a SEDUC/PA.

Para a implementação do **Novo Ensino Médio** no Estado do Pará, cada escola deve ser entendida como um território que pode oportunizar uma transformação educacional na vida de cada aluno ali matriculado, incluindo os alunos com deficiência.

Para o êxito da Educação Especial é necessário a integração do SAEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, chamando toda a comunidade escolar a entender que o aluno com deficiência é um aluno de todos, ele não é o aluno do professor de SAEE. A gestão, o coordenador pedagógico, os professores da sala de aula regular, os profissionais da Educação Especial, a família, todos necessitam estar envolvidos no processo de inclusão.

Para a prática docente no ensino médio o currículo escolar (SILVA, 1999), necessita dialogar com o cotidiano dos alunos, caso contrário permanece a monotonia nas aulas, não dando ao aluno prazer na aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao abordar a flexibilização curricular nos itinerários formativos, que neste documento é compreendido itinerâncias, possibilita ao professor várias formas de mediar o processo de ensino-aprendizado desde o planejamento em sua prática pedagógica, que segundo Pimentel (2004, p.92) a flexibilização curricular é:





[...] um conjunto de modificações realizadas nos objetivos, no conteúdo, nas atividades e nos procedimentos de avaliação, para atender as diferenças individuais dos alunos. Podem se realizar no nível curricular, no nível da sala de aula e no nível individual.

A nível curricular, a flexibilização pode ser feita em relação aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. A Flexibilização dos objetivos e conteúdos diz respeito à introdução de habilidades essenciais para a aprendizagem como as de leitura, escrita e cálculo; priorizar objetivos que contemplem habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante; introdução dos conteúdos de forma gradativa de menor a maior complexidade da tarefa e o reforço e retomada de conteúdos que irão contribuir para um melhor domínio no processo de aprendizagem.

Já na flexibilização metodológica é necessário o apoio humano e didático que facilite as atividades escolares e o processo avaliativo; planejar atividades para toda a escola estabelecendo critérios de seleção e flexibilização das mesmas para os diferentes tipos de estudantes.

Para a flexibilização na avaliação é essencial estabelecer critérios de avaliação compatível com o conteúdo curricular e capacidade do estudante; selecionar estratégias adequadas às necessidades de cada estudante.

Quando o estudante necessita de um acompanhamento específico para aprimorar as dificuldades na aprendizagem, se faz necessário a elaboração do Plano de Ensino Individualizado(PEI), que é um instrumental utilizado pela educação especial para ajudar estudantes com deficiência a avançar no processo escolar. Este recurso pode ser utilizado pelos demais alunos da rede de ensino.

O PEI possibilita ao espaço escolar o ensino colaborativo, pois desde a elaboração demais sujeitos que compõe a vida do aluno são envolvidos (o próprio estudante, a família, a gestão, a coordenação pedagógica, os professores de sala de aula regular e os profissionais da educação especial). Em um planejamento integrado são traçadas estratégias de acessibilidade de baixo custo, metodologias de aprendizagem, meta de habilidades acadêmicas, estimulado competências sócioemocionais, entre outras.

O **Novo Ensino Médio** na Educação Especial, requer que as diretrizes potencializem habilidades na formação geral básica e na formação para o mundo do trabalho, que ajudará e estimulará o ambiente educacional. No que se refere ao projeto de



vida, que a escola proporcione vivências que lhe façam refletir e descobrir os caminhos que irá trilhar em sua vida.

Levando-se em consideração que temos estudantes com múltiplas realidades diferentes, é importante ressaltar que para os estudantes com grave deficiência intelectual ou deficiência múltipla, será concedida a progressão continuada e rendimento escolar, conforme estabelece a Resolução CEE nº 001 de 05 de janeiro de 2010, que fundamenta o processo de escolarização referenciado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, a qual se refere à Terminalidade Específica, ou seja, a Certificação de Conclusão de Escolaridade, considerando nesse processo, o que consta no Art.16 da citada resolução.

Essa certificação pode ser dada para a conclusão do Ensino Médio, e será fundamentada em avaliação interdisciplinar, caso o estudante com grave deficiência mental ou múltipla não alcance o resultado desejado, conforme as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 a 26 da LDBEN, essa certificação será concedida com a aprovação do Conselho de Classe e da família do estudante com deficiência, uma vez que no certificado de conclusão de escolaridade, deve haver um histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, assim como o estabelecimento de parcerias da educação profissional com as escolas públicas para a construção de competências, previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, Terminalidade Específica do Ensino Médio.

Diante do exposto podemos observar que a educação especial é uma modalidade indissociável da educação básica, e que só tem a contribuir para a implementação exitosa do **Novo Ensino Médio** no Estado do Pará.

### 5.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

Os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro são inúmeros, se considerarmos o seu processo histórico de escolarização que segregou e fragmentou o conhecimento, tendo como resultado os altos índices de analfabetismo funcional, e como consequência, os altos índices de evasão e repetência nos diversos sistemas de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que segundo Souza, Gonçalves e Júnior (2013) “expressa a conquista do direito à educação para aqueles



que não tiveram acesso à escola na idade regular e/ou tiveram o percurso escolar interrompido por diferentes motivos, nos níveis de ensino fundamental e médio”. Dessa forma, os paradigmas referentes à EJA sofrem mudanças, uma vez que são os valores, as crenças, as ideias presentes nas concepções que nortearão as políticas públicas voltadas a uma educação de qualidade.

A Lei 13.415 de 2017 que regulamentou a Reforma do Ensino Médio, e que norteia o Documento Curricular - etapa ensino Médio (DCEPA) nos remete à reflexão referente às possibilidades de implementar uma nova arquitetura de modalidades de ensino e aprendizagem a um público cada vez mais exigente e intercultural que requer respeito ao seu ritmo de estudo e de vida.

Os desafios para garantir a terminalidade da escolaridade de jovens e adultos no Ensino Médio deve considerar o atual cenário social e político, pois são requeridas novas concepções de educação para esse segmento de jovens e adultos trabalhadores, com identidades plurais que buscam estratégias para atender interesses como o reconhecimento de saberes, assim como o respeito à língua materna dos novos estudantes do campo, da cidade e imigrantes internacionais que visam uma educação que atenda seus direitos universais.

Nessa perspectiva, a rede Estadual de Ensino, no intuito de assegurar o acesso à educação, assim como garantir a permanência e conclusão dos estudos com sucesso.

A Educação de Jovens e Adultos se propõe a apresentar um currículo que congregue os conhecimentos socialmente construídos incorporados aos saberes advindos da dinâmica social. Dessa forma, orienta-se um currículo dinâmico/dialógico, tomando por base os princípios da Educação Popular, que proporcione ao educando assumir sua condição de sujeito social, histórico e político.

Os marcos legais que referendam a Educação de Jovens e Adultos amparam-se numa vasta legislação, dentre elas enquadra-se a Constituição Federal de 1988, cujo texto legal enfatizou a educação como um “direito público subjetivo”. Ratificando este preceito Constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, referenda no Art. 37 a Educação de Jovens e Adultos, acrescentando *a educação e aprendizagem ao longo da vida*, como alteração dada pela Lei 13.632/2018.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e dentre outros aspectos, estabelece os conceitos e funções da EJA, as quais se destacam as atribuições reparadoras, equalizadoras e



qualificadoras. A função reparadora, de acordo com o documento, se justifica pelo alto número de analfabetos que existem no Brasil.

Esse Parecer aponta que as raízes do analfabetismo no Brasil, são de ordem histórico-social, e, portanto, constitui uma dívida histórica à “[...] educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais” (BRASIL, 2000, p. 33). A ideia é que a EJA garantisse “[...] 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, 2000, p. 38).

Os princípios orientadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, os quais ratificamos, destacam-se por:

[...] Educação Básica é direito fundamental de todos; Respeito aos jovens e adultos como pessoas de direito na sociedade; A formação do sujeito enquanto pessoa humana, solidária, criativa, ética e produtiva para a vida em sociedade e a intervenção consciente na sua realidade; O respeito à diversidade mediante a adoção de uma pedagogia que se fundamente na justiça, na igualdade e na solidariedade; Ensino qualificado com responsabilidade social, orientado para a formação dos cidadãos democráticos e participativos; Respeito às necessidades de aprendizagem e à diversidade cultural; Igualdade de oportunidades para todos, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social; Respeito e valorização aos conhecimentos e experiências construídas ao longo da vida pelos jovens e adultos; Inserção de processos pedagógicos diferenciados e adequados aos jovens e adultos; O desenvolvimento da aprendizagem significativa, da autonomia intelectual e do pensamento crítico; A abordagem de conhecimentos básicos, possibilitando o acesso aos bens socioculturais acumulados pela humanidade indispensável à formação do cidadão; O domínio de competências e habilidades necessárias à sua inserção no mundo do trabalho; O uso das várias linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania Acesso às tecnologias da comunicação e informação para melhoria e dinamização do processo educacional; Articulação do currículo da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional; Diálogo entre os diversos saberes; Interdisciplinaridade; Formação e qualificação continuada para os professores; Mobilização e parceria da comunidade nas ações desenvolvidas pela escola; Inclusão e valorização da cultura da paz (CNE , 2000).

A Resolução nº 03/2010 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos fundamentada no Parecer CNE/CEB/2010. Uma das principais mudanças ocorridas foi a alteração da idade mínima de ingresso e/ou realização de exames de conclusão nas etapas de ensino, da modalidade da EJA, a qual ficou da seguinte forma: a partir de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 anos completos para o Ensino Médio. Além disso, estabelece que a carga horária mínima, para quem



estuda nos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, será determinada pelos sistemas de ensino.

Nos anos finais, a carga horária será de 1600 horas e no Ensino Médio, a duração mínima será de 1200 horas. A educação à distância (EAD), para a EJA é referida aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com a garantia de infraestrutura tecnológica e de materiais e proposta pedagógica de qualidade (BRASIL, 2010).

O PNE (2011- 2020) traça as diretrizes educacionais para a próxima década, estabelecendo 10 diretrizes objetivas e 20 metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Cada uma delas é acompanhada de estratégias para que atinjam os objetivos delimitados. Nele estão contempladas cinco metas relacionadas à área de educação de jovens e adultos. São elas:

- *Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária;*
- *Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;*
- *Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;*
- *Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;*
- *Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.*

A Resolução CNE/CP nº 2/2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular, e no Art. 1ª normatiza as aprendizagens essenciais às crianças, jovens e adultos. Dentre as Competências Gerais apresentadas no Artigo 4º está a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-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.



Diante do exposto, é imperioso buscarmos incansavelmente a construção de novos caminhos e trilhas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará que levem a um mundo de solidariedade, de respeito, de dignidade, de paz, de amor e igualdade, em que homens e mulheres possam viver na lógica da liberdade e da inclusão social.

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por articular os processos formativos dando enfoque aos sujeitos em suas múltiplas dimensões: econômica, política, social, cultural, cognitiva e afetiva; capazes de ler e escrever a sua realidade, produzir saberes que lhe permitam compreender o mundo, situar-se nesse mundo e nele intervir conscientemente. Assim, o estudante é considerado um sujeito capaz de construir e produzir o seu próprio conhecimento, a sua própria história, cabendo à escola intermediar, organizar e estimular essa aprendizagem.

Nesta perspectiva, a proposta curricular da EJA precisa estar vinculada às questões sociais, pautada na valorização do ser humano, na totalidade do conhecimento, contemplar situações-problemas vivenciadas no cotidiano, visando a construção coletiva de respostas e soluções, visando a formação de sujeitos históricos dentro de um processo de conscientização crítica e transformadora de suas realidades, conforme os princípios metodológicos Freireanos da Pedagogia libertadora.

A proposta pedagógica de Paulo Freire centra-se nos princípios do **diálogo** e na **problematização** da realidade social, compreendendo-se que o ensino-aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, na busca de um verdadeiro exercício crítico e democrático. O conhecimento é construído no diálogo constante do sujeito com o mundo, enquanto ser de ação cognitiva, afetiva e sociocultural. Dessa forma, a dialogicidade é princípio fundante da (re)construção do mundo.

Dentro desse viés, consideramos que com o entendimento de que os estudantes possuem trajetórias socioculturais e histórias de vida distintas, interesses diversos e possibilidades diferenciadas é possível criar itinerários formativos que tenham como elementos balizadores o diálogo e o respeito aos elementos dessa diversidade. Assim, a organização metodológica parte do conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências e incorporando a este o saber sistematizado.

Nessa perspectiva a educação é ato impulsionador da consciência crítica e do saber sistematizado das diversas áreas do conhecimento. É um instrumento de desvelamento da realidade. O educando é sujeito de sua história ao pensar sobre sua própria realidade, pois tem direito de conhecer e transformar com autonomia o tempo e o espaço no qual se



insere. Esse sujeito deve e precisa conhecer o saber sistematizado para não ser dominado. Ele necessita conhecer a arte e a filosofia, as ciências e a cultura da humanidade para afirmar sua cultura e sua arte; deve conhecer sua história e assumir-se enquanto sujeito que faz história.

Esta proposta tem um caráter interdisciplinar e contextualizado ao romper com as práticas fragmentadas entre a escola e a comunidade, entre os diversos segmentos que constituem a escola, entre o discurso teórico e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber do senso comum. Os princípios orientadores de tais proposições são:

- **Politicidade do Ato Educativo:** a educação não é neutra. Nos processos educativos, homens e mulheres aprendem a ler e a escrever a sua história, desvelam a sua realidade. ...;
- **Dialogicidade do Ato Educativo:** o diálogo é a base da relação pedagógica, da interação triádica; educador - educando - conhecimento. A atitude dialógica se constitui num ato de amor, de humildade;
- **Transversalidade:** a transversalidade dos conhecimentos se torna real no currículo por meio da inclusão de processos culturais identitários e da acolhida da diversidade dos/as sujeitos/as da EJA em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social, cultural, de gênero, geração e etnia;
- **Contextualização:** os temas geradores, eixos temáticos e atividades curriculares do processo formativo devem pautar-se pela contextualização a partir de múltiplas perspectivas: histórica, sociológica, cultural, filosófica de problematização e compreensão da realidade;
- **Transformação social:** o ato educativo permite que homens e mulheres percebam-se como construtores de suas histórias e compreendam seu papel na possibilidade de transformação social.
- **Interculturalidade:** A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de



emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAU. 2012).

Tendo por referência a Educação Popular, é desafiante pensar e propor um currículo comprometido com a identidade e emancipação dos sujeitos da EJA. É necessário tomar como elemento norteador das ações curriculares as totalidades de conhecimento, compreendendo que elas têm como princípios básicos garantir a unidade do conhecimento, constituindo-se num movimento de ação - reflexão - ação, por meio do trabalho interdisciplinar via Tema Gerador. Dessa forma, os princípios curriculares são:

- **Flexibilidade:** a dinamicidade da produção do conhecimento, o que exige transformações permanentes nos processos educativos e estruturas curriculares. Conceber a flexibilidade do currículo é condição *sinequa non* para a constituição de itinerários formativos dinâmicos e abertos às mudanças pedagógicas e socioculturais da diversidade de tais realidades.
- **Interdisciplinaridade:** o modelo linear e disciplinar de currículo impôs uma visão restrita, circunscrevendo-o como lista de disciplinas e conteúdos justapostos. A ruptura paradigmática proposta pela interdisciplinaridade transcende essa concepção tradicional a que os currículos estavam confinados. A opção por assumir a interdisciplinaridade como princípio curricular, não significa um exercício de retórica, mas um sentido de direção ao processo de formação de estudantes e como eixo articulador da práxis do cotidiano. Assim, esse princípio é assumido como articulador de conteúdos escolares e saberes locais, contextualizados no plano regional e global, possibilitando a inter-relação entre os múltiplos aspectos que configuram a diversidade da EJA no Estado do Pará.
- **Pluralidade de Saberes e Linguagens:** os saberes constitutivos ultrapassam o domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, contemplando os elementos culturais, as experiências e vivências de homens e mulheres educandos/as, a inserção social desses sujeitos em suas comunidades, suas lutas e história. Valorizar a pluralidade de saberes requer incorporar a multiplicidade de linguagens, não se restringindo apenas à forma escrita, oral e dos números, mas potencializando a linguagem corporal, artística, estética, cartográfica, etc.





- **Trabalho como princípio educativo:** o trabalho é atividade constitutiva do processo de hominização de homens e mulheres, é o instrumento por meio do qual se exerce ação transformadora consciente, é elemento constitutivo da cultura, é práxis humana. Assumir o trabalho como princípio educativo no contexto da EJA significa incorporar as práticas sociais na matriz pedagógica de sua formação. É pertinente recorrer a Kuenzer (1998), que ao discutir os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho, educação e o papel social da escola, afirma que o contexto atual está a exigir "o desenvolvimento da capacidade de educar - se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos". (KUENZER,1998, p. 37).
- **Movimentos Sociais como princípio educativo:** o processo histórico de lutas de homens e mulheres da Amazônia: das comunidades do campo, quilombolas, dos povos indígenas, deverá ser incorporado. A partir de um determinado modo de produção da formação humana que encontra no movimento social um princípio educativo, em que se educam nas lutas sociais que protagonizam e que os constituem como sujeitos sociais, políticos e culturais.
- **A dialogicidade como princípio educativo:** o diálogo não pode ser conclusivo, acabado, determinante e definitivo, pois ele representa o embate das múltiplas vozes que se manifestam e, do mesmo modo, as múltiplas consciências e mundos que se articulam.
- **Práxis:** a indissociabilidade teoria e prática leva à compreensão da prática como lugar constitutivo de aprendizagens, de (re)construção teórica de saberes e conhecimentos; ao movimento de ir e vir, de refletir sobre a ação e gerar nova ação – a **práxis**. O compromisso com a transformação da realidade requer uma dinâmica de ensino-aprendizagem que valorize e estimule a compreensão crítica dos/as educandos/as a partir do aprofundamento teórico, entendido como um processo educativo que possibilita a apreensão e compreensão da realidade e os diferentes modos de encontrar explicações para um mundo complexo.

Essa proposta quebra a lógica tradicional que se estrutura a partir das grades curriculares rigidamente organizadas e fragmentadas, por compreender que toda ação educativa escolar deve pautar-se na busca do conhecimento enquanto uma totalidade.



Apresenta no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado, rompe com as práticas fragmentadas entre a escola e a comunidade, entre os diversos segmentos que constituem a escola, entre o discurso teórico e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber do senso comum.

Nessa perspectiva, o currículo deve estar voltado para as relações que mantemos com a realidade circundante, possibilitando aos educandos exprimir seus pensamentos, sentimentos e ações por meio de diversas formas de linguagem, como a escrita, a pintura, a fala, o canto e os gestos. É preciso respeitar a liberdade dos indivíduos, opor-se a qualquer tipo de discriminação e marginalização. O currículo, nessa perspectiva, deve romper com o monolitismo das culturas oficializadas nos livros didáticos e na prática educacional. O novo currículo deve ser construído para desafiar o velho e partejar o novo.

O currículo, para o público da modalidade EJA/Ensino Médio, deve superar a conformidade política, social, econômica em que os alunos estão inseridos, ao contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos, que além da aprendizagem dos objetivos de aprendizagens presentes nas áreas de conhecimento permita uma aprendizagem significativa, uma nova relação com a teoria-prática no cotidiano escolar; um currículo que abarque as singularidades desses sujeitos e os espaços que ocupam assim como a totalidade plural dessa diversidade presente nas turmas de ensino médio.

Tal perspectiva impõe um desafio às abordagens interdisciplinares nos campos de saberes e práticas e também na formação para o mundo do trabalho, já que parte do público presente na escola tem um vínculo entre a instituição de ensino e o trabalho, o que modifica o sentido do aprendizado para o aluno, o movimento dialético em se reconhecer como classe trabalhadora e ter na escola um local de construção de vida. O aluno trabalhador, aquele em distorção idade/série ou o que não teve acesso à escolarização na idade, compreende que é pela educação escolar que se efetiva a garantia dos direitos à cidadania e amplia seus horizontes e sentido às aspirações pessoais e profissionais.

Ademais, a oferta à educação tem se expandido a um grupo vulnerável da população, a saber: imigrantes, refugiados e apátridas. O que tem ressignificado e ampliado às práticas educativas sobre a função social da escola, que está para além do acesso e da garantia da matrícula.

Nos últimos quatro anos, países da América Latina, em especial a Venezuela, têm sido o principal ponto de partida de imigrantes que optaram por estabelecer suas



moradias no Pará. Os municípios paraenses, e em particular na região metropolitana de Belém, apresenta uma expansão referente ao número de populações estrangeiras que tem migrado de seus países em busca de segurança social e oportunidades de trabalho e renda.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR (2020) afirma que, até o fim do ano de 2019, 79,5 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas com a intenção de fugir de situações de guerras, conflitos, perseguições ou calamidades públicas e ambientais.

As migrações de hoje, embora não sejam um fenômeno recente, têm imposto às autoridades públicas demandas com procedimentos especializados, antes sem marcos legais o suficiente para ofertar atendimentos como educação básica, numa perspectiva diferenciada, plural, multilíngue e intercultural, atendendo os novos mecanismos jurídicos diferenciados com metodologias personalizadas, visando promover, de maneira célere, o acesso e a permanência escolar.

Para melhor compreensão do público atendido, segue os conceitos identitários do público migrante atendido pela rede estadual.

**a. Imigrantes:** Pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil (Lei de migração. LEI Nº 13.445, de 24 de maio de 2017);

**b. Migrantes/Visitantes:** pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional (Lei de migração. LEI Nº 13.445, de 24 de maio de 2017), para a Co-IMIGRANTES, referem-se também aos migrantes venezuelanos indígenas Warao, aos quais resguarda lhes o direito de migrarem transterritorialmente

**c. Apátridas:** O termo "apátrida" designará toda pessoa que não seja considerada seu nacional por nenhum Estado (Lei nº 4.246/2002. Estatuto do refugiado);

**d. Refugiados:** Pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR,2018), ou seja, resultante de uma migração forçada;

**e. Solicitantes de refúgio:** Pessoas que solicitam às autoridades competentes serem reconhecidas como refugiado, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados



definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio (ACNUR,2018).

O deslocamento dessas populações para o país dobrou na última década, e o Pará se destaca no acolhimento destes povos, abarcando também o atendimento por meio de assistência social e educacional, e em especial na rede de ensino estadual se prima pelo respeito e valorização desses sujeitos como cidadãos de direitos universais.

A partir da lei de migração aprovada em 2017, as autarquias do Estado vêm se adequando por meio de ações próprias e conjuntas, orientadas pelo poder jurídico<sup>124</sup> a fim de considerar os direitos humanos como propulsores na consolidação de um compromisso constitucional, que preza pelo respeito às especificidades e às diferenças socioculturais.

Portanto, oferecer políticas públicas para as famílias de imigrantes exige um olhar holístico, intersetorial e interinstitucional, sobretudo entre as esferas públicas municipal, estadual e federal que corresponda aos acordos multilaterais nos quais o Brasil é signatário<sup>125</sup>.

Os processos de escolarização destes imigrantes, refugiados e apátridas requer de uma reflexão em relação à proposta curricular que considere as estratégias e as possíveis implementações de integração tanto no acolhimento, na inserção escolar e na permanência destes com sucesso. Isso requer atenção a alguns passos que vão desde ao período inicial de adaptação, período de regularização do processo escolar e na ampliação de possíveis rearranjos educacionais e metodologias didático-pedagógicas. Com isso a garantia da promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas, e assim naturalmente conquistem a independência, uma vida cidadã e ocupem seu espaço na sociedade.

#### 5.4 A EDUCAÇÃO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ENSINO MÉDIO

A educação é um direito universal confirmada pela Constituição Federal, contudo grandes são as barreiras que impedem o efetivo acesso a esse direito, de modo especial às pessoas em situação temporária de privação de liberdade. Com o intuito de garantir

---

<sup>124</sup> A exemplo das Recomendações nº 47/2017 do MPF/Pará, MPE, DPE, DPU e SECADI/MEC.

<sup>125</sup> Tal como a Convenção 169 da OIT/Decreto 5.051/2004.



esse direito no contexto carcerário foram instituídos alguns marcos legais que merecem ser mencionados. Um dos principais é o aporte de proteção internacional para o acesso à educação em prisões e que delineiam o seu desenvolvimento como garantia de um direito humano fundamental.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu artigo 26, que trata da educação como um direito humano, o qual deve ser orientado para o desenvolvimento da personalidade humana e para fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais, devendo ser adotadas medidas de caráter nacional e internacional para assegurar o seu reconhecimento e sua observância universal e efetiva.

O Documento das Nações Unidas sobre o Tratamento dos Reclusos (1955), em seu 6º princípio determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar de atividades culturais e educacionais”. No Brasil, a Lei de Execução Penal de 1984 explicita no seu art. 3º, Artigo 11 que “ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, incluindo “instrução escolar e formação profissional”, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde.

Na Constituição Federal/88, bem como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, reafirmam o direito subjetivo do jovem e do adulto à educação, o que, por conseguinte, estende-se aos que se encontram temporariamente privados de sua liberdade.

Outro marco importante para consolidar a educação para pessoas em situação temporária de privação de liberdade ocorreu durante a VI CONFINTEA de 2009, realizada no Brasil (Belém/PA). Na ocasião, foi aprovado o Marco de Ação de Belém que fez duas importantes menções ao direito à educação da população carcerária: na alínea “e” do item 11, que trata sobre Alfabetização de Adultos e na alínea “g”, item 15, que fala sobre a Participação, Inclusão e Equidade, onde consta o compromisso de “oferecer educação de adultos em todos os níveis apropriados nas prisões” (Conferência..., 2010)

Ainda em 2009, a resolução nº 03 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPC), trata sobre as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais” e dispõe sobre a necessidade de atendimento das especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino. A resolução nº 2/ 2010 do CNE/CEB também trata sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para Jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Em 2011 é sancionada a Lei 12.433 que alterou o artigo 126 da



LEP e traz a possibilidade do apenado abater ou descontar, através do estudo, parte do tempo da pena a ser cumprida.

Ainda em 2011, o Decreto nº 7.629 de 24/11/2011 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a modalidade de EJA, da educação tecnológica e da educação superior. O destaque de fundo foi a orientação para a elaboração e implementação dos planos estaduais de educação.

Ressalta-se ainda o Projeto de Remição de Pena pela leitura, intitulado Projeto “A Leitura que Liberta-PLL”, considerando a Recomendação CNJ, N. 44/2013 que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

A escola na prisão possui inúmeras e incontestáveis peculiaridades. Daí, compreendendo que a educação escolar no sistema penal deve tomar por base a necessidade de empoderamento do indivíduo, sendo esse sujeito como partícipe de uma sociedade corresponsável pelo seu desenvolvimento, com fundamento nas palavras de Freire (2001, p. 124), para quem “o mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (...) caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”.

Vale dizer que não existe educação sem o princípio democrático, mesmo que ela ocorra dentro do espaço de uma Unidade Penal, e esses dois elementos: educação e democracia, estão intimamente ligados ao processo da qualidade escolar e dos sistemas educativos que devem ser permeados pela concepção de totalidade.

Assim sendo, a LDB reafirma a autonomia dos sistemas de ensino consequente com a noção de educação nacional, reservando esses dois princípios que deverão ter caráter nacional e não poderão deixar de constar as normas estaduais e municipais quando se refere ao princípio democrático constituído. Nesse sentido, tem-se como pressuposto/perspectiva a educação no cárcere no Estado do Pará:

- Conceber a construção do conhecimento num movimento de ação-reflexão-ação;
- Propiciar conhecimentos que habilitem os alunos a construir consciência crítica, participativa e autonomia;
- Avaliar na perspectiva formadora, inclusiva e como redimensionamento do ato educativo;



- Compreender as Totalidades como um processo global para entender o conhecimento histórico;
- Enfatizar o caráter interdisciplinar do conhecimento;
- Propiciar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que possam ser usados na vida após a libertação com redução da reincidência;
- Permitir o alcance da plenitude pessoal, sem perder de vista o exercício de direitos e responsabilidades, respeitando a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades;
- Atender aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, tentando que eles construam novos apoios e âncoras sociais e cultural;
- Abrir aos sujeitos a possibilidade de acesso a novas possibilidades culturais, promovendo a conexão ou a reconexão social.

Desta forma, a educação pode dar voz às pessoas, abrir portas para um futuro melhor e restaurar a autoestima e a competência social dos indivíduos. Embora a educação possa não resolver todos os problemas do sistema de justiça criminal, ela parece ser uma porta à diminuição das taxas de reincidência, mas isso só funcionará se os indivíduos mais vulneráveis tiverem acesso a ela. Do ponto de vista moral e lógico, o investimento na educação oferece o maior benefício para a sociedade, garantindo que todas as pessoas - independentemente do passado tenham a oportunidade de prosperar no futuro.

## 5.5 A EDUCAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO

A garantia do direito à educação a todos os jovens e adolescentes, que cumprem medida socioeducativa de internação e em regime provisório, está amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei 8.069 de 13 de junho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, pela lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e a Política Estadual de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC.

O atendimento educacional na socioeducação tem como objetivo garantir o acesso à educação escolar formal de qualidade e permanência com sucesso, respeitando e valorizando as experiências de vida dos educandos e educandas e de suas famílias, além



disso visa fortalecer a dimensão humana da educação através da vivência de valores, tais como: **a criticidade, a sensibilidade, a autonomia, o protagonismo juvenil, a compreensão da vida em sociedade e a criatividade**, entre outros valores que possibilitem aos socieducandos uma formação com dignidade, identidade amazônica e projeto de futuro.

No que tange as definições metodológicas, a proposta de educação é orientada com base na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Dessa forma, trabalhar a educação escolar na socioeducação via tema gerador, partindo da problematização da realidade concreta, proporciona a reflexão do sujeito sobre sua transformação pessoal e social (FREIRE, 1987, p. 231).

Sustentado teórico-conceitualmente, sobretudo nos referenciais de Paulo Freire, Stuart Hall e Antônio Carlos Gomes da Costa, busca-se, nesse sentido, as definições de um currículo escolar que construa novos cenários de interlocução com os eixos estruturantes do currículo, tais como: **educação e direitos humanos; adolescências e juventude; cultura e identidade e mundo do trabalho**, conforme exposto nos eixos a seguir:

- **Educação e Direitos Humanos:** envolve a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da igualdade, da cooperação, da justiça, da tolerância e da paz. Estes elementos são fundamentais para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Assim, torna-se necessário entender a educação como formação do cidadão participativo, solidário, consciente de seus direitos e deveres para associá-la à educação em direitos humanos. Trata-se de um ensino permanente, global, complexo, porém possível, com o objetivo de fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.
- **Adolescências - Juventudes:** visa a desconstrução total das formas estigmatizadoras, opressoras, punitivas, conformadoras, frequentemente desenvolvidas sobre a adolescência ou juventude no âmbito da privação da liberdade e fora dela. Com o reconhecimento dos jovens como educandos ou educandas, como sujeito de direitos, que carregam consigo, particularidades individuais, regionais, familiares, étnicas, culturais, políticas, econômicas, raciais, de gênero. Desse modo, os conteúdos curriculares assumem uma dimensão social e real com significados para a vida dos alunos.





- **Cultura e identidade:** as discussões sobre cultura e identidade deverão exercer papéis questionadores, encaminhando para uma compreensão de que não podem ser entendidos simplesmente como um conglomerado de referências duras e positivas, as quais determinam quem são educandos, adolescentes ou jovens e seu contexto social de uma maneira fixa. Nesse caso, tanto uma categoria como a outra precisa ser trabalhada a partir de aspectos e fundamentos que se encontram a cada dia e todos os dias no cotidiano das salas de aula, construindo e reconstruindo as práticas de uma escola diferente e pluralista em seus mais diversos campos de conhecimento.
- **Mundo do Trabalho:** fazendo parte da vida humana, o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões não poderá ficar extirpado da ação educativa escolar no âmbito da socioeducação, muito pelo contrário, deverá compô-lo de modo a tornar o currículo escolar mais rico e efetivo diante das necessidades de uma preparação para a vida e para a futura participação no mundo do trabalho. Dessa forma, torna-se necessário levar, via currículo, os adolescentes ou jovens a compreenderem que pela prática ontológica do trabalho se pode transformar a natureza, a sociedade e o próprio homem.

Compreender a complexidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará contribui para que políticas afirmativas se materializem. As práticas político-pedagógicas-educacionais na EJA são essenciais para uma educação igualitária, emancipatória, que oportunize aos alunos, ao cursarem essa modalidade de ensino, o desenvolvimento de suas potencialidades.

## 5.6 O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO

O Sistema de Organização Modular de Ensino foi um projeto originalmente elaborado e executado pela Fundação Educacional do Pará (FEP) no ano de 1980 e passou a ser gerido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em 1982. Inicialmente, atendia apenas os municípios de Nova Timboteua, Curuçá, Igarapé-Açu e Igarapé-Miri. Seu objetivo foi assegurar o atendimento de 2º Grau à demanda de alunos existentes nos municípios dos interiores do estado, observando as características de cada região e as dificuldades estruturais considerando que não seria viável a construção de escolas regulares e que



havia escassez de recursos humanos qualificados.

O SOME obteve sua regularização através da resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação (CEE), através do qual foram aprovadas as suas normas regulamentares, validando os estudos realizados até essa data. Em 29 de abril de 2014, foi aprovada a Lei nº 7.806 que regulamentou o SOME como política pública educacional do Estado para garantir o acesso à Educação Básica e a permanência dos alunos nas comunidades do interior do Estado, observando as diversidades regionais encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado, onde não há ensino regular em nível médio, e de forma complementar o ensino municipal em regime de parceria, ampliando assim, os níveis de escolaridade, fazendo do SOME a maior política de oferta do Ensino Médio do campo

O funcionamento do SOME ocorre em sistema de rodízio de professores que passam por quatro localidades durante um ano letivo, em períodos chamados de módulos. Ao todo são quatro módulos por ano, com duração de no mínimo 50 dias para atender os 200 dias letivos exigidos pela LDB 9.394/96. As disciplinas são ofertadas em blocos de acordo com as áreas de conhecimento. Todos os professores são lotados com carga horária de 200 h/m, exigidas no mínimo 24h em regência de classe e 16h em projetos quando necessário. Caso haja pendências de oferta de disciplinas ocorre a reposição paralela das mesmas, como previsto na Lei 7.806/2014.

Considerando sua demanda inicial, modular apresentou crescimento significativo em atendimento e atualmente oferta ensino a 448 localidades, distribuídas por 87 municípios, jurisdicionados a 20 Unidades Regionais de Educação (URE's). Atualmente, o SOME atende um quantitativo de 34.580 (CRTI) alunos, devidamente matriculados no ano letivo de 2021.

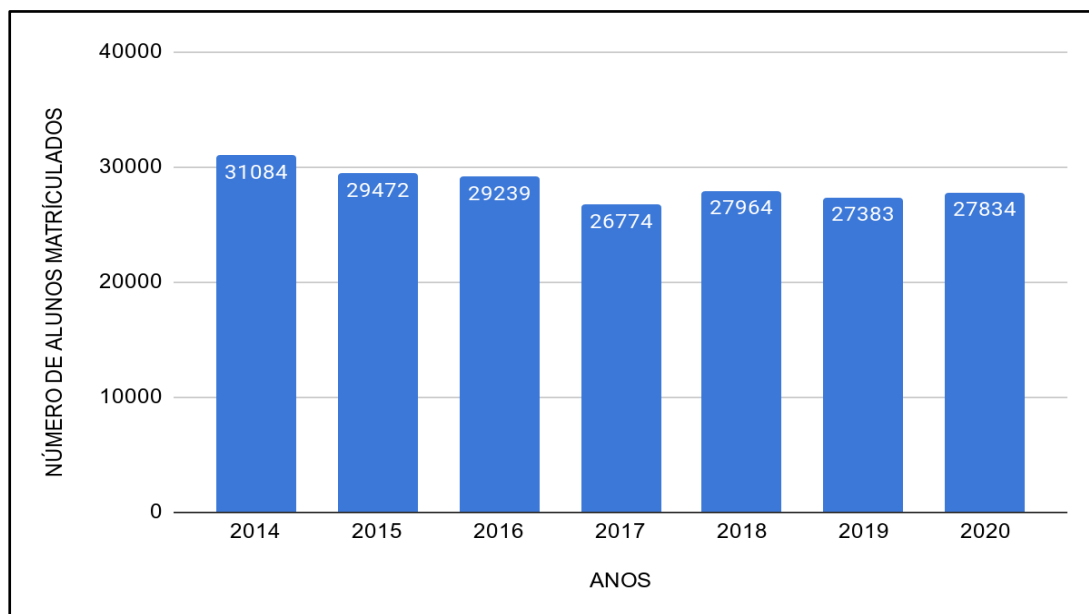
O de 2019, a Secretaria de Estado de Educação materializou a mudança das escolas sedes estaduais que atendem o SOME na zona urbana para as escolas cadastradas na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (SIGEP) como escolas da zona rural. Nesse sentido, as matrículas dos alunos do SOME, em sua maioria, passou a ser efetivada nas escolas das Zonas Rurais, aumentando assim o valor *per capita* por aluno, possibilitando a destinação de recursos maiores ao desenvolvimento e manutenção do sistema modular.

A demanda de alunos atendidos pelo SOME mostra que durante as séries históricas



de 2014 a 2020 houve um decréscimo no quantitativo de matrículas, conforme demonstra o gráfico abaixo.

**Gráfico 2: Quantitativo de alunos matriculados no SOME, 2014-2020.**



Fonte: CRTI/SEDUC/PA 2021).

Um dos aspectos relacionados a esse declínio se deve a novos projetos, modalidades e/ou sistemas de ensino que passaram a ofertar o ensino médio. Outros fatores são as dificuldades encontradas na infraestrutura ofertada pela escola de funcionamento (municipal) e o fornecimento de transporte regular que facilita o deslocamento desse aluno para a sede do município, lugar com maior oportunidade de emprego e lazer.

Contudo, o SOME continua com um expressivo atendimento nas localidades dos interiores do estado, sendo o sistema de ensino predominante na oferta do ensino médio, caracterizando-se “(...) como de suma importância para a educação, por ser um processo de democratização de ensino, onde oportuniza que muitos jovens almejem o ensino superior (...)” (GAIA; MENDES, 2020, p. 249).

Como se nota, nos escores apresentados acima, o SOME:

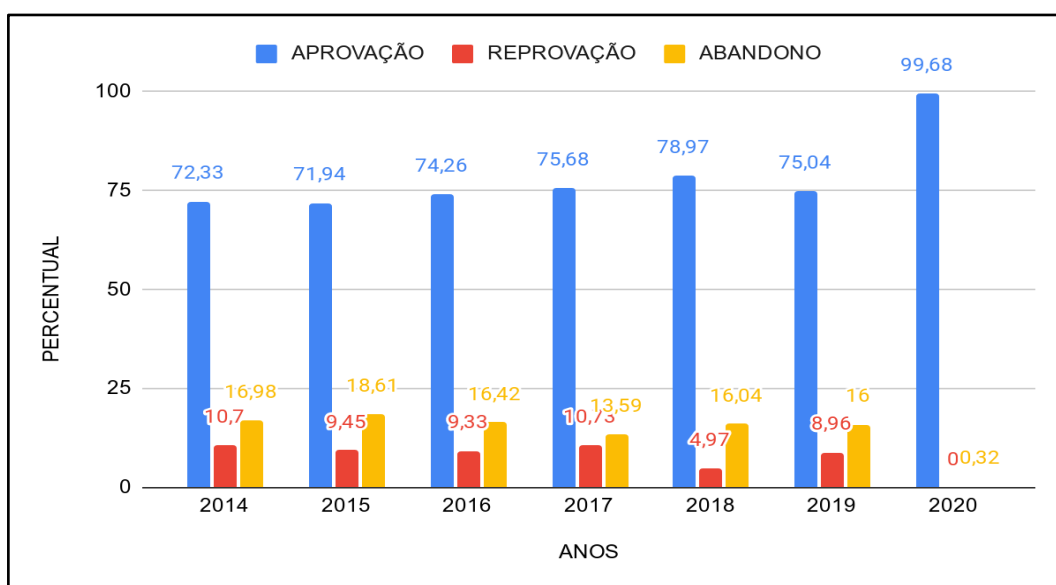
(...) busca atender um público que naturalmente ficaria sem o acesso ao Ensino Médio, pela especificidade geográfica do estado paraense em que muitas vilas e comunidades rurais e ribeirinhas são de difícil acesso, além das condições



financeiras das famílias em não poderem enviar seus filhos para estudar nos centros urbanos (PEREIRA apud GAIA; MENDES, 2020, p. 251)

Com relação aos índices de rendimento escolar dos alunos do SOME no período em questão, constata-se a melhoria desses indicadores no gráfico 3.

**Gráfico 3: Evolução das taxas de rendimento escolar do SOME.**



Fonte: SIGEP - Sistema de Informação de Gestão do Pará (2021).

A expansão do quantitativo de alunos que foram aprovados nas três séries do ensino Médio de 72,33% em 2014 para 75,04% em 2015, isto é, um crescimento 71% na taxa de aprovação escolar. No que tange ao índice de reprovação não houve mudança significativa, permanecendo no patamar médio de 10%, a exceção do ano letivo de 2018, que ficou com o percentual de 4,97%. Sobre o abandono escolar, percebe-se uma redução mínima de 0,98% entre os anos letivos de 2018 e 2019.

Por meio da apresentação dos dados de APROVAÇÃO e ABANDONO do ano letivo de 2020 exposta no gráfico 3, nota-se que não houve nenhum percentual de REPROVAÇÃO, tal constatação se deve ao fato do acometimento da pandemia mundial causada pelo vírus COVID-19, que atingiu também o estado do Pará. Esta situação sanitária impulsionou a criação da Resolução de nº 20 de 18 de janeiro de 2021, do Conselho Estadual de Educação do Pará que, em seu artigo 2º, §2º determina que:



Poderão ser aprovados os estudantes concluintes dos Ensinos Fundamental e Médio no ano letivo de 2020 que tiverem integralizado 75% da carga horária da respectiva sérieano da etapa da Educação Básica, sem prejuízo do alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC, garantindose a possibilidade de mudança de níveletapa e de acesso ao Ensino Médio, Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso. (CEE, 2021)

Ressaltamos que a determinação do Conselho foi estendida a todos os alunos da educação básica da Secretaria de Estado de Educação.

Segundo o Sistema de Informação e Gestão do Pará, no ano de 2020 não tivemos reprovados e a taxa de abandono foi quase nula. Alguns fatores podem ter contribuído para essa diferença em relação aos anos anteriores, tal como a Portaria do Conselho elencada acima e a política de distribuição do cartão de vale alimentação realizada pelo Governo do Estado do Pará, que beneficiou todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino.

Para uma reestruturação curricular há que se considerar uma mudança no SOME que passe a buscar uma nova postura docente, pautada pelo pensamento autônomo e libertador do educando, neste sentido:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Nesse contexto, a educação precisa ser dialógica e fomentadora da práxis, que necessariamente “[...] implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67). Assim, o SOME envidará esforços no sentido de promover uma educação problematizadora nas comunidades às quais atende, tonalizada pelas realidades de cada lugar, bem como pela autenticidade do pensar de educador e educandos, opondo-se, sobremaneira, à “educação bancária”, que segundo Freire (1987) trata de uma concepção mecânica da consciência, considerada como um repositório vazio, que precisa ser preenchido, restando aos alunos aceitar passivamente o depósito de conteúdo, encarados por meio de uma única visão, que objetiva apassivar ainda mais os educandos.



Freire nos provoca quanto ao uso da educação como lugar de reflexão para intervenção no mundo, por meio do viés histórico como viabilidade, por isso:

Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com o objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado tornar-se transgressores da própria ética. (FREIRE, 2000, pág. 57)

Nessa direção, à educação não é facultada a decisão de ser neutra, pois pode servir tanto aos princípios libertadores, de inserção crítica do ser humano no mundo, de rupturas, tornando-se consciente da presença do outro e de si no mundo, quanto a aceitação passiva de estruturas historicamente injustas e desiguais.

Em busca de uma reestruturação para além da matriz curricular, o SOME tem procurado (re)conhecer os sujeitos coletivos populares, bem como suas experiências, produção de conhecimentos, de culturas e histórias como significativas, compreendendo suas relevâncias como sujeitos da história, dando vez e voz à estes coletivos populares na relação pedagógica. Tendo em vista que há um perigo danoso em se considerar uma única história, em observar de maneira unilateral os coletivos humanos, em razão de nossa tradição política e cultural que com base segregadora instituiu uma polaridade de coletivos, evidenciando uns em detrimento de outros, determinando com isso ausências de sujeitos sociais no território do conhecimento. A este respeito Arroyo (2011, p. 139) sugere que:

Um caminho para avançar pode ser entender melhor os processos históricos que vêm de longe e se perpetuam de não reconhecimento de coletivos populares, dos trabalhadores como produtores de saberes, culturas, modos de pensar. Como sujeitos de história. Questões que tocam em cheio a docência e os currículos.

O SOME tem em seu perfil um diversificado território de multiplicidades, posto que atua com alunos oriundos de quilombos, assentamentos, produtores rurais, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, entre outros e é em razão dessa vasta diversificação identitária que não se deixa aprisionar, por isso necessita de um processo educativo que considere a centralidade dos seres humanos como sujeitos da história, pois “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SANTOS apud ARROYO, 2011, p. 139)



O ano de 202 registrou 34.580 alunos matriculados no Sistema Modular por meio do Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (SIGEP), que atende massivamente ao alunado que tonaliza o ensino médio nas comunidades do interior do Estado. Este perfil do atendimento no SOME exige que cada vez mais se busque o reconhecimento da diversidade dos sujeitos jovens, que têm outros modos de pensar e diversas formas de ver o mundo.

Nesse sentido, valem as observações relativas à necessidade de uma nova organização curricular, acompanhada de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequada à nova realidade do jovem que vive em relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade, pela intensificação e pelo estresse, para citar apenas as dimensões mais evidentes (KUENZER, 2010, p. 869).

Dentro da perspectiva de Freire (1987) e da concepção curricular do Novo Ensino Médio do Pará, o público alvo do SOME, em sua maioria na faixa etária de 15 à 18 anos de idade, contará com uma proposta curricular integral, tendo como aliada a interdisciplinaridade na construção do conhecimento globalizado e como articuladora na contextualização dos saberes, considerando as múltiplas realidades desse público.

O ambiente educacional incentivador do protagonismo juvenil é permeado de possibilidades de aprendizagem que favorecem a contextualização da realidade local e global num ambiente reflexivo e participativo para manifestações, debates, pesquisas, construções individuais e coletivas no âmbito escolar e social. Problematizar a realidade e as ações necessárias para a construção de um projeto de vida consciente e libertador, no qual a consciência de sujeito da própria vida é importante para motivar esse jovem a ser um agente transformador de sua realidade.

Outra particularidade do SOME é a necessária imersão e adequação dos conhecimentos às realidades das comunidades amazônidas, alinhando-se aos princípios norteadores da educação básica paraense quando ao eleger o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio. Este princípio contribui para a centralidade nos currículos da produção histórica e cultural de homens e mulheres da Amazônia, refletidas sobre patrimônio material, imaterial, ambiental, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral, proporcionando uma pluridiversidade e uma rica interculturalidade.



Nesse caminhar, os princípios do documento curricular do Estado do Pará (2019) que tratam do respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, bem como a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem devem compor a arquitetura curricular do SOME.

Abordar tamanha riqueza de trajetórias identitárias é um desafio a ser superado coletiva e cotidianamente no modular, sobretudo porque historicamente diversos interesses e grupos constituíram e constituem esses sujeitos, por meio de relações de poder que estão imbricadas em todas as instâncias sociais (LOURO, 1997), porém, não podemos deixar de levar em consideração que estes sujeitos singulares conformam ou não tais preceitos.

Portanto, existem grupos que a partir das relações de poder, determinam como “o outro” vai ser representado e quem vai ser objeto dessa representação. Em face dessas representações sociais, imersas em relações de poder, os sujeitos também vão se construindo.

Neste bojo, Louro (1997, p. 102, grifos da autora) nos alerta para “[...] o fato de que os significados que as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas eles têm que ser criados, e são criados socialmente, isto é, são criados através de **relações sociais de poder**”.

O poder para Michel Foucault (1979) aparece como um mecanismo com dois grandes lados: um que institui interdição, sujeição, exclusão e dominação e outro que provoca produção, incitação e reação. A propósito disso, Neto (2004, p. 04) aborda que não existe um poder com características indestrutíveis, que nos tome por completo, eliminando a capacidade humana de qualquer probabilidade de insurreição, posto que segundo a autora “(...) a capacidade de se insurgir, de se rebelar, de resistir são pontos construtivos das relações de poder, pois estão presentes e complementam o campo de forças onde as relações de poder e os pontos de resistência se entrelaçam”.

Como bem afirma Foucault (1988) relações de poder e possibilidades de resistência não estão situados em lugares específicos, não são privilégios deste ou daquele grupo e nem podem ser encarados como indiferentes aos acontecimentos sociais. Mas, sobretudo, estão enredados com a (re)produção de saberes, de mudanças e transformações.

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Não





existe, com respeito ao poder um lugar da grande Recusa-alma da revolta, foco de todas as rebeliões, leitura do revolucionário. Mas sim, resistências, no plural. [...] As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que seja ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder, inscrevem-se nessas relações como interlocutor irreduzível (FOUCAULT, 1998, p. 91-92).

Sendo assim, poder e resistência são os inseparáveis lados de uma mesma moeda. São fios que se cruzam na tecitura de um tecido, consolidando pontos firmes que ajudam na composição do corpo social em toda sua extensão. São enredos que nos compõem, marcam nossos espaços, constituem nossos gestos e ditam nossos comportamentos.

Na transposição da perspectiva teórico-metodológica foucaultiana para o campo da discussão em torno da formação e currículo podemos inferir que professoras/es e alunas/os não estão apenas sujeitos a uma formação ou a um currículo que determinam, peremptoriamente, seu fazer, mas ao contrário, estes sujeitos experienciam as relações e práticas de poder em seus espaços de atuação sejam eles profissionais ou pessoais.

Essas pessoas (re)criam discursos, práticas, conhecimentos, espriam suas posições políticas, seus preconceitos, suas pré-noções, descobrem táticas de reivindicações e sobrevivência, mesmo quando são expostos a condições inadequadas de trabalho, salário, moradia, estudo, entre outros.

Ao fazer um balanço geral das relações de poder e resistência, o grande desafio é superar as omissões históricas que se materializaram nas perspectivas curriculares aplicadas no ensino médio amazônico, especialmente no SOME. Um currículo que considere as realidades locais implica refletir principalmente nas práticas e concepções históricas, no território e suas territorialidades, que considere a aprendizagem decorrente da realidade vivida e, conseqüentemente, do direito de repensar o sentido/significado de estar no mundo e de ressignificar os processos de ensino-aprendizagem capaz de transformar essa mesma realidade em interrelação com a interculturalidade.

A fim de alcançar vestígios que nos levem à compreensão da omissão descrita acima, encontramos referências em Michael Apple (1997) quando se referiu ao conhecimento oficial, caracterizando-o como uma espécie de acordo hegemônico imerso em um processo político e ideológico.

Embora todos tenham o direito formal de serem representados nos debates acerca do capital cultural que será declarado conhecimento legítimo e transmitido às novas gerações de estudantes – o conhecimento de que grupos, de que modo e para quem – existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico



de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial. Assim, a liberdade para ajudar a selecionar o *corpus* formal de conhecimento escolar está sujeita a relações de poder que têm efeitos bastantes reais (APPLE, 1997, p. 101).

Um desses efeitos parece ser o de situar mentalmente e corporalmente sujeitos (mulheres, homens, índios, negros, produtores rurais, extrativistas, pescadores, alunas/os, professoras/es, entre outros) colocando-os em seus “devidos” lugares. É no mínimo curioso percebermos como os currículos, omissores patentes de subjetividades, podem ao mesmo tempo garantir (e massivamente) com sucesso a assunção de papéis “ditos” normais para cada grupo de sujeitos.

O aluno precisa compreender de que forma as diferenças são produzidas, para desqualificá-las como condição biológica; é preciso desafiá-las, questioná-las no cotidiano da vida escolar e, conseqüentemente, na vida em sociedade. Surge disso um novo papel social para os alunos – aprender que o mundo é plural, as pessoas podem fugir aos rótulos convencionais que as identificam como “isso” ou “aquilo” (2019, p. 16).

Assim, partindo do princípio de que a história teima em não se repetir, anunciado por Apple (1997), faz-se imperativo termos a clareza de que a perpetuação de certos princípios na educação passa por um refinamento, ou seja, não é mera repetição. Através destes princípios se (re)criam práticas, renovam-se sentidos que silenciam, que conformam, que estabelecem, mas que também revoltam, que urgem e que se rebelam.

Nesse limiar, a promoção percursos pedagógicos que estejam longe de almejar um currículo pretensamente nacional que procure demarcar além de um mercado consumidor, promover a “cultura comum” em que a diversidade “cede” o lugar para a cultura do grupo o qual domina, onde “o outro” só tem sentido no grupo de caráter homogeneizador, procurando sufocar diferenças e desigualdades, a favor de determinados ideários e/ou grupos, em detrimento de outros. (APPLE, 2000)

Nessa seara, o Sistema de Organização Modular de Ensino visa uma arquitetura curricular que invista também nas singularidades nortistas, paraenses, amazônicas, que tenha como eixo basal as raízes quilombolas, indígenas, ribeirinhas, rurais e memorialísticas, pautadas por dimensões históricas, sociais, econômicas, antropológicas, polifônicas, visando dar voz a cada lugar de fala, aos protagonismos das diversas juventudes presentes nas comunidades que compõem o modular, proporcionando a imersão da multiplicidade identitária de cada comunidade atendida por meio do SOME.

Com o intuito de fomentar o protagonismo juvenil, bem como a construção de



projetos de vida tendo como autores os alunos matriculados no sistema modular, o SOME visa atuar na formação docente, considerando que:

A itinerância como característica específica da docência no (...) modular possibilita aos seus professores uma intensa articulação saber-fazer, que podem intervir constantemente na vida dos envolvidos no processo: professores, alunos familiares e comunidade. Sendo os docentes do SOME, indivíduos que convergem uma imensidade de diferenças pessoais e sociais, hábitos, valores, crenças, ideologias, orientação sexual, formação, etc. (COSTA, NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2020, p. 35)

Nesse sentido,

(...) os professores do SOME detêm para si o desafio de serem eficientes na formação de opiniões e construção de atitudes entre sujeitos sociais, e inclusive aqueles vítimas das ações excludentes do processo educativo formal, no sentido de despertar neles o interesse pela busca de ampliação dos seus saberes. (COSTA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 28)

Diante dessas considerações, a oferta de uma formação, sob a égide do novo ensino médio para os professores lotados no SOME, voltada ao protagonismo juvenil, irá colaborar sobremaneira para a elaboração de ações afirmativas provenientes da força positiva e transformadora dos jovens, de modo que eles se tornem sujeitos de sua própria história, bem como criem ações compartilhadas com as comunidades em que vivem e dessa maneira, tornarem-se protagonistas de ações propositivas e voltadas ao seu processo formativo e projetos de vida.

O propósito é maior: é a transformação da realidade, em que o educador e o educando, viram educador-educando, em que o papel do educador é diretivo e não mais diretor do processo. Ele tem a responsabilidade de acompanhar os educandos, estimulando-os no “processo” de análise e reflexão de suas realidades, construindo juntos os saberes (BRASIL, 2019, p. 72 )

A formação terá como ponto de partida um olhar para os jovens, que os identifique como parceiros, pessoas que possuem potencialidades e necessidades, capacidades de ideias, efetivação de propostas diferenciadas, sujeitos de direitos, com repercussões na cooperação de projetos sociais/coletivos, entendendo-se que os problemas não são apenas dos jovens, mas são também das comunidades nas quais estão inseridos. (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012)

Portanto, “A mudança consiste na transição do homem não crítico para o homem crítico, saindo do condicionamento passivo, fatalista e egoísta e propondo-se a uma



abertura aos valores solidários e comunitários.” (BRASIL, 2019, p. 72 )

Nesse caminhar, ouvir os jovens e propor-se ao diálogo, aponta para o exercício da cidadania comunicativa dos mesmos, bem como colabora para o engendramento, ação e processo avaliativo de políticas, currículos, planos de aulas e atividades propostas para eles, só que agora com a participação efetiva dos jovens estudantes. Destaca-se aí o agir pedagógico libertador, capitaneado por processos dialógicos fomentadores da autonomia crítica dos jovens protagonistas estudantes do SOME. Nesta construção ativa, o jovem estudante é inserido no campo da autoria, da possibilidade de escolha e (re)construção de saberes, exercendo assim uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

## 5.7 O SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO-SEI

O Sistema Educacional Interativo (SEI) foi criado por meio da Resolução Nº 202 de 25 de Abril de 2017 do Conselho Estadual de Educação do Pará, com base na Lei de Diretrizes e Base 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Planos Nacional e Estadual de Educação, para a oferta do Ensino Médio Regular Presencial Mediado por Tecnologias às comunidades do campo, das florestas e dos rios dos municípios paraenses para oferta do Ensino Médio.

Caracteriza-se pela implantação de turmas em localidades<sup>126</sup> distantes das sedes dos municípios. Cada turma é vinculada a uma Escola Sede da Rede Estadual no município que realiza adesão ao SEI, tornando-se responsável pela documentação escolar dos alunos. O critério para o funcionamento do SEI ocorre com base nos seguintes parâmetros: demanda de alunos que finalizaram o Ensino Fundamental e não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica, demanda de alunos para o acesso ao Ensino Médio maior do que a oferta de vagas e adesão da prefeitura municipal à implantação do projeto.

O Sistema Educacional Interativo oferta Ensino Médio a partir de uma metodologia diferenciada e inovadora, com a implantação de serviços de comunicação multimídia (dados, voz e imagem), que atualmente está presente em 31 municípios por meio de 12

---

<sup>126</sup> De acordo com o IBGE,2010, as localidades foram classificadas em cidades, vilas, povoados, projetos de assentamento (agrovilas), aldeias indígenas e áreas urbanas isoladas. A definição das localidades remete a Resolução IBGE – PR nº 007 de 04/01/1989, que dispõe sobre a classificação de tipos de localidades brasileiras.



Unidades Regionais de Educação (URES), em 132 comunidades<sup>127</sup>, com 259 turmas e 5.444 adolescentes, jovens e adultos atendidos.

O SEI utiliza uma moderna plataforma de telecomunicação satelital por meio de TV Digital Interativa sobre IP, via satélite em plataforma VSAT<sup>128</sup>. A metodologia do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica consiste em aulas ao vivo, proferidas por professores ministrantes de todos os campos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimentos. Estes denominados professor mediador (presencial) interage em tempo real com o professor ministrante e os alunos que são orientados. Além disso, o SEI disponibiliza uma infraestrutura de suporte tecnológico aos gestores das UREs e Escolas vinculadas ao projeto.

O estúdio vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) situado em Belém comunica-se com as comunidades onde estão disponibilizadas salas com os equipamentos: armário cofre, Smart TV 55', computador, monitor, impressora, aparelho de som, microfone, câmera integrada ao televisor.

As evidências constitutivas do processo para a tomada de decisão pelo Estado do Pará, via SEDUC, que resultasse na definição, implantação e implementação de um projeto de educação para a população do campo, das florestas e dos rios, diz respeito aos aspectos socioeconômico e educacional da população das comunidades rurais.

Neste contexto, segundo Painel Educacional-INEP 2017, a maioria se encontrava no nível 1 da escala, indicando que havia na casa dos alunos, alguns bens elementares, não havia renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabiam ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do ensino fundamental, e, os demais, no nível 2, compunha uma família com renda mensal de até 1 salário mínimo; os pais (ou responsáveis) sabiam ler e escrever, ingressaram no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.

Quanto aos dados educacionais do Pará referentes ao contexto rural, o censo escolar INEP 2017, revelou que 7,7% dos alunos rurais abandonaram os estudos em 2016,

---

<sup>127</sup> Para MacIver e Page (1975), comunidade designa um povoamento de pioneiros, uma aldeia, uma cidade, uma tribo ou uma nação, onde os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivem juntos e de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum. Para os autores, o critério básico é que todas as relações sociais de um indivíduo podem ser encontradas dentro dela. A comunidade é caracterizada por uma base territorial, com distribuição de homens, de instituições e de atividades no espaço, uma vida em conjunto.

<sup>128</sup> Serviço de banda larga iDirect fornece acesso à Internet de banda larga em qualquer lugar do mundo. Suporta todas as aplicações de voz, dados e vídeo IP com qualidade de serviço garantida pelo SLA.



representando cerca de 1.900 alunos, assim como, 7,1% dos alunos foram reprovados. Além disso, 30,7% , ou seja, 12 mil alunos rurais concluintes do Ensino Fundamental, em 2016, não foram matriculados no Ensino Médio.

As taxas de transição dos anos de 2016 para 2017-INEP apresentaram o seguinte cenário no âmbito rural no Estado do Pará: Promoção - 75,7% ensino fundamental e 70% no ensino médio; Repetência - 17,5% ensino fundamental, 9,4% no 9º ano e 11,7% no ensino médio; Evasão- 5,3% ensino fundamental, 19,4% no 9º ano e 16,9% no ensino médio; Migração para a EJA- 1,5% ensino fundamental, 2,3% 9º ano e 1,4% ensino médio.

No ano de implantação do SEI, segundo os indicadores de rendimento do INEP 2018, a população rural vinculada ao ensino médio apresentou a seguinte situação: 78,8% dos alunos foram aprovados; 7,1% foram reprovados e 14,1% abandonaram a escola. Além disso, a taxa de distorção idade série era de 36,6% para o ensino fundamental e 54% para o ensino médio.

Quanto à faixa etária, segundo o relatório social dos alunos (SEDUC/SIGEP /2019), a minoria se encontrava na faixa etária entre 14 a 18 e a maioria compreendia entre 19 a 52 anos. De acordo com o Anuário Estatístico do Pará 2019 a população na Faixa Etária de 15 a 19 anos, entre os anos de 2011 à 2015 era de 790.962 e 803.212 respectivamente. Considerando o quantitativo da população no referido período e a matrícula no ensino médio, pode-se afirmar que o número da população fora da escola era bastante significativo, visto que em 2015 o total de alunos matriculados foi de 359.979, havendo um decréscimo até o ano de 2018 para 359.331 alunos.

As localidades das populações atendidas pelo SEI estão distribuídas entre Comunidades Rurais, Vilas Rurais, Assentamentos, Distritos e Aglomerados Rurais Isolados –Povoado, núcleo, lugarejo. A população se caracteriza por povos e comunidades tradicionais<sup>129</sup>, como: quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares, entre outros.

Destaca-se que as condições educacionais da população das comunidades rurais são constituídas por diferentes fatores, principalmente, pelas condições geográficas, dada

---

<sup>129</sup> De acordo com o Decreto do Governo Federal 6040/2007, os povos e comunidades tradicionais são definidos como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição"



a extensão territorial do Estado do Pará<sup>130</sup>, a falta de acesso aos insumos básicos, entre outros.

Sobre este contexto, destaca-se também que a não oferta do Ensino Médio regular aconteceu, por vários anos, pela falta de profissionais habilitados<sup>131</sup> nas regiões de difícil acesso no País, entre elas, as do Pará. Este cenário situacional modificou-se a partir da interiorização e expansão da Educação Superior no Estado do Pará<sup>132</sup>. Além disso, em alguns casos, a inviabilidade de se poder construir unidades escolares de Ensino Médio em todas as comunidades do campo, florestas e rios.

O advento das inovações tecnológicas tem influenciado o modelo de gestão pedagógica no tocante à inclusão digital, o que tem requerido da SEDUC mobilização e capacitação técnica de servidores, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino. Este novo cenário situacional da Educação Básica exige, portanto, medidas que viabilizem o atendimento ao aluno independentemente do tipo de acesso ao seu município ou comunidade, respeitando assim, o preceito expresso na Constituição Federal, inciso II do Art. 208, que garante como dever do Estado “a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.” e, no Art.211, nos parágrafos 3º “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio”; e 4º “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

---

<sup>130</sup> Estado do Pará, segundo maior Estado do País com uma extensão de 1.247.689,515 km<sup>2</sup>, ocupando 15% do território nacional, com 144 municípios, caracterizando-se pela diversificada rede hidroviária (uma das maiores do mundo), tendo como principal meio de locomoção, o transporte fluvial, à expansão e manutenção de rodovias, com a construção da Alça Viária (década de 90), além de otimização de linhas flúvio marítimas em diversas micro e mesorregiões do Estado do Pará, favorecendo um melhor fluxo de mobilidade e transporte em áreas até então consideradas inatingíveis, especialmente nas Regiões do Marajó, Baixo Tocantins e Baixo Amazonas.

<sup>131</sup> A partir do início do século XXI, a possibilidade de existência de profissionais docentes habilitados nos municípios do Estado do Pará passou a minimizar as barreiras geográficas. A topografia peculiar das diferentes localidades, bem como a carência inicial dos meios de transporte disponíveis aos moradores das comunidades com população rarefeita eram obstáculos ao acesso às escolas que ofereciam o Ensino Médio nas últimas décadas, entretanto, estes aspectos passaram a ser minimizadas em decorrência da implementação de políticas públicas de apoio educacional, tais como, transporte escolar, merenda escolar, Programa do Livro Didático, dentre outros.

<sup>132</sup> Nos municípios do Estado do Pará, registra-se uma demanda crescente nos últimos 10 (dez) anos, de profissionais habilitados em Licenciatura Plena em diferentes áreas de conhecimento, graças às investidas de interiorização da Formação Acadêmica em Nível Superior, propiciadas tanto por Instituições de Ensino Superior – IES públicas quanto privadas, favorecendo um novo cenário educacional propício à expansão do Ensino Médio em áreas de difícil acesso.



Dessa forma a oferta do ensino médio, via SEI, contribuiu com a diminuição de exclusão escolar nas comunidades rurais, mas ainda existe grandes desafios para Estado do Pará, visto que, de acordo com o painel de monitoramento dos planos de educação 2021, somente 40% da população de 15 a 17 anos tem acesso ao ensino médio, assim como, 90% da população entre 19 a 29 anos residente no campo, tem menos de 12 anos de escolaridade. Além disso, 65% dos alunos dependem do transporte escolar para o deslocamento à escola mais próxima da residência.

Trata-se, portanto, uma forma de oferta com alcance social, ampliando a oferta de vagas do Ensino Médio com atendimento à demanda reprimida nos municípios e em especial nas comunidades do campo, da floresta e dos rios, corroborando para a expansão do Ensino Médio da Rede de Ensino do Estado do Pará. Compreende-se, portanto, a importância do empreendimento metodológico e pedagógico que otimiza a política de expansão e melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio Regular em consonância com as diretrizes fixadas no Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação, Novo Ensino Médio, bem como os princípios do Documento Curricular - DCEPA-EM.

Enfatiza-se que os princípios basilares do DCEPA-EM (Respeito às diversas Culturas Amazônicas e suas inter-relações no Espaço e no Tempo; Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica e a Interdisciplinaridade) e a arquitetura educacional estabelecida pelas orientações do Novo Ensino Médio se articulam aos alicerces que sustentam a educação mediada por tecnologia adotada pelo SEI, Educomunicação<sup>133</sup>, Metodologia Ativa<sup>134</sup>, Aprendizagem Significativa<sup>135</sup>, Aprendizagem Invertida<sup>136</sup> e Interatividade<sup>137</sup>. Assim como, corroboram com o fato do SEI reconhecer e

<sup>133</sup> Ver: SOARES, IO. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa, in Marco Silva, Educação Online, São Paulo, Loyola, 2011. SOARES, IO. Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina, in Baccega, MA, Gestão dos Processos Comunicacionais, São Paulo, Atlas, 2002.

<sup>134</sup> Ver: BACICH & MORAN (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

<sup>135</sup> Ver: Ausubel, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000). Moreira, M.A. e Masini, E.A.F. (1982). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes.

<sup>136</sup> Ver: MORAN, José. Metodologias Ativas de Bolso. Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Ed. Brasil, SP-2019.

<sup>137</sup> Compreende-se a interatividade a partir da perspectiva Freiriana que Ensinar exige curiosidade: o professor na interação com o aluno deve estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta....O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 2000,p.96)





considerar a educação como processo dialógico interdisciplinar, valorizando os saberes e as experiências sociais dos adolescentes, jovens e adultos na materialização do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, retoma-se o que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC- 2017 preconiza na Competência Geral número 5 que trata da Cultura Digital, o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, não constitui uma novidade no cenário da Educação Brasileira, posto que vivenciamos a era da Informação, das evoluções das tecnologias digitais que têm transformado consistentemente a forma como as pessoas se comunicam entre si, produzindo efeitos em todos os setores da sociedade.

No caso da educação escolar, os alunos passam a compartilhar cada vez mais nas aulas a cultura midiática mais dialógica e interativa por excelência, resultante do contato e inserção na cyber cultura<sup>138</sup>, demandando uma revisão das práticas pedagógicas.

Paulo Freire (2002) aborda algumas referências sobre a inter-relação comunicação e educação. Freire (2002) defendia que educação é comunicação, é diálogo, e para ele a ação comunicativa verdadeira só ocorre por meio da troca autêntica de argumentos entre seus participantes, ou seja, a partir da interatividade.

O conceito de educomunicação representa então, a gênese desta nova possibilidade metodológica de aprendizagem. De acordo com Soares:

é um conceito ou metodologia pedagógica que propõe a construção de ecossistemas comunicativos com relação horizontalizada entre os participantes e produção colaborativa de conteúdos utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Como se entende pelo nome, é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaborativa e interdisciplinar. Pode ser desenvolvida com estudantes de qualquer idade e utilizada por professores de qualquer área. Conhecida abreviadamente como educom. Exemplos de educomunicação são o uso de rádio escolar, rádio virtual, jornal comunitário, videogames, softwares de aprendizagem online, podcasts, blogs, fotografia, projetos de entrevistas e reportagens executadas pelos estudantes. (SOARES, 2012, p. 33)

Observa-se então, que o advento da educomunicação, sustenta sumariamente a relevância e o significado do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica – EPMT,

---

<sup>138</sup> **Cyber cultura** é a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à internet e outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades *on-line*, jogos de multi-usuários, jogos sociais, mídias sociais, realidade aumentada, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede. (LÉVY, Pierre: 1999, p. 32)



enquanto procedimento metodológico adequado às reais expectativas e interesses de adolescentes, jovens e adultos, em especial os que cursam o Ensino Médio.

Neste sentido, enfatiza-se que ensino mediado por tecnologia (ao fazermos referência à mediação) deve ser compreendido como o processo pelo qual o participante é imerso em um ambiente construtivista capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando em um processo continuado (MASETTO, 2011, p. 147).

Considerando a experiência do SEI, compreende-se a mediação tecnológica da aprendizagem:

[...]como a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (intraprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO 2011, p. 110).

Desta forma, o SEI possibilita a construção de saberes articulados com a criação de situações de aprendizagens nas quais os adolescentes, jovens e adultos possam também ser protagonistas das ações pedagógicas nos espaços que estão inseridos, respeitando as peculiaridades locais.

Isso é possível, via contribuição da Metodologia Ativa, Aprendizagem Significativa, Aprendizagem Invertida. Tais categorias corroboram para uma mudança cultural na visão sobre a escola, de gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias. Segundo Moran (2018), não é simples mudar paradigmas mentais consolidados, sair da posição central de docentes para a de mediadores. Exige um investimento maior em formação, experimentação, mais tempo de preparação das atividades, de planejamento, participação maior dos alunos e ter um domínio mais amplo das tecnologias digitais.

O autor ainda enfatiza que a Metodologia ativa se expressa em três conceitos que devem ser utilizados tanto pelos professores como pelos alunos: Maker - exploração do mundo de forma criativa-reflexiva, utilizando todos os recursos possíveis e linguagem midiática; Designer - projetar soluções, caminhos, itinerários, atividades significativas de aprendizagem e empreender - testar ideias rapidamente, corrigir erros, realizar algo com significado (MORAN, p.8.2019).



A metodologia ativa contribui para o desenvolvimento do processo interdisciplinar, considerando a cultura local para o desenvolvimento de conhecimentos voltados à sustentabilidade. Para tanto, é necessário utilizar a tecnologia para integrar todos os espaços e tempos, visto que Moran (2015) afirma que o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que se chama de mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Neste processo, afirma-se a importância do desenvolvimento de aprendizagem significativa que segundo Moreira (2012), é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, chamada de subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo, permitindo a resignificação do conhecimento.

Convém destacar, contudo, que na escola, estudantes e professores sempre foram mediados por materiais didáticos, que, conceitualmente, são tecnologias educacionais. Atualmente, estes recursos passam a ser auxiliados pelas tecnologias midiáticas com incremento tecnológico educacional. Os tempos atuais denotam que a realidade midiática está presente no cotidiano, representada por redes de computadores, redes sociais interativas tais como “facebook”, “WhatsApp” e “twiter” e a realização de lives e reuniões *on line*.

O grande impacto desta inovação tecnológica representada na mediação tecnológica, consiste na implementação da interatividade em tempo real. A ação do professor como mediador de conhecimentos e saberes, ao invés de representar um mero transmissor do ensino, propicia uma aprendizagem mais lúdica, contextualizada, colaborativa e conseqüentemente interativa por excelência, com a participação ativa dos alunos.

Neste aspecto, Freire (1996, p.42) enfatiza que a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

Este novo paradigma educacional emergente, suscita o ensino como um fenômeno processual por excelência, no qual o aluno e professor passam a compartilhar



de experiências inovadoras de aprendizagem, sendo a pesquisa e a curiosidade acadêmicas, construtores dos novos saberes.

Sobre este aspecto (MASETTO, 2011, p.147) destaca que o professor fará uso destas ferramentas para que elas tenham o papel de uma 'ponte móvel' entre o conhecimento científico trazido pelo professor ao aluno.

Ainda nessa perspectiva (2009):

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, p. 63)

O conceito "interatividade" (como fenômeno presencial em tempo real) é de fundamental importância para o estudo da comunicação mediada por tecnologias, da educação à distância, da engenharia de software e de todas as áreas que lidam com a interação homem-máquina e homem-homem, via computador.

Desta forma, o SEI segue a lógica da mediação tecnológica como um recurso e/ou metodologia de aprendizagem que utiliza as tecnologias educacionais, tendo como principal característica a relação educativa à interatividade, para estimular a curiosidade e não de imposição cultural ou de desconsiderar a identidade dos adolescentes, jovens e adultos de cada comunidade.

## 5.8 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO ENSINO MÉDIO

Fruto da luta do Movimento Negro Brasileiro, em 2003, o Art. 26 da LDB nº 9394/96 é alterado pela Lei 10.639/03 que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do Currículo da Educação Básica dos estabelecimentos Públicos e Privados Brasileiro.

Neste contexto uma série de dispositivos legais são estabelecidos para regulamentar e orientar a política educacional com vistas ao estabelecimento de uma Educação Antirracista como parte do pagamento da dívida histórica que o Estado Brasileiro tem para com os descendentes de africanos escravizados no Brasil, trata-se do Parecer número 03/2004 e Resolução número 01/2004; Resolução nº 8/2012; Parecer 14/2011 e Resolução nº 03/2012.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular, constituída para ser o



documento nacional que normatiza e define a construção das “aprendizagens essenciais”, as normativas acima ajudam a consolidar tais aprendizagens, uma vez que trazem em suas estruturas, concepções e princípios elementos que nortearão os estudantes no decurso das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Cabe, no entanto, destacar que a Educação para as Relações Étnicorraciais é um conjunto de práticas, saberes e princípios dialógicos que busca estabelecer no âmbito das unidades de ensino público e privado uma dinâmica de aprendizagens que primem pela convivência solidária e respeitosa, potencializadas a entender a diversidade étnicorracial brasileira, impulsionadas por demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, xenofobia e todas os preconceitos e intolerâncias que geram violências na sociedade e atingem também os espaços de educação (CARTH,2018).

Demandas estas apontadas historicamente pelo Movimento Negro, que recupera as narrativas dos sujeitos históricos visibilizados pela historiografia hegemônica e coloca no contexto do aprendizado brasileiro, os levantes populares, e organização dos quilombos, recuperando a importância de Palmares e seus grandes líderes Acotirne, Ganga Zumba, Zumbi, Dandara no Brasil do século dezessete e faz uma passagem até o ano 2001 quando aconteceu a Conferência Internacional de Durban na África do Sul onde o governo brasileiro torna-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos a implementar.

No pós-Durban, vemos uma série de políticas de cunho afirmativo no contexto educacional sendo impulsionadas no Brasil, com destaque as Políticas de acesso nas Universidades Públicas, a própria Lei 10.639/03 e seu conjunto de dispositivos que estabelecem normas e conteúdos que passam a constituir um modelo de Educação para as Relações Étnicorraciais, assim como a Lei 08/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, passando está a ser uma Modalidade de Ensino, assim podemos caracterizar que o desenvolvimento de uma Política de Educação para as Relações Etnicorraciais, no âmbito dos Estados e Municípios vincula-se as agendas nacionais e internacionais que monitoram o combate ao racismo e a superação das desigualdades, cujos resultados são acompanhados por organismos mundiais que repercutem em indicadores de organização da qualidade de vida, humanização e confiabilidade para investimentos de caráter econômico e de



infraestrutura, ou seja, ter baixo Índice de Desenvolvimento Humano significa atestar imaturidade das instituições, incivilidade e incertezas de capacidade de gestão quanto ao capital humano, então, não se trata mais de simplesmente querer ou não reduzir o fatores que geram violências e instabilidades no desenvolvimento de indivíduos pertencente a grupos étnicos vulneráveis, se trata de aumentar a população socialmente apta a contribuir com a evolução do país perante seus parceiros mundiais.

Sob tais bases vincula-se a perspectiva da Educação das Relações Etnicorraciais na contemplação desta nova fase da Educação Brasileira quanto ao estabelecimento de uma Base Nacional Curricular Comum, que nos insta ao exercício da reescritura da história, do respeito aos saberes locais, de valorização das cosmologias e cosmogonias dos povos originários e diaspóricos como formadores do patrimônio cultural brasileiro e de profunda compreensão de que os sujeitos educativos tem o direito a uma educação crítica e reflexiva.

Nesse aspecto, FREIRE (1985) enfatiza que, a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Inúmeras discussões, coleta de contribuições e audiências públicas foram realizadas e o produto dessas ações gerou três versões antes de que chegasse ao atual texto, então podemos dizer que a BNCC é um esforço coletivo de âmbito nacional para pesarmos a identidade da Educação Brasileira na contemplação da enorme diversidade brasileira. Neste sentido, os conteúdos previstos no marco legal citado na parte introdutória deste documento se encontram razoavelmente na BNCC e discorrer de sua utilização para construções dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que deverão surgir de sua observância, bem como de outros materiais que pretendam a elaboração em seu cumprimento.

Busca-se, então pensar propostas de implementação da BNCC em estreita relação com Lei nº. 10.639/2003 como um vetor de oportunidades para reorganização curricular do Ensino Médio, atentando para os conteúdos mínimos que o alunado deve aprender em relação as duas disciplinas obrigatórias e as organizadas por área de conhecimento.



A Base apresenta argumentos em defesa da opção pela adoção de um currículo baseado em competências. Mas sem perder a relevância, e, também, a obrigatoriedade da consolidação da educação, para as relações etnicorraciais, do conhecimento da história, dos saberes e dos valores que definem a composição dos currículos escolares que no cotidiano avançam, à medida que o aprender esteja relacionado com a vivência, experiência e os valores da comunidade envolvida no currículo oficial da Educação Básica.

Assim, se faz necessário a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomando como base os seguintes princípios em permanente articulação com as competências atribuídas ao ensino médio segundo a BNCC:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana;
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia;
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola;
- Respeitar a individualidade do aluno no sentido de que ela é fruto de uma interação entre indivíduos e a entre estes com a natureza. Analisando este contexto, se faz presente uma relação orgânica, produzida por interação e não por justaposição. Da Valorização dos diversos saberes;
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (SECAD, 2006).

O documento do novo ensino médio apresenta características com itinerários formativos, disciplinas em áreas do conhecimento, habilidades sócio emocionais, entre outros, cuja formação deve assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, articuladas à “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 9).

Nesta perspectiva(...)a escola deveria respeitar a individualidade do aluno no sentido de que ela é fruto de uma interação entre indivíduos e a relação entre estes com a natureza. Analisando este contexto, se faz presente uma relação orgânica, produzida por



interação e não por justaposição (GRAMSCI,2009, p.9).

Entretanto, na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Essas dez competências gerais da educação básica são apresentadas e podem ser conferidas no documento da BNCC.

Nessa perspectiva do enfoque da diversidade e das diferenças, o currículo em sua flexibilidade organizacional ao seguir as orientações da educação para relações etnicorraciais, recomenda desenvolver no cotidiano da prática escolar ,projetos temáticos, segundo as concepções e finalidades do Ensino Médio e da BNCC, recorrentes ás diretrizes de uma pedagogia de qualidade comprometida com “ importância da cultura juvenil, fortalecimento de identidade, inserções no mundo do trabalho, uso social das linguagem e outros” (SECAD, 2006). Nesse contexto das competências, seguindo a perspectiva antirracista da educação escolar, se almeja contemplar um projeto e um currículo que:

- Adotam metodologias que propiciem ao educando, a gestão do ensinar e do aprender, consoante sua identidade e objetivos da modalidade;
- Contemplam o saber escolar e o extra-escolar para além das áreas de conhecimento obrigatório da Base Nacional Comum;
- Diversificam as experiências de aprendizagem, pautadas em situações cotidianas que desmascaram mitos e preconceitos em relação a população negra;
- Promovem não apenas o reconhecimento, mas a incorporação de atitudes que ressaltam;
- Ampliam e criam espaços para reflexão e troca entre a escola e a comunidade por meio de alianças com organizações e instituições públicas que orientam a seleção de conteúdos e a organização de situações de aprendizagem;

São princípios curriculares que norteiam a Educação das Relações Etnicorraciais , cabendo ao Estado, promover e incentivar a articulação dos princípios decorrentes da:

1) Consciência política e histórica da diversidade;





- 2) Fortalecimento de identidades e de direitos; e
- 3) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações abrangendo os diferentes componentes curriculares com relevância aos conteúdos, as competências, as habilidades, as atitudes e aos valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, visando fortalecer a comunicação e praticidade educativa quanto aos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense (Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem), enfatizando práticas pedagógicas e estratégias que objetivam a promoção e transformação da escola, como espaço coletivo de aprendizagens.

#### 5.9 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ENSINO MÉDIO

Em se tratando de educação quilombola, faz-se necessário a compreensão acerca da definição dos quilombos no Brasil e dos marcos legais que ensejaram a conquista desses povos tradicionais em relação ao direito à educação.

O termo Quilombo surgiu oficialmente por meio do Conselho Ultramarino em 1740, que o definiu como sendo o lugar despovoado da colônia, de escravos fugitivos em um número superior a cinco (ALMEIDA, 2002). Tal conceito foi amplamente difundido por muitos historiadores ao relatarem que o quilombo era um lugar isolado onde os escravos que se opuseram ao regime escravocrata lutavam por sua liberdade.

Nos anos 70 surgiram novas interpretações sobre o quilombo, pois ao invés de ser um lugar isolado, sabe-se que havia uma complexa rede social entre os quilombolas e a colônia (GOMES, 1996).

Este olhar sobre os quilombos - fruto de intensos debates entre pesquisadores e movimentos sociais - reconfigurou o conceito de quilombo e colocou no centro da discussão a participação do negro na sociedade brasileira nas diferentes esferas da vida social, e, portanto, a questão da identidade racial.

Considerando a identidade negra e o papel relevante dos quilombos na luta pela abolição, pode-se definir quilombo como um lugar onde foram e são reproduzidas uma complexa teia de relações sócio culturais e políticas, por grupos étnicorraciais, que



obedecem a critérios de auto-identificação, com trajetória histórica, baseada na presunção de ancestralidade africana e afro-brasileira, mediante o processo histórico de resistência cultural permanente contra a segregação racial e social de seus remanescentes e que possuem relações territoriais específicas (PIMENTEL, 2010).

Os quilombolas que sempre estiveram à margem da vida social do país, conquistaram o direito de serem os protagonistas de sua história. O reconhecimento da diferença no Brasil só se tornou uma realidade a partir da Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, Inciso XLII que trata dos direitos e garantias fundamentais, bem como dos Arts. 205, 206, Inciso I do art. 210, os Arts. 215 e 216 e o §1º do Art. 242.

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT em seu Art.68 reconheceu o direito dos Remanescentes de Comunidades dos Quilombos em relação ao território, bem como a responsabilidade do Estado brasileiro em reparar uma dívida de mais de três séculos para com a população negra, com a emissão de títulos fundiários para as populações que estejam ocupando suas terras de modo coletivo, mediante aos critérios da ancestralidade e da memória presentes nas diferentes territorialidades produzidas no seu espaço de vivência.

No campo da Amazônia paraense a presença do negro foi negada durante muito tempo pela literatura oficial. Todavia, a explosão de reconhecimentos por meio da auto-reconhecimento coletivo trouxe ao cerne da discussão, a existência uma teia de relações sociais tecida por diferentes sujeitos, entre eles os quilombolas no campo da Amazônia paraense.

A visibilidade do negro no campo da Amazônia paraense fortalece a identidade quilombola que está intrinsecamente ligada ao território, seja com relação ao seu caráter geográfico ou simbólico. A história desses remanescentes de quilombos está impressa no seu espaço de vivência, na cultura produzida no território, no modo como lidam com a terra, na oralidade, nos ritos, enfim, na maneira de *ser* e *viver* como quilombola, produzindo um sentimento de pertença em relação ao território.

Neste sentido, a educação quilombola deve ser permeada por um currículo que contemple a dimensão simbólica do território, a cultura local, o sentimento de pertencimento, a ancestralidade e a memória coletiva.

A educação escolar quilombola no campo da Amazônia paraense deve ser organizada *com* e *para* os sujeitos quilombolas e deve estar pautada no respeito à



diversidade, no combate ao racismo e à discriminação, mas, sobretudo nos princípios da inclusão social e da emancipação dos sujeitos quilombolas do campo.

A escola quilombola deve ser *do e no* campo e tem um papel de excelência na produção do conhecimento que valorize e resgate a cultura dessas comunidades tradicionais, transcendendo a barreira de um currículo homegeneizador que valoriza o urbano em detrimento do rural, que fortalece a cultura eurocêntrica e, portanto, o racismo. Ademais, deve fortalecer a identidade quilombola étnica e política, de modo que os alunos da educação básica sejam agentes sociais críticos e conscientes, capazes de transformar suas realidades existenciais, propondo um novo modelo de desenvolvimento para o campo.

A Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

A Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003 representou um marco legal relevante para a luta antirracista e para a qualidade social da educação brasileira, alterando o diploma legal da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 26-A e 79-B, propondo mudanças no âmbito do currículo oficial.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.



§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o 'Dia Nacional da Consciência negra (BRASIL, 2003).

Com o advento da lei e com fundamento no Parecer do CNE/CP 03/2004 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução nº1 de 17 de junho de 2004.

A resolução foi mais uma conquista, no que tange à regulamentação da Lei nº10.639/03, por dá as dimensões normativas na esfera da Educação para as Relações Étnicorraciais, pois as Diretrizes se constituem num instrumento legal de orientações, princípios e fundamentos para a educação, bem como delimita os direitos e as obrigações dos entes federados no tocante à implementação da Lei nº10.639/03.

No decorrer dos últimos anos a discussão de uma educação voltada para as relações étnicorraciais e a necessidade de implementar a Lei nº10.639/03, compreendendo a correlação entre pertencimento étnicorracial e sucesso escolar, resultou na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2009 com a finalidade de colaborar para que o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais dentro da esfera de sua competência, com a maximização da atuação dos diferentes atores sociais com vistas a enfrentar o racismo, toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, garantindo o direito de aprender da comunidade pluriétnica brasileira, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à especificidade da educação escolar quilombola, é sancionada a Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica ao fundamentar e direcionar a concepção de educação escolar quilombola a ser ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, destinada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Os esforços engendrados pelo movimento social negro e pesquisadores de diferentes universidades foram fundamentais para que os os princípios basilares da



Educação Escolar Quilombola fossem definidos e estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012 em seu Art. 7º estabelece os princípios da Educação Escolar Quilombola. São Eles:

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II – direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V – valorização da diversidade étnico-racial;
- VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII – garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII – reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- IX – conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X – direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII – respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV – superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos, nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII – direitos dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII – trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX – valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2012).

Sob esta égide, a Educação Escolar Quilombola no campo da Amazônia paraense deverá ser desenvolvida por meio da articulação com as demais políticas públicas que estão relacionadas com os direitos dos povos e comunidades tradicionais, mas precipuamente no que tange ao cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, do CNE/CP 03/2004, da Resolução nº1 CNE/CP/2004.



A Educação Escolar Quilombola deverá ser garantida por meio da:

- a. Elaboração de um currículo interdisciplinar, voltado para uma práxis que articule os conhecimentos tradicionais dessas comunidades com os conhecimentos escolares sistematizados, construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas, no tocante ao projeto de etnodesenvolvimento dessas comunidades e de desenvolvimento sustentável para o campo; E para o fortalecimento da identidade étnicorracial, da história e cultura afro-brasileira africana ressignificada nos territórios quilombolas;
- b. Construção de um Projeto Político Pedagógico cuja essência esteja eivada pelas especificidades histórica, cultural, política, econômica, social e, sobretudo, identitária;
- c. Produção, divulgação e distribuição de material didático e de apoio pedagógico específico em parceria com os sistemas de ensino e as instituições de Educação Superior;
- d. Formação inicial e continuada para os professores quilombolas ou que atuam nos territórios quilombolas;
- e. Efetivação da gestão democrática da escola quilombola com a participação da comunidade local e de suas lideranças, bem como a atuação de gestores e professores preferencialmente quilombolas;
- f. Alimentação escolar que atenda as necessidades socioculturais dessas comunidades;
- g. Construção de escolas públicas nos territórios quilombolas por parte do poder público e/ou em parceria com ONGS e outras instituições comunitárias, adequadas em sua estrutura física ao contexto quilombola no que diz respeito aos aspectos ambientais, econômicos e socioculturais de cada quilombo, assim como a garantia de acessibilidade a essas escolas.

A Educação Escolar Quilombola do campo deve assumir o compromisso com as populações tradicionais quilombolas, implementando a organização do ensino específica e as ações pedagógicas previstas na prescrição legal, de modo a atender as reais necessidades desses sujeitos que fazem parte do tecido social da Amazônia paraense.

Características das escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e



demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus



colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei. A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características. Guardadas as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica.

O Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.





Cabe ressaltar que os sistemas de ensino na organização das atividades consideradas letivas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo art. 23 da LDB e sua relação com as demandas e especificidades dessas comunidades. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola poderá se organizar de variadas formas, tais como séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Reitera-se que os sistemas de ensino, ao organizar as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deverão considerar o exposto nestas Diretrizes, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, com especial atenção para a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo no processo de implementação destas Diretrizes.

No cumprimento do Ensino Médio como direito social, dever do Estado e como etapa da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

As escolas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.



O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas.

Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas.

Os sistemas de ensino, por intermédio de ações colaborativas, deverão promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica, ouvidas as comunidades.

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do



racismo, da discriminação e do preconceito racial.

No Pará, a Secretaria de Estado de Educação quanto a Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio, oferta ensino em 26 comunidades, distribuídas por 9 (nove) municípios, jurisdicionados a 7 (sete) Unidades Regionais de Educação, atendendo um total de 1.628 alunos e projetos de construção de escolas em andamento para 10 comunidades.

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis.

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão



dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas.

Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo



do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social.



Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado



no art. 33 da LDB, a saber:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997)

É conhecida a manipulação que a implementação de tal artigo tem sofrido nas escolas brasileiras de modo geral e como esse tem recebido interpretações distorcidas em algumas redes de ensino públicas e privadas do país.

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. As comunidades quilombolas e os próprios profissionais da educação deverão denunciar todas as vezes em que esse ocorrer, tanto sob forma de orientação do sistema de ensino quanto pelas práticas de docentes, gestores e até mesmo pela intervenção das famílias dentro das escolas.

A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, bullying em relação às questões étnicoraciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo.

Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à



diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas.

As Comunidades remanescentes de quilombos na Amazônia, em particular no estado do Pará, passaram a ser reconhecidas e obter espaço a partir de 1.980, com o trabalho das organizações não governamentais e em particular o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA, que conseguiu ter acesso a essas comunidades.

O Pará é o Estado que concentra o maior número de terras quilombolas tituladas. Foi pioneiro no processo de consolidação dos direitos dessas comunidades em todo o Brasil. Os desafios ainda persistem, principalmente, o de consolidação de identidade étnica para o reconhecimento do direito a titulação das terras de "remanescentes" de Quilombos em algumas regiões do Estado.

Após décadas de lutas dos movimentos negros por inserção social no cenário brasileiro houve vários avanços. Mediante a estas lutas, vários outros dispositivos legais surgem voltados à reparação das desigualdades raciais e sociais, ao respeito aos direitos legais e valorização da cultura e identidade na busca da consolidação da democracia brasileira. A Lei 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial e reconhece os direitos às comunidades quilombolas quando em seu Art. 34 garante a estas comunidades à igualdade de oportunidades e a defesa dos seus direitos étnicos, *“Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica*

A educação nestas comunidades é desenvolvida através do sistema municipal de ensino com oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e o Ensino Médio pelo sistema estadual com oferta em 09 municípios, 26 comunidades quilombolas, totalizando atendimento há 1.628 alunos e alunas neste período letivo.

A SEDUC entre os anos de 2004 e 2012 através do Programa Raízes – SEJUDH, desenvolveu o projeto “Valorização da História e Cultura Afro Brasileira” formando professores quilombola e que atendem alunos de comunidades quilombola, distribuindo material didático e trabalhando metodologias, produzindo boas e novas práticas pedagógicas respeitando a cultura de seus territórios.

A proposição desta Coordenadoria será desenvolver em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Associações, Federações e Coordenação Estadual de





Comunidades Quilombolas a implementação da Lei 10. 639/2003 em consonância com a resolução CNE/CEB nº **8, de 20 de novembro de 2012** garantindo às comunidades quilombolas o acesso a educação de qualidade com base nas legislações vigentes direcionadas às políticas públicas educacionais, estabelecendo interface com a política já existentes nestas comunidades.

## 5.10 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO ENSINO MÉDIO

A educação do campo constitui-se identitariamente com a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo e ao mesmo tempo possui especificidades no que tange as suas formas de produção familiar: os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, e outros agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Estudos sobre a história da educação brasileira no meio rural revelam que ao longo de décadas a realidade do campo foi marcada pelo descaso no que tange à política educacional. Segundo Molina, Caldart, Arroyo (2011), a realidade referida ficou,

relegada a planos inferiores do sistema educacional brasileiro, sendo negado à população do campo o acesso aos avanços ocorridos com as políticas implementadas nas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Este descaso esteve diretamente associado à visão que ainda se tem do campo como um lugar atrasado, sem cultura, sem vida, sem identidade.

Contudo, mesmo com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, surgem iniciativas dos movimentos sociais comprometidos com a educação popular, pautando a problemática da educação do campo nos espaços oficiais de discussões: Encontros Nacionais de Educação do Campo, Conferências Nacionais de Educação, bem como a organização do movimento pela educação do campo.

Neste texto serão abordados os referenciais teórico-metodológicos da educação no campo paraense frente à atual conjuntura educacional nacional da reforma do ensino médio providas pela Lei nº 13.415/2017, a qual se refere ao estabelecimento da BNCC e, mais especificamente, às concepções e princípios curriculares do DCEPA - etapa ensino



médio já apresentado em sessões anteriores, relacionando-os com a legislação e princípios específicos da educação do campo, das águas e das floresta no ensino médio.

O campo paraense possui particularidades e características fundamentais que marcam a heterogeneidade presente neste estado, podendo ser evidenciado, por exemplo: pelas condições geográficas das comunidades, que são bem distantes, e pelas dificuldades de acesso; pela diversidade dos povos que migraram de várias partes do Brasil e que formam a população paraense. A composição étnica do estado do Pará está classificada da seguinte forma: Pardos 73%, Brancos em 23%; cerca de 3,5% de Negros e 0,6% de Indígenas (IBGE, 2010). Entretanto, historicamente, quando analisada no âmbito das políticas públicas, essa heterogeneidade tem sido desconsiderada.

Hage (2005) destaca que a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas do campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais (municipais, estaduais e federais).

De acordo com Prazeres e Carmo (2012,) as formas tradicionais que desenvolveram as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos. Para tanto, é preciso pensar a educação do campo paraense que respeite as diversas culturas amazônicas com todas as suas especificidades e pluriversidade dos sujeitos que compõem o ensino médio da educação no campo paraense, além de refletir quanto à conjuntura das políticas públicas educacionais.

A educação do campo é uma concepção política pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos que habitam no campo com sua produção e condição de existência social e cultural na relação com a terra e com o meio ambiente, incorporando os povos e os espaços da floresta: da pecuária, da agricultura, os pesqueiros, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002), os quais precisam ser pensados numa tríade: campo, políticas públicas e educação (CALDART, 2007, p. 2).

A construção histórica da educação do campo remonta a década de 1960, quando os movimentos sociais, entidades sindicais, Pastorais da Terra passam a reivindicar e atuar diretamente na formação política das lideranças do campo, na busca pela conquista de direitos sociais básicos como: acesso à terra; água; saúde; moradia e educação, entre outras (CALDART, 2007). Mas foi na década de 1980 que os movimentos sociais de luta pela educação do campo ganham “visibilidade”, devido, entre outros fatores, ao processo



de redemocratização política do país que proporcionou momentos de debate pela Constituição Federal de 1988.

Eventos educacionais desse período se constituem como marco histórico da educação do campo, uma vez que foram fundamentais na articulação de políticas educacionais que garantam o acesso e permanência à educação com qualidade social aos povos do campo.

Dessa forma, foram realizados, em julho de 1997, em Brasília, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em parceria com entidades como a Universidade de Brasília – UnB; o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. E em 27 a 31 de julho de 1998 realizado a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO, realizada pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília – UnB; Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Uma longa trajetória foi percorrida para se alcançar políticas públicas destinadas exclusivamente aos povos do campo, que ao longo da história foi marcado por um processo de negação desse modo de vida. O resultado dessa luta se evidencia na legislação educacional presente nos artigos 23 e 28 da LDB nº 9.394/2006 que garantem as especificidades da educação do campo, no que diz respeito sua gestão e organização, estabelecendo no Art. 23º que os sistemas definam normas de atendimento e de gestão democrática.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar § 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Art. 23º).

No aspecto curricular a Lei nº 9.394/2006 também evidencia que o currículo do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela



(Art. 26º). Nessa perspectiva, a LDB reconhece as especificidades da Educação do Campo e estabelece no seu Art. 28º que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação ao trabalho na zona rural.

Outro importante marco para a educação do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para as escolas desse referido espaço em se tratando de definir uma política que priorize a especificidade da realidade do campo. A Resolução 01/2002 do CNE/CEB expõe um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais ao Ensino Fundamental e Médio e à Educação de Jovens e Adultos (Resolução 01/2002 do CNE/CEB).

Nessa perspectiva a referida educação busca investir na valorização da vida do campo com objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar neste espaço, de maneira satisfatória. Isso significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Como fica evidente no Art. 2º, ao apresentar uma compreensão da Educação do Campo que vincula a identidade da escola à valorização da vida camponesa:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução 01/2002 do CNE/CEB).

O DCEPA representa mais um marco histórico que compõe a educação paraense e por conseguinte a educação no campo, das águas e das florestas. A partir de sua concepção sócio-histórica baseada nos pressupostos freirianos, que concebe a educação enquanto processo de humanização, alinha-se a partir de seus princípios as especificidades e pluridiversidade dos sujeitos que compõem esta modalidade ensino.



A concepção de educação que vem sendo construída nas bases dos movimentos pela educação do campo está para além do processo de aprendizagem ou de ensino e fundamenta-se em uma concepção de desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam esse espaço, segundo indica o documento intitulado. *“Por uma educação básica no campo”*:

*O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções. (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 18).*

Assim, conceber essa educação como um projeto de desenvolvimento humano integral do campo implica repensar as práticas pedagógicas e docentes das escolas, sua estrutura curricular, sua forma de organizar a produção dos conhecimentos de forma integral, dialógica e gnosiológica, haja vista a necessidade de ressignificação do modelo de educação que tem vinculado suas finalidades às políticas econômicas hegemônicas, visando qualificar a mão de obra segundo o interesse do capital.

Contrapondo a esse viés, a educação do campo, que é oriunda das lutas sociais, traz como princípio a função de impulsionar a luta por direitos, pela terra, pelo trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à produção, pela participação política e também pela defesa do meio ambiente. Neste sentido, a educação supracitada assume uma posição política pedagógica diante dos projetos e concepção de campo em pauta, refletindo no processo de formação do sujeito do campo.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2012, p.15).

Ancorada na perspectiva histórico-dialética gramsciana e diante do conflito de concepção e projetos de campo, a educação assume um duplo sentido: de um lado, como educação rural, pode ser utilizada para manter a situação vigente e por outro, como educação do campo, pode ser utilizada para disputar o poder e viabilizar a transformação social, cultural e econômica do campo. E assim, concebe-se a educação como um processo



de formação integral do homem para uma formação cidadã a fim de superar a dualidade educacional.

Portanto, a concepção de educação do campo que ao longo de décadas vem sendo construída por um conjunto de atores sociais, visando ser incorporada nas políticas públicas do estado, tem suas diretrizes fundamentadas nos princípios marxistas e gramscianos de educação, haja vista que ambas as teorias defendem que esta seja pública, o que tem sido a luta do movimento por uma educação do campo, pois concebem a educação como um processo de formação do homem na sua complexidade.

A Educação do campo retoma a prática e as dimensões da formação humana integral que historicamente constituíram as bases e os pilares da pedagogia moderna. Esses pilares vinculam-se entre educação e trabalho, entre educação e produção, entre educação e cultura, vinculadas à relação de valores e princípios éticos, conhecimento e emancipação intelectual, social, política, trabalhando a conscientização do ser humano no seu espaço e no tempo.

É uma educação que apresenta especificidades na sua forma, no seu conteúdo e na construção dos seus saberes, seja no âmbito político ou socioeconômico, valorizando sempre as várias experiências do homem e da mulher do campo com o objetivo de formá-los para a transformação social. Os saberes visam transformar pela ciência o conhecimento já adquirido pelo sujeito do campo, no sentido de melhor produzir, ou seja, produzir com qualidade e sustentabilidade, considerando ainda as novas tecnologias.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais ampla e feliz (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 23).

Assim, o referencial epistemológico da educação do campo dialoga diretamente com a concepção de currículo proposta no DCEPA, aos princípios norteadores e à concepção de formação humana integral, propondo uma superação das dualidades históricas presentes na organização do ensino médio entre o ensino propedêutico e da formação para o mundo do trabalho, a partir de uma educação unitária.

A partir da década de 1980, surgem os conflitos e a luta dos movimentos sociais, que começam a pensar em mudanças na nomenclatura da educação para o mundo rural, numa nova perspectiva e concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho,



diferente do que concebia a educação rural, passando a conceber como educação do e no campo.

Na Educação do Campo, as relações pedagógicas buscam se adequar ao atendimento das reais necessidades para o Campo, as Águas e as Florestas e considera a Pedagogia da Alternância como eixo central desse processo educativo, aliada à concepção de desenvolvimento local sustentável. Alternando-se, assim, a formação específica na comunidade com a formação teórica geral na escola, respeitada a diversidade cultural amazônica em espaços e tempos também diversificados, buscando promover uma educação para a sustentabilidade ambiental, social e homonímica a partir de um processo ensino-aprendizagem interdisciplinar, contextualizado, integrado e dialógico.

A partir da Pedagogia da Alternância, assume um papel fundamental nos processos de formação e desenvolvimento local, inserindo-a no conceito de trabalho, cultura e as diferentes formas de comunicação, exigindo de maneira contundente a compreensão e o domínio de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, além da formação de valores integrados a um esforço autêntico pela construção de uma realidade sustentada por princípios estéticos, éticos e políticos.

No viés das práticas pedagógicas, no Estado do Pará, acumularam-se experiências exitosas através do Programa Projovem Campo Saberes da Terra em três versões (2008 - 2009 e 2014), que atendeu mais de 3000 mil jovens de agricultores com a oferta do Ensino Fundamental com Qualificação Social e Profissional em Agricultura Familiar, realizado com base na metodologia da Pedagogia da Alternância. Esse processo pedagógico envolve efetivamente a participação da comunidade e da família. O ensino e aprendizagem acontecem com a interação entre saberes culturais dos educandos e conhecimento científico mediados pelo tempo e os espaços de formação alternados (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Tal experiência serviu de base para elaboração e implementação da modalidade ensino médio EJA MÉDIO CAMPO que atualmente atende aos alunos egressos do referido programa e jovens agricultores que possuem o ensino fundamental completo.

A proposta pedagógica do ensino médio EJA Campo, no processo metodológico da Educação do Campo está amparada pelas bases legais: CNE-CEB N° 02/2012 Art° 8° (trata do currículo organizado por áreas de conhecimento); LDB 9394/96 em seu Art° 23 (formas de organização da educação); § 2° (atende as peculiaridades para a elaboração do calendário escolar); Art° 28 inciso I, II e III; CNE-CEB N° 03/2010 Art° 4° inciso III (Carga horária mínima 1.200); e se constitui numa Proposta Curricular centrada no



desenvolvimento do sujeito nos aspectos cognitivo, afetivo-emocional e sociocultural, oportunizando a construção de sua autonomia a partir da interação entre prática e teoria.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância adotada na proposta do ensino médio EJA Campo apoia-se a uma epistemologia calcada na dinâmica das transformações sociais e pela modificação dos meios de produção, percebendo-se que as competências profissionais não são uma construção definitiva que se dá pela formação inicial, mas exigem atualizações e desenvolvimento ao longo da trajetória profissional.

Portanto, a proposta curricular do Estado do Pará para a Educação do Campo a partir das orientações legais, os pressupostos do DCEPA e seus preferenciais teórico-metodológicos, visa construir uma educação no campo e para o campo, considerando os princípios da Pedagogia da Alternância que:

- a) Proporcione a aprendizagem que interligue os saberes tradicionais, científicos e tecnológicos;
- b) Estimule a pesquisa e o trabalho como princípios educativos;
- c) Possua uma gestão educativa e compartilhada;
- d) Proporcione alternância de tempos entre a escola, a família e a vida social no meio rural;
- e) Comprometa-se com o desenvolvimento sócio - ambiental que respeite os princípios da sustentabilidade;
- f) Permita a formação integral da pessoa, levando em consideração as dimensões intelectual, humana e social, corporal, estético e ético espiritual;
- g) Proporcione uma educação para a transformação social;
- h) Tenha como base a realidade do campo para a produção do conhecimento.

É nessa articulação entre escola, família e contexto sociopolítico, econômico e ambiental que encontramos a essência da Educação do Campo e de uma Alternância Integrativa. É nessa perspectiva que a Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, implementou a modalidade EJA MÉDIO CAMPO para realizar atendimento nas comunidades do campo em atendimento às suas especificidades e adaptações necessárias ao DCEPA - etapa ensino médio.

Assim propõe uma organização curricular fundamentada na articulação dos





saberes da escolarização na Formação Geral, considerando o alcance das habilidades e competências das diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos e os da qualificação social e profissional, visando uma aprendizagem significativa e coerente face às especificidades do campo.

Para tanto, a articulação entre o tema articulador geral do curso e os eixos temáticos de cada fase devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, chamando para esse diálogo as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Essa articulação entre as áreas de conhecimento emerge a partir dos objetos do conhecimento e por conseguinte a integração curricular com a Formação para o Mundo do Trabalho.

A Formação para o Mundo do Trabalho fundamenta-se nos eixos específicos para a educação do campo, das águas e da floresta no Pará: Sistema de Cultivo, Plantio, Conceitos e Importância; Sistema de Criações; Extrativismo Regional com Ênfase Local. Eles se articulam à formação geral em um percurso formativo diferenciado para o atendimento à diversidade e especificidade dos sujeitos que compõem o público-alvo para essa modalidade.

O Percurso Formativo dessa modalidade apresenta-se a partir do momento em que se objetiva organizar o trabalho educativo no decorrer do curso, possibilitando aos jovens diferentes formas, bem como, momentos da produção do conhecimento, buscando propiciar aos jovens experiências educativas da alternância entre tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) tendo a pesquisa como princípio educativo.

Tempo Comunidade (TC): momento em que o jovem desenvolve pesquisas, projetos, atividades individuais e coletivas com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos professores.

Tempo Escola (TE): período em que o jovem permanece no espaço da unidade escolar socializando, analisando e sistematizando suas pesquisas, partilhando os saberes, buscando soluções para as questões apontadas.

Neste processo os elementos teórico-metodológicos são organizados com o apoio de três instrumentos formativos:

- Plano de Pesquisa: definição das problemáticas de pesquisa – (TE); organização da pesquisa – (TE); realização da pesquisa – (TC);



- Círculo de Diálogos: sistematização da pesquisa – (TE); realização das jornadas pedagógicas – (TE); produção de sínteses – (TE);
- Partilha de Saberes: socialização dos resultados da pesquisa por meio de atividades variadas – (TE).

A organização do cumprimento de carga horária também obedece os tempos em sala e na comunidade, pois quando os educadores estiverem na comunidade para cumprir a carga horária da sua área de conhecimento (TE), seguidamente cumpre a carga horária do tempo comunidade de sua área (TC).

Outro elemento importante para a organização curricular da modalidade da educação do campo, das águas e da floresta configura-se na interdisciplinaridade, que na perspectiva do DCEPA - etapa ensino médio estrutura-se conjuntamente com a contextualização, a qual, a partir do tema do eixo articulador de todo o curso, demanda um tema de cada fase a ser trabalhado (eixo temático), e estes chamam as áreas do conhecimento para dialogar com o eixo articulador e com os eixos temáticos, buscando definir o objeto de conhecimento de cada fase que contribua com a construção e reconstrução do saberes do campo. Neste processo, o planejamento dos educadores demanda um momento de planejamento interdisciplinar, para que as áreas do conhecimento formem uma teia de saberes sistematizados.

Um outro elemento dessa organização curricular é o projeto pessoal do jovem, que alinha-se ao DCEPA - etapa ensino médio quando estabelece o diálogo com o Projeto de Vida na perspectiva de valorização dos aspectos de protagonismo, autonomia, engajamento e mobilização. Organizar a própria vida é um caminho rumo à autonomia. Planejar metas e objetivos impulsiona o ser humano a querer mais da vida. Uma pessoa esclarecida de suas ações tem mais condições para ser feliz e realizar seus sonhos. Estes são alguns dos aspectos que levam as escolas com orientação católica a proporem a elaboração do projeto de vida com jovens dentre 15 e 24 anos.

### 5.11 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO

O Estado do Pará, segundo dados da Federação do Povos Indígenas do Pará (FEPIPA), tem uma população indígena de aproximadamente 55 (cinquenta e cinco)



etnias e aproximadamente 70.000 (setenta mil) indígenas, falantes de dezenas de idiomas dos troncos linguísticos: Karib, Macro Jê, Pano, Nhegatu, Tupi, Juruna, Munduruku, entre outras; habitando em mais de 26% (vinte e seis por cento) do território paraense, situados em torno de 77 (setenta e sete) terras indígenas (regularizadas, demarcadas, declaradas ou em processo de regularização). Há no estado 31 municípios com escolas para atendimento desta população.

A oferta de matrículas do Estado em **2019** apresentou **2.370** atendidos pela rede estadual em todos os níveis e etapas de ensino. As modalidades de oferta do ensino são: Regular, a nível de ensino infantil, fundamental e médio; Modular a nível de Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante para formação de professores indígenas: Curso Normal de Ensino Médio Magistério Indígena, Educação de Jovens e adultos a nível fundamental e médio e Ensino Médio Regular pelo Projeto Mundiar.

A educação escolar indígena no total atende 13 municípios, 09 Ures, 13 escolas estaduais com 11 anexos. O número total de alunos no Ensino infantil, Fundamental e Médio atendidos pelas escolas indígenas é de **1227** alunos. As atendidas são:

- 4ª Ure - Marabá, que corresponde aos municípios de Bom Jesus do Tocantins, na Terra Mãe Maria; São Geraldo do Araguaia, na aldeia (SORORÓ);
- 5ª Ure - Santarém, aldeias (Ipaupixuna, Vila Franca, Jauarituba, Solimões, Lago da Praia, Caruci, Açaizal, Aningalzinho, Aminã, Cachoeira do Maró, Nova vista, Muratuaba, Camará); Belterra (Bragança e Takuara); Aveiro (Escrivão);
- 7ª Ure - Óbidos, município Oriximiná, aldeia (Mapuera);
- 12ª Ure - Itaituba, município de Jacareacanga, aldeias (Missão Cururu, Sai Cinzas, Caroçal Rio das Tropas, Posto Munduruku, Kato, Teles Pires, Karapanatuba,); Novo Progresso, aldeias (Baú e Pukanu );
- 15ª Ure - Conceição do Araguaia, município de Cumaru do Norte, aldeia (Gorotire). 16ª Ure - Tucuruí, aldeia (Trocará);
- 17ª Ure - Capitão Poço, município de Santa Luzia do Pará (Terra Indígena Alto Rio Guamá);
- 18ª Ure -Mãe do Rio, município de Paragominas, aldeia (Barreirinha, Teko-Haw, Cajueiro);
- 21ª Ure - Parauapebas, aldeia (Djudjekô , Katete, ÔÔ D'JÀ);
- 22ª Ure - Xinguara, município de São Félix do Xingu, aldeia (Kokraxmor).

A Educação Escolar Indígena também atende pelo SOME (Sistema Modular de Ensino) nas URES: 4ª - Marabá, município de São Geraldo do Araguaia; 12ª - Itaituba e município de Jacareacanga; 5ª - Santarém, nos municípios de Santarém, Belterra, Aveiro;



7ª - Óbidos, município de Oriximiná; 16ª - Tucuruí; 18ª - Mãe do Rio, município de Paragominas. No total 9 municípios, 32 aldeias, 09 escolas, 80 turmas, 07 Ures com um total de **1.143 alunos**.

Apesar do Ensino Médio ser uma realidade em escolas indígenas, a oferta ainda ocorre, em sua grande maioria, de forma modular e com um currículo com poucos componentes que considerem os saberes indígenas e um projeto político pedagógico que atenda às reais necessidades das comunidades indígenas.

A Educação Escolar Indígena no Brasil é fruto de grandes lutas e reivindicações de diversas Etnias Indígenas por reconhecimento dos seus territórios e os direitos fundamentais para sobrevivência humana. Este esforço foi coroado quando houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente os artigos n.º 231 e 232, o qual deu às populações indígenas o direito de manter-se como tal e, ao mesmo tempo, ter educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue.

Além das políticas públicas de saúde, o acesso à educação escolar tem sido uma das bandeiras de luta prioritária dos povos indígenas do Brasil nas últimas décadas. A política de universalização do ensino fundamental, adotada pelo governo brasileiro desde a década de 1990, durante o Governo de Fernando Collor (1990 a 1992), por meio de decretos assinados em 04 de fevereiro de 1991, atribuiu responsabilidades, antes concentradas na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a diferentes ministérios e órgãos federais.

Entre os decretos, destacam-se o de n.º 23/1991, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); o Decreto n.º 24/1991, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); o Decreto n.º 25/1991, o qual subordinou os programas e projetos para auto sustentação das comunidades indígenas ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária (MARA); e, finalmente, o Decreto n.º 26/1991, que definiu o Ministério da Educação (MEC) como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no país em todos os níveis e modalidades de ensino.

O MEC, por sua vez, delegou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de desenvolverem as ações neste campo. Dois meses depois, os ministros da Educação, Carlos Chiarelli, e da Justiça, Jarbas Passarinho, editaram a



Portaria nº 559/1991, que garante às populações indígenas:

[...] uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais; o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, (tendo em vista) a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto coletivos culturalmente diferenciadas (GRUPIONI, 2008, p. 36).

E, ainda:

[...] o ensino bilíngue nas línguas maternas e oficial do país, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular. Finalmente, define uma série de características específicas da educação indígena que deveriam ser observadas, como calendário, metodologias e conteúdos curriculares próprios, materiais didáticos bilíngues, etc. (Idem).

Tais garantias foram, de fato, executadas com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Educação Escolar Indígena como modalidade de Ensino e definiu os termos em que deverá se dar a organização e o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo:

Art. N.º 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1.º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2.º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 1998 houve a publicação do Referencial Curricular Nacional para o funcionamento das Escolas Indígenas com o objetivo de didaticamente fornecer instrumentalização para as formações de professores.

Após treze anos, em 22 de junho de 2012 foi publicada a Resolução CNE/CEB N.º



5/2012, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e em 07 de Janeiro de 2015 a Resolução CNE/CEB n.º 1, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

No Estado do Pará a Educação Indígena tem como base legal as seguintes legislações:

1. A Constituição Federal do Brasil de 1988, que concede aos povos indígenas o direito de manter suas identidades culturais, garantindo o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado a proteção aos índios;
2. O Artigo n.º 78 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural;
3. O Parecer n.º 14 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de setembro de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena;
4. O Artigo 1º da Resolução do Conselho da Educação Básica (CEB) n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que estabelece, no âmbito de educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios;
5. O Decreto Legislativo n.º 143, de 20 de junho de 2002, o qual aprova o texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho dos povos indígenas e tribais em países independentes, cuja Parte VI - Educação e Meio de Comunicação nos Artigos 26 a 30 - garante a esses povos o direito de receber uma educação em todos os níveis, em condições de igualdade com o resto da Comunidade nacional.
6. O artigo 3º do Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece que será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilingue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas, as especificidades de cada comunidade e seus modos próprios de ensinar e aprender, organizados em Territórios Etnoeducacionais, independentemente do ano civil;
7. O Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, que garante o direito à educação escolar diferenciada. Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e



integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A Educação Escolar Indígena, no Estado do Pará tem como um de seus pilares epistemológico, para desenvolvimento dos currículos desta modalidade de ensino, o pensamento Pedagógico de Antônio Gramsci (Europa), o qual considerava a importância do papel político e emancipatório que a educação possui, tendo forte influência dos conceitos Marxistas. Ele enfatizava que a cultura é um meio de luta política, sendo assim um instrumento capaz de interferir no desenvolvimento econômico e político. Este pensamento influenciou a Pedagogia de Paulo Freire no Brasil, que considerava a importância da educação como meio emancipatório.

Os povos indígenas estão em constante luta para que suas tradições e culturas não sejam extinguidos, e a escola deve ser uma instituição que valorize essa cultura, a interculturalidade e a emancipação, tendo assim caráter humanista e que respeite o universo dos educandos, indo de encontro com qualquer busca integracionista.

Nessa pedagogia, o oprimido fala e com ela eleva a sua visão de mundo. Na educação popular, educando, vitimado pelas desigualdades, torna-se sujeito do processo, isto é, um ser ativo na construção do saber. A sua vida e a sua experiência humana são parte do desenvolvimento pedagógico. São dimensões importantes das investigações e das problematizações. O educador não é absoluto em sua importância e nem o único em condições de contribuir para a construção do conhecimento. As hierarquias desaparecem, o autoritarismo é substituído pela democracia e a multiplicidade de formulações sobre a realidade vindas dos educandos é ponto de partida para a elevação e para a complexificação do pensamento. O respeito cultural, por parte do educador, sobre os educandos é elemento constitutivo da pedagogia do oprimido. (REIS, 2020).

Com isso, a instituição escolar ganha novos papéis e (re)significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação e reafirmação de identidades e de pertencimento étnico. São exemplos destes novos papéis e (re)significados assumidos pela escola, bem como a função social para estes povos: o direito à escolarização na própria língua, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de



materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além do protagonismo e autonomia pedagógica.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas, tanto na sociedade nacional como nas suas próprias sociedades indígenas.

A educação escolar específica e diferenciada não se trata de uma educação de qualidade inferior, de uma formação menor do que a formação presente nas escolas dos não-indígenas. O que ocorre é exatamente o contrário, ao ser voltada para as especificidades e as diversidades, ela se transforma em uma educação de qualidade, uma educação que atende aos anseios e expectativas de cada grupo social. Uma educação na qual se aprende “o saber do branco” sem esquecer ou desmerecer “o saber do indígena”.

A base dessa educação específica e diferenciada é a interculturalidade, um dos princípios epistemológicos da modalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, a interação positiva e enriquecedora entre as diversas sociedades, sem que uma se sobreponha em relação à outra, em relação assimétrica à sociedade nacional. A educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a autoafirmação de suas identidades e o reconhecimento e o respeito das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas pertinentes e adequadas às múltiplas realidades. Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar que tanto tempo norteou a legislação educacional no Brasil.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupo socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p. 1)





Outras bases epistemológicas que fundamentam pedagogicamente a educação escolar indígena são o **Multilinguismo**: conhecimento de mais de uma língua, por um mesmo falante e a **Interculturalidade**: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

A educação diferenciada voltada para as populações indígenas pressupõe uma constante reflexão de sua prática pedagógica, constituindo-se em um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva das comunidades indígenas. Nela busca-se a (re)afirmação étnica de cada povo, valorizando as línguas, os costumes, as tradições e as organizações societárias de cada grupo. Na elaboração dos projetos de educação específica e intercultural no Brasil precisa-se levar em conta a especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro. É essencial desenvolver um modelo de formação de professores indígenas que não ensinem apenas os conteúdos universais, mas que introduzam na escola conteúdos próprios da cultura indígena, que valorizem e (re)afirmem o saber de cada povo.

Por meio do ensino voltado à realidade de cada comunidade, estaremos dando subsídios para que os indígenas estabeleçam limites da “integração” com a sociedade envolvente. A escola é o portal de entrada para esse mundo que está “fora da aldeia”. É nesse sentido que a escola ganha o interesse dos índios. A grande demanda é conhecer o mundo do branco, os códigos e os valores a fim de instrumentalizá-los para a busca e manutenção de seus direitos. É preciso dar condições para que se estabeleça esse contato de forma positiva e enriquecedora (Grupioni, 2000).

Apesar da autonomia garantida e o caráter diferenciado, a Educação Escolar Indígena faz parte de um grande e macro sistema que constitui a Educação Brasileira, que só pode alcançar os objetivos mencionados em lei se os documentos norteadores curriculares para a Educação Básica contemplarem as dimensões para o fortalecimento da Garantia de Direitos de uma Educação na Diversidade Étnica e Cultural em toda sua amplitude já mencionada.

Um pilar epistemológico que contribui para a educação escolar indígena se deve ao saber ecológico desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos. Tal saber tem por



premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. A pretensão de universalizar um saber que não leva em consideração as especificidades epistemológicas não é mais possível no cenário atual.

Esta construção epistemológica, ao refletir qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal ou como uma ecologia de saberes sobre as instituições educativas, observa que há perguntas que não encontram respostas definitivas. Há uma conexão com as populações indígenas quanto aos processos de resistência.

A discussão de João Pacheco de Oliveira Filho em *O nosso governo: os tikuna e o regime tutelar* (1988) aborda os Tikuna de maneira diferente. Inspirado em Gluckman, que discute uma aparente desordem entre os Zulu, no entanto o que significava uma aparente desordem era na verdade uma resistência.

Os seus estudos são conduzidos pela noção de *Campo* para proceder à investigação e viabilizar o que chama análise de situação, ou seja, pretende romper com a polarização do modelo de abordagem antropológica. De um lado, há o modelo que valoriza os aspectos internos da experiência e cultura indígenas indicando atributos de isolamento e pureza. Do outro, ressalta os aspectos externos resultantes do contato, cuja consequência é a assimilação. Desse modo, desenvolve, então, a ideia de situação histórica ao afirmar “... que não estimula qualquer dualismo...”, e continua “... o contato interétnico precisa ser pensado como uma situação, isto é, como um conjunto de relações entre atores sociais vinculados a diferentes grupos étnicos” (OLIVEIRA FILHO, 1998 p. 58).

Ao postular a existência de inúmeros processos de resistência, o referido autor entende que há vários caminhos para compreendê-los e um deles é a partir da etnografia, pois a postura do etnógrafo é buscar identificar tais processos. Portanto quando fala de resistência e não de dominação, pensa na existência de várias respostas para o contato.

Um princípio relevante para compreender as populações indígenas é o da Reciprocidade. O fortalecimento das relações sociais, assim como sua reprodução, tem como uma de suas características o comportamento de dar, receber e retribuir. Marcel Mauss compreende as trocas ou o intercâmbio responsáveis em tecer o laço social. Sua dimensão alcança os bens materiais e imateriais, aos quais envolvem diversos sentimentos tais como, amizade, liberdade, conflitos e mesmo a vingança.

A reciprocidade se estende em âmbito global. A representatividade destas relações ultrapassa os seus pares e alcança diversas clivagens. É o que se chama reciprocidade



direta, ou seja, quando as prestações materiais ou simbólicas ocorrem entre indivíduos ou dois grupos ao passo que a reciprocidade indireta é a devolução desta prestação a um terceiro grupo. Esses bens circulam a outras gerações. Esta estrutura corresponde ao papel da escola que se encarrega em transmitir valores cultivados por gerações anteriores como em proteger a natureza em suas múltiplas formas de vida.

Um pilar epistemológico que traduz a compreensão das populações indígenas por meio do Movimento Indígena, ao orientar-se sob o contexto do pluralismo jurídico, deve-se à ideia de Reconhecimento, pois por meio desta concepção, pretendem ser reconhecidos como povos com direitos e significados sociais distintos da sociedade envolvente e ao mesmo tempo buscar um diálogo que possibilite um lugar nas questões de justiça das sociedades contemporâneas.

Nancy Fraser como grande referência da teoria do reconhecimento opta por uma construção ampla de justiça, que deve contemplar redistribuição e reconhecimento como estratégias combinadas ao opor-se à redução de políticas de reconhecimento ou de redistribuição da igualdade ou da diferença.

A redemocratização do país possibilitou a presença mais visível do segmento indígena em vários fóruns na busca da escuta, da resolução de suas demandas, de um novo papel social no processo de conquista gradativa de direitos. Em relação à história de confronto, ao longo do processo de formação do estado nacional, no qual os povos indígenas têm recebido um tratamento que varia de acordo com os interesses econômicos e políticos do momento. Alguns mecanismos institucionais contribuem para a efetivação ou não das demandas, especialmente, no setor da educação escolar indígena. A principal preocupação destas populações é reescrever novas relações de poder junto ao Estado Nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, homologada pelo MEC em 14/12/2018, a qual aborda as questões de: Igualdade, diversidade e equidade, expõe a seguinte orientação para as propostas pedagógicas a serem elaboradas no Brasil:

[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC 2018.Folha n.º 15).



As comunidades indígenas precisam participar dos processos de elaboração das propostas pedagógicas e da construção dos currículos, conforme o amparo legal, para que haja a garantia de uma educação multilíngue, diferenciada e intercultural, para proporcionar o fortalecimento do caráter de respeito à diversidade étnica e cultural. A Modalidade de Educação Escolar Indígena no Ensino Médio está articuladas aos três princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, que estabelece:

- I. Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo: ao considerar a interculturalidade em todos os níveis de ensino, por meio dos itinerários formativos elaborados após escuta das comunidades;
- II. Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica: atrelada aos princípios da educação para cidadania e o mundo do trabalho, bem como a valorização do projeto de vida e desenvolvimento das comunidades indígenas e também para a preservação dos seus territórios, tendo na escola um espaço de aprendizado para o desenvolvimento de habilidades e competências para as necessidades do modo de produção e economia das populações indígenas;
- III. Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem: isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.

Os princípios mencionados acima significam também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, e integracionista, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua, conforme o Artigo 27 da OIT: Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história,



conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

O processo de construção e elaboração curricular para o Ensino Médio nas Escolas Indígenas deverá ser conforme a legislação que rege esta modalidade de ensino.

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
  - formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades. Uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas. MEC 1998).

**Educação para Diversidade sendo específica e diferenciada:** porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Cada comunidade indígena possui diferente forma de organização social, econômica, política e também a escolar, portanto não se pode pensar em currículo único, mas em propostas curriculares conforme cada escola, pois os ambientes inseridos possuem particularidades a serem contempladas. Os conteúdos disciplinares serem ensinados conforme a diversidade local, a cultura, o calendário diferenciado, bem como os materiais didáticos, estando assim contemplando o ensino de forma significativa e de acordo com a realidade dos alunos, fortalecendo a língua materna e suas formas de organização.



## 5.12 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

As questões ambientais da Amazônia têm assumido a pauta de várias discussões em âmbito global, regional e local, estendendo-se para além de uma perspectiva puramente preservacionista, mas sobretudo dialética, crítica e reflexiva diante do processo predatório e hegemônico da expansão capitalista sobre o território. Contudo, é fundamental entender que a crise ambiental global se produz historicamente de forma extraterritorial e conectada. Segundo Santos (2008, p. 253), “o poder das forças desencadeadas num lugar ultrapassa a capacidade local de controlá-las, nas condições atuais de mundialidade e de suas repercussões nacionais”, sendo necessário, portanto, entender as complexidades existentes no meio ambiente, a partir de uma visão socioambiental.

Nesta perspectiva, a educação ambiental se apresenta como elemento crítico e emancipatório diante da perspectiva de uma educação para a sustentabilidade, alinhando-se aos princípios norteadores da educação básica paraense e às categorias conceituais da formação humana integral do novo ensino médio do Pará, ou seja, uma educação ambiental que tanto o educando quanto o educador sejam agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais. Loureiro (2012, p.80) afirma que:

O cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”; de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo.

Diante disso, a educação ambiental no ensino médio paraense busca estabelecer, a partir das categorias teórico-metodológicas que sustentam a abordagem sócio-histórica e da concepção de formação humana integral das juventudes no Pará, um diálogo entre os pressupostos que historicamente vem colaborando para a construção de uma educação ambiental crítica, reflexiva e transformadora que ultrapasse a ditames hegemônicos em busca de uma racionalidade ambiental e a formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2008).

Para tanto, a educação ambiental precisa estar integrada tanto na base propedêutica, quanto na formação para o mundo do trabalho, observando a



interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular, além de prover processos educativos que possam romper com uma educação ambiental determinante de simples difusão e repasse de conhecimento, mas que possa contribuir para projetos societários sustentáveis, contra-hegemônicos e emancipatórios, que considere as relações históricas, as totalidades, contradições, mediações e, fundamentalmente, a práxis.

Nesta perspectiva o DCEPA, ao propor o estabelecimento de um processo educativo a partir da inter-relação entre os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense; a concepção das áreas de conhecimento e o projeto de vida dos jovens como elemento integrador do currículo, oportuniza um amplo conjunto de possibilidades para o estabelecimento de uma educação ambiental crítica, enquanto um dos Temas Contemporâneos Transversais-TCTs<sup>139</sup>, tendo em vista o caráter interdisciplinar da educação ambiental.

As abordagens adotadas para esses temas deve ser intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, em um ou mais componentes, e de forma transversal nas áreas de conhecimento, visto que:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019, p. 6).

De acordo com o Guia Prático de Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, a metodologia para trabalhar com os TCTs envolve quatro pilares: “Problematização da realidade e das situações de aprendizagem; Superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; Promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva” (BRASIL, 2019, p.8).

Esses pilares possibilitam a elaboração de estratégias para relacionar os componentes curriculares aos TCTs visto que “...não são de domínio exclusivo de um

---

<sup>139</sup> A Educação Ambiental configura-se como um dos quinze Temas Contemporâneos Transversais-TCTs, que estão organizados em seis macroáreas temáticas, sendo que três dessas macroáreas estão diretamente relacionadas ao trabalho da CAEC, como saúde, cidadania e civismo e meio ambiente, esta última trata da Educação Ambiental e Educação para o Consumo.



componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2019, p.4). Os TCTs podem ser implementados no currículo, no Projeto Pedagógico-PP e no Plano de aula, desse modo atender diversos públicos.

No **Currículo**, essas abordagens metodológicas podem estar assim distribuídas: a abordagem intradisciplinar pode ser aplicada por meio do cruzamento entre habilidades e TCTs; a interdisciplinar, por meio do cruzamento entre os componentes curriculares e as TCTs; já a abordagem transdisciplinar, através dos projetos transversais.

No **Projeto Político Pedagógico-PPP**, a abordagem intradisciplinar pode ser efetuada pelo cruzamento entre habilidades e conteúdo dos TCTs. A abordagem interdisciplinar pode se dar através dos módulos de aprendizagem integrados ao PP. E, por fim, a transdisciplinar realizar-se-á por meio dos projetos integradores e transdisciplinares.

No **Plano de Aula**, a abordagem intradisciplinar deve estar relacionada ao material didático; a interdisciplinar, à criação de planos de aula integrados e a transdisciplinar, aos projetos integradores e transdisciplinares no plano de aula.

Essas abordagens possibilitam a aplicação transversal dos TCTs nos componentes curriculares de forma planejada e organizada para garantir a contextualização com a realidade dos educandos.

Uma prática educativa interdisciplinar ocorre, por exemplo<sup>140</sup>, na construção e execução de um projeto integrador, em que as diferentes áreas do conhecimento partem de um tema transversal contemporâneo. Este tema, por sua vez, se ressignifica na interlocução dos demais campos dos saberes que passam a dialogar e romper suas fronteiras. Desse modo, o planejamento entre os professores é fundamental para a compreensão e enfrentamento de situações do cotidiano que podem ser abordadas na escola com possibilidade de superá-las.

Se a questão integradora é Meio Ambiente, a escola prevê este trabalho desde o seu projeto político pedagógico, seguindo os princípios da educação paraense e, por esse alinhamento curricular, o planejamento docente solicita um espaço indispensável para que os princípios citados ocorram de fato, valorizando-se e instituindo-se o tempo do

---

<sup>140</sup> Este exemplo refere-se à experiência da rede estadual de ensino na E. E. E. M. Des. Augusto Olímpio, de Nova Timboteua-Pará. Pertencente a 14ª Unidade Regional de Educação, a escola desenvolveu este trabalho como um projeto piloto no ano de 2020 e 2021, baseada nos princípios da educação paraense e no intuito de fomentar a educação ambiental entre os estudantes e comunidade local.





planejamento coletivo no chão da escola.

Iniciado o planejamento fundamentado no diálogo constante entre os professores, equipe gestora e coordenação pedagógica, realiza-se uma consulta aos estudantes em forma de reflexão inicial, que permita a inclusão de seus saberes prévios. Em seguida, as áreas de conhecimentos trabalham temáticas a partir do seu contexto, de tal modo que, num dado momento, os estudantes tenham ampliado sua visão de mundo, contribuindo com a troca de saberes e, conseqüentemente, aprofundado o assunto discutido. Assim, os sujeitos do Ensino Médio podem perceber ativamente e mais claramente que o Meio Ambiente transita nas diferentes campos de saberes e práticas escolares, a exemplo disso:

- 1- Em Linguagens e Suas Tecnologias, o tema pode estar presente na mitopoética amazônica (a Mãe d'água, o Boto, o Mapinguari, o Ataíde, entre outros que estão intimamente relacionados ao meio ambiente); na relação dos mitos amazônicos com a natureza (como o curupira que protege os animais); nas diversas narrativas orais; no debate de textos científicos (sobre ecofeminismo, economia circular, sustentabilidade, entre outros) e até mesmo na discussão de estereótipos relacionados a cultura corporal, por exemplo, a partir da análise da corporeidade da Matinta Pereira.
- 2- Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a questão ambiental pode instigar compreensões e expectativas para projetos de vida dos estudantes; a utilização de mídias, sob a ótica do empreendedorismo social em redes e mobilização juvenil (construção de campanhas virtuais sobre meio ambiente); narrativas de jovens cientistas sobre pesquisas relacionadas ao contexto socioambiental dos estudantes (o mangue, a roça, a praia, a floresta, as beiras dos rios, as cidades); Discutir a produção da alimentação nas dimensões ambientalistas; debates sobre desafios ambientais na Amazônia paraense e perspectivas de trabalho no contexto atual; sobre as diferentes juventudes da Amazônia e seus contextos de vida (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros) ou sobre a relação histórica entre sociedade e natureza.
- 3- Em Ciências da Natureza, são pertinentes discussões sobre os impactos antrópicos nas principais atividades econômicas na Amazônia (extração de minerais, agricultura, indústria e produção de energia); crimes ambientais



na Amazônia e as contradições do processo de flexibilização de leis ambientais no Brasil; projetos de difusão de informações sobre a importância de ecossistemas e os diversos problemas (climáticos, de saúde, entre outros) causados pelos desequilíbrios ecológicos; mesas redondas entre os estudantes a respeito da singularidade da vida; workshop sobre reciclagem de elementos, sustentabilidade, entre outros.

- 4- Em Matemática, por sua vez, podem ser construídos painéis sobre como o uso não planejado do meio causa impactos ambientais e suas consequências; estudos de casos sobre o uso matemático nas atividades de trabalho da comunidade; cálculos matemáticos e sua relação com a sustentabilidade social, econômica e ambiental em atividades como a pesca, a roça, a extração vegetal, a reciclagem que ocorre na paisagem urbana, entre outros; letramento matemático a partir da experiência de vida dos estudantes; resolução de situações-problemas formulados pelos alunos; gamificação para auxiliar na construção de cidades planejadas e sustentáveis, entre outros.

Realizado este trabalho em conjunto, entre as diversas possibilidades que impulsionam o protagonismo juvenil, a escola pode culminar com um simpósio de caráter científico, político e pedagógico. Neste evento, pode-se convidar outros sujeitos (como egressos da escola, pesquisadores, atores da comunidade local) para discutir o tema integrador com os estudantes, possibilitando provocações, participações em rodas de conversas, comunicações orais, atividades artístico-culturais, entre outros.

Essa metodologia é comum para todos os temas contemporâneos transversais: criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos<sup>141</sup>, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural

Tendo em vista que:

A transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma

<sup>141</sup> Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221.



concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica (BRASIL, 2019, p. 4).

Assim, a educação ambiental no DCEPA-etapa ensino médio alinha-se diretamente a esse tripé estabelecido, configurando-se como elemento integrante nas quatro áreas de conhecimento e na EPT, estruturando-se a partir da complexidade de um saber ambiental, que transborda os campos disciplinares das ciências e do conhecimento científico, estabelecendo diálogos entre os saberes socioculturais a partir da interdisciplinariedade de saberes e práticas. Para Leff (2000), esse diálogo de saberes

[...] não é um relaxamento do regime disciplinar na ordem do conhecimento para dar lugar à aliança de lógicas contraditórias, a abertura de um jogo indiferente de linguagens, a um consumo massificado de conhecimentos, ou de uma personalização subjetiva e individualizada do conhecimento, capazes de coabitar com suas contradições. O saber ambiental se forja no encontro (enfrentamento, entrecruzamento, hibridização, antagonismo) de saberes diferenciados por matrizes de racionalidade-identidade-sentido que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza (p. 46).

A formação do sujeito ecológico requer reconhecer os processos históricos, seus saberes, sua diversidade, seu território e sua territorialidade. As práticas educativas ambientais desenvolvidas nas unidades curriculares propostas precisam contribuir para uma ruptura de valores e atitudes, capazes de promover uma educação ambiental que ultrapasse a simples identificação, mas que possa problematizar as questões socioambientais e intervir crítica e reflexivamente sobre elas.

A Educação Ambiental assume importância no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que as políticas públicas traçadas precisam considerar o ambiente e a educação como processos sistemáticos. Contudo, para que essa institucionalização ocorra minimamente, precisa ser acompanhada por um aprofundamento crítico nas discussões em diferentes escalas de tomada de decisão, seja a nível governamental ou em práticas efetivas por parte dos educadores em seu cotidiano e da sociedade em geral.

Nesse sentido, o DCEPA-etapa ensino médio objetivando a formação humana integral do aluno, alinha-se à Constituição Federal de 1988, priorizando a dignidade da pessoa humana e assegura, no Art. 225, que

Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Esse direito básico, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação Ambiental- DCNEA, estabelecida pela Resolução Nº 02 do Conselho Nacional de Educação, explicita que o “Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino”, fazendo referência à Política Nacional do Meio Ambiente, instituída pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 no artigo 2º inciso X e à Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA, instituída pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que no Art. 2º reafirma que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.”

No Estado do Pará, com a participação de um coletivo extenso de instituições governamentais e não governamentais, foi formulada uma proposta de Projeto de Lei nº 51/2018, a qual institui a Política Estadual de Educação Ambiental- PEEA/PA, que será atualizada para nova análise e encaminhamentos necessários para votação e aprovação. A SEDUC e a SEMAS são os órgãos gestores da Política Estadual de Educação Ambiental e da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental-CIEA/PA e possuem a missão de articular junto aos órgãos competentes a aprovação do referido Projeto de Lei.

A Política Estadual de Educação Ambiental-PEEA/PA irá nortear as ações gerais, públicas e privadas para disseminação de práticas educativas voltadas a toda população do Estado.

A SEDUC, por meio da CAEC/SAEN, diante desse momento de institucionalização do DCEPA-Etapa ensino médio e de reforma estrutural do Ensino médio no Brasil, está elaborando o Programa de Educação Ambiental-PEA/PA mais específico diante dessa nova conjuntura para a rede estadual de educação, visando estabelecer as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental- DCEEA/PA, com orientações para inclusão da Educação Ambiental na Matriz Curricular, por meio dos projetos integrados de área de conhecimento e também por meio do Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas.

A Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, no Art. 35-A no § 1º esclarece que

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art.26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.



Nesse aspecto, o PEA-SEDUC/PA destaca que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC possui como um de seus princípios norteadores a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica. Além de princípio, os conteúdos procedimentais e atitudinais que caracterizam a Educação Ambiental devem ser adequados à matriz curricular do Estado do Pará. Por isso, apresentaremos a seguir algumas das Diretrizes do PEA/PA que norteiam a inclusão da Educação Ambiental no Documento Curricular do Estado do Pará:

1. Inclusão dos conteúdos de Educação Ambiental por meio dos seguintes campos de saberes e práticas: Resíduos Sólidos, Biodiversidade, Justiça Climática, Recursos Hídricos, Educação Ambiental Humanitária e Bem-Estar Animal, Saúde e Meio Ambiente, Prevenção de Riscos e Desastres Ambientais, Energia Limpa, Sustentabilidade Socioambiental a serem trabalhados nos campos eletivos (1.200h) da matriz curricular do Ensino Médio;
2. Inclusão de temas ambientais nos projetos educativos de ensino com carga horária de 400h nas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em todas as áreas de conhecimento da Matriz Curricular do Ensino Médio, bem como na Plataforma do Sistema Educacional Interativo- SEI e na área da Educação Profissional e Técnica, de Cursos de Formação Inicial Continuada -FIC's;
3. Capacitação em Educação Ambiental e TCTs para professores da rede estadual de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Art. 15 e § 3º orienta quanto a organização curricular:

O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental sugerem temas atuais que podem ser abordados de acordo com a realidade específica de cada escola e a região onde está inserida, valorizando a diversidade cultural, étnica e social da comunidade escolar que também deve ser capacitada para ser facilitadora na transição para Escolas Sustentáveis que consiste em três dimensões: Gestão, Currículo e Espaço Físico, conforme a descrição a seguir:



- **Gestão:** é democrática. Essa característica está presente no compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente.
- **Currículo:** inclui conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político Pedagógico das escolas e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global.
- **Espaço físico:** utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e de um desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos. Esses locais possuem áreas propícias à convivência da comunidade escolar, estimulam a segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural e os ecossistemas locais.

Essas dimensões foram estabelecidas pelo Ministério da Educação–MEC por meio do Manual Escolas Sustentáveis. Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013 que apresenta orientações operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE. Aliado a isso, os Conselhos Escolares precisam sanar as situações de inadimplências para receberem e gerenciarem os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.

Esclarecemos que o Programa PDDE - Escolas Sustentáveis teve duas edições, sendo a primeira em 2013 e a segunda em 2014. As escolas contempladas que fizeram adesão ao Programa e estavam sem pendências de prestação de contas receberam recursos de acordo com o número de alunos para apoiar os projetos e auxiliar na transição para a sustentabilidade.

Porém, esse é o momento de estabelecer um modelo curricular para que as escolas do Estado do Pará tenham um norte e se adequem conforme a sua realidade quanto ao desenvolvimento das ações educacionais que envolvem os TCTs e mais especificamente a Educação Ambiental a qual educa para a adoção de valores combinados com práticas que demonstram o engajamento dos estudantes em prol do meio ambiente equilibrado, o qual implica na qualidade de vida das pessoas.

Diante de uma crise ambiental que, de acordo com LEFF (2001), constitui-se em uma crise civilizatória, estamos vivendo a Pandemia COVID-19 que requer medidas e



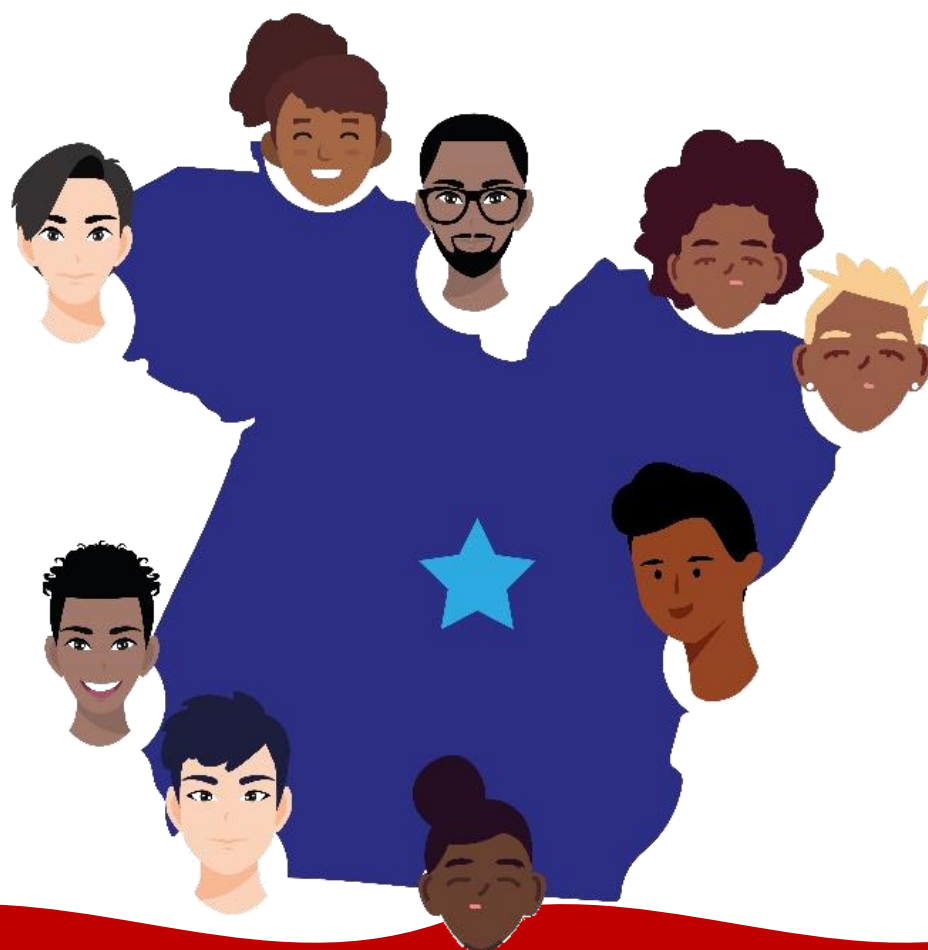
ações educacionais em todo o mundo, assim como o uso consciente da água e outros recursos naturais finitos.

Isso demonstra a importância dos conceitos de Educação Ambiental e Saúde nos espaços em que o público escolar está inserido, desde os grandes centros urbanos às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, as quais também agregam conhecimentos tradicionais que devem ser valorizados no contexto escolar. Como questionou Freire (1996, p. 30): “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Sendo assim, ressaltamos que as proposições aqui descritas estão baseadas nas legislações e documentos referenciais do MEC ProBNCC visando atender a diversidade étnica e cultural existente nas em nossas escolas. Ressaltamos que o PEA/PA ainda está em construção, aberto a contribuições de estudiosos ou especialistas para inserção da Educação Ambiental no Documento Curricular do Estado do Pará, ressaltando ainda que a Coordenação do Ensino Médio-COEM/SAEN tem se debruçado na discussão e construção do referido documento.

Para finalizar, reportamo-nos ao Art. 10, inciso 1º, da PNEA, a respeito do ensino formal: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”. E o Art. 11: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. São enfoques importantes para o Documento, no que diz respeito ao tratamento da Educação Ambiental.





## 6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARÁ





## 6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARÁ

### 6.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

A sociedade é composta por segmentos sociais distintos, instâncias que requerem organização com vistas ao alcance de seus objetivos. Para tanto é preciso compreender o trabalho como uma ação em que os indivíduos desenvolvem e transformam suas realidades visando garantir sua sobrevivência. É esta ação que os tornam responsáveis pela formação humana e o desenvolvimento da sociedade.

É nesse sentido que pelo trabalho a humanidade produz conhecimento, desenvolve e amplia sua concepção de mundo, em relação com os territórios e com os princípios da convivência humana de maneira a transformar a natureza e construir a sociedade. O *trabalho enquanto princípio educativo* (FRIGOTTO, 2005) requer uma organização pautada em um trabalho organizado, sistemático e intencional, de modo que suas finalidades sejam alcançadas: o aprendizado do aluno e, por conseguinte a qualidade social na educação.

Freire (2001), ao analisar a educação como uma situação gnosiológica, busca situar, na relação homem-mundo, uma condição *sine qua non* para a perspectiva de libertação que defende. Assim, “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2001, p. 76).

Nessa concepção de educação, faz-se imperativo, segundo Freire (2001), a construção de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem a transformação da *tomada de consciência*, contidas na ação e no trabalho, para processos de *conscientização* dos sujeitos, capazes de problematizar e questionar a realidade para modificá-la. Sendo assim, cabe à gestão escolar, professores, comunidade e pais, assumirem a construção de uma escola por meio do PPP, com uma clara proposta pedagógica e sua função social, para a consolidação de processos mais dialógicos, problematizadores e na fala de Freire libertadores.

A Constituição Federal define como um dos objetivos fundamentais da República



Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, no artigo 3º, inciso IV). Considerando a diversidade cultural brasileira, é preciso pensar em uma proposta de formação humana integral com vistas à garantia do acesso à educação e aos direitos de aprendizagem.

A concepção de formação humana integral, no documento DCEPA – etapa ensino médio deve ser compreendida como elemento articulador dos aspectos da educação, da cidadania e o mundo do trabalho, inserindo-se aos direitos à educação, ao desenvolvimento humano e à organização do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem.

Tal premissa, baseia-se nas demandas pela redemocratização da sociedade, bem como as pautas de reivindicações por reconhecimento a direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito, efetivação de direitos de crianças, adolescentes e jovens, das comunidades indígenas, do campo, quilombolas, dos direitos das mulheres, das comunidades LGBTQI+<sup>142</sup> e outras minorias que têm seus direitos pautados na legislação, redefinindo o conceito de diversidade para pluriversidade.

As considerações ora apresentadas, fortalecem o entendimento de que o trabalho pedagógico pensado para o Ensino Médio deve, prever como objetivo a aprendizagem dos alunos nas suas múltiplas dimensões, baseada na perspectiva da formação humana integral de modo a atender as dimensões cognitiva, psíquica, ética, emocional, afetiva, física, etc. O alcance dessas dimensões está intimamente ligada às responsabilidades de cada sujeito, enquanto ser histórico e mobilizador do processo educativo, bem como requer a articulação entre concepções, estratégias, métodos e objetos de conhecimentos, a partir de esforços, recursos e ações, com foco nos objetivos pretendidos.

Para tanto, é importante a articulação entre os diversos sujeitos e meios de participação que compõe o ambiente escolar de maneira que a gestão democrática esteja

---

<sup>142</sup> Agrega um grupo de pessoas que se reconhece por uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diversa daquelas que a sociedade convencionou como únicas (orientação heterossexual; gêneros masculino e feminino), passando a considerar as identidades gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, *queer* (não-binário), intersexuais, assexuais e o sinal de mais (+), que há uns anos foi incorporado à sigla, abriga outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que existam. É o caso da pessoa que, do ponto de vista da orientação sexual, como pansexual, pessoa que sente atração afetivo-sexual independente da identidade de gênero da pessoa – seja mulher ou homem, cis ou trans, ou mesmo de outro gênero, como é o intersexo. É a orientação sexual mais fluida. A sigla também já tem aparecido escrita com o P ao fim: LGBTQIAP+.



em função dos objetivos educacionais. Com base nessa perspectiva, a escola com qualidade social é aquela que define enquanto função social a formação humana integral dos educandos por meio da apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade (BRASIL, 2013).

Vale destacar que esse processo de apropriação envolve o trabalho de professoras e professores, os meios e os recursos pedagógicos necessários (sejam estes digitais ou não) para que os estudantes possam problematizar e produzir os conhecimentos necessários para a sua formação geral básica, para o mundo do trabalho e para o exercício da sua cidadania em articulação com as transformações da sociedade contemporânea e os territórios nas quais estão inseridos.

Dessa forma, falar de aprendizagem, nesse contexto, é situar o aprendizado do educando, considerando que este não acontece apenas pela mediação do ensino, mas se dá pelo entrelaçamento das condições socioeconômicas, culturais e das expectativas sociais das famílias, dos processos organizativos e de gestão da escola, bem como da participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão, sejam estas das práticas curriculares, dos processos didático-pedagógicos, e dos tipos de avaliação, tanto do funcionamento da escola como das aprendizagens dos educandos.

É preciso, portanto, desmistificar a ideia de que a organização do trabalho pedagógico está restrita apenas a sala de aula, nas relações estabelecidas entre professor e alunos, expressas no planejamento e na execução das práticas docentes, pois a organização do trabalho pedagógico ultrapassa a concepção da formação apenas para a docência e aos processos de ensinar e aprender, para uma compreensão do ato pedagógico como um processo multidimensional, pautado por um conjunto de conhecimentos necessários à efetivação de práticas, sejam estas educativas, pedagógicas e/ou docentes (FRANCO, 2012).

Isto significa dizer que a organização do trabalho pedagógico não se restringe a prática docente, mas amplia-se para a escola, enquanto uma totalidade mais complexa do processo educativo, apresentando um conjunto de concepções, procedimentos e ações, que passam a orientar a prática do professor, do gestor e da coordenação pedagógica, bem como de todos os demais segmentos escolares (conselho escolar, grê



mio estudantil e os trabalhadores da educação que atuam na escola)<sup>143</sup>.

Assim, compreender o sentido do pedagógico se faz fundamental. Para Franco (2012, 169, grifos da autora), trata-se de um “[...] elemento relacional entre os sujeitos; portanto, [o **Pedagógico**] é uma construção coletiva e não existe *a priori*, mas apenas na *dialogicidade* dos sujeitos da educação”, materializando-se em práticas pedagógicas e docentes, que se articulam por meio das dimensões do planejamento, do currículo e da avaliação, ampliando-se por toda a gestão da escola e tudo que está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico é tudo que engloba a pedagogia, enquanto um campo que estuda as práticas educativas, pedagógicas e docentes na sua totalidade e historicidade. Para Franco (2012), coordenar o trabalho pedagógico não é tarefa fácil, uma vez que envolve clarezas e posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Daí a necessidade da participação de todos os sujeitos nas instâncias administrativas, com vistas a uma organização democrática na instituição escolar.

Paro (2011), neste aspecto, ajuda a compreender a organização escolar na perspectiva democrática quando se refere às dimensões administrativas e pedagógicas da dinâmica escolar. Segundo esse autor, o senso comum insiste em fazer a separação da função pedagógica da função administrativa, uma vez que esta última quase nunca é vista em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam uma mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio). É importante destacar que o termo democrático utilizado aqui não se refere apenas a uma escola para todos, mas é indicativo de democratização em relação ao nível de participação de todos os envolvidos na escola.

---

<sup>143</sup> Referem-se aos demais trabalhadores que não são considerados por lei como profissionais da educação. De acordo com a LDB/96, são considerados “profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996, Art. 61, Incisos I a V).



Desta forma, o pedagógico de uma escola deve embasar a proposta pedagógica explicitada no seu PPP e orientar sua gestão, organizada em dimensões administrativas, pedagógicas e físico-financeira, que está inserida nas relações interpessoais e no clima escolar. A gestão, portanto, tem a ver com os processos e procedimentos que serão mobilizados, para que a proposta pedagógica expressa no PPP possa ser concretizada nas práticas educativas, pedagógicas e docentes da escola.

O pedagógico, neste contexto, tem a ver com as teorias da educação e as teorias pedagógicas e sua relação com a Pedagogia e as práticas correlatas a esta última, entendendo que:

[...] toda teoria pedagógica é teoria da educação [mas que] nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. [Isso se deve ao fato de que] [...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa [pedagógica e docente], buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem [e que um outro conjunto de teorias buscam analisar] [...] a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2008, p. 12).

Considerar as teorias da educação e as teorias pedagógicas, portanto, é considerar esse “Pedagógico”, na sua relação com a pluridiversidade presente na escola, sem a qual não se terá um PPP coeso e tradutor de sua realidade objetiva. É somente isso que possibilitará garantir o reconhecimento de que nas “[...] diferenças entre os referenciais culturais [...], encontramos indivíduos que não são iguais, mas que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais” (BRASIL, 2009, p. 23). Esse o olhar para a diversidade possibilita a percepção crítica para a dualidade histórica do ensino médio, no sentido de reconstrução dessa etapa na perspectiva de uma formação humana integral, na medida em que:

As reflexões acerca da histórica dualidade estrutural do Ensino Médio requerem a formulação de políticas educacionais que articulem a concepção de juventude como condição sócio-histórico-cultural em suas múltiplas dimensões, a formação inicial e continuada de professores e a gestão democrática da escola, com vistas a organizar processos formativos na perspectiva de uma formação humana integral (BRASIL, 2014, p. 15).

Desse modo, o que é estabelecido enquanto ação no âmbito da escola representa um projeto de sociedade a partir da concepção de educação que se manifesta com base



nas políticas educacionais especificamente para o currículo, na medida em que se considera os “*praticantespensantes*” (ALVES, 2018), como atores-chaves nas proposições e mudanças necessárias para o desenvolvimento da educação e conseqüentemente de seus projetos e práticas.

Para que essas ações sejam realizadas de modo que cada um se responsabilize, e tenha consciência do seu papel no âmbito escolar a fim de concretizar tais proposições, serão necessárias mudanças de posturas e paradigmas nesse contexto educativo, como enfatiza, Lück (2009, p. 94, grifos nossos):

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos (*objetos de conhecimento*) em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades *daqueles que respondem pelo trabalho pedagógico*.

Com base nessas primeiras considerações e a partir do entendimento de que o trabalho pedagógico não só organiza o processo educativo escolar, como também dá materialidade ao que se projeta enquanto proposta de educação, é que se traçam as instâncias de participação democrática da organização do trabalho pedagógico, conforme quadro abaixo:

**Quadro 27: Instâncias de Participação Democrática da Organização do Trabalho Pedagógico.**

CONCEITO	DEFINIÇÃO
<p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (PPC)</b></p>	<p>Proposta Pedagógica Curricular (PPC) é o reflexo das concepções de educação e de sociedade, pensada filosófica, histórica e culturalmente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A PPC deve ser elaborada a partir da articulação do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA- Etapa Ensino Médio) e do PPP da Escola e organizada pelos professores das áreas de conhecimento, que fazem a articulação com as unidades curriculares dessas áreas, dos objetos de conhecimento com as matrizes curriculares propostas no documento oficial do estado. A PPC deve ser mediada pela gestão e coordenação pedagógica da escola possibilitando uma construção dialógica e coletiva envolvendo os sujeitos educativos por meio do planejamento integrado e tendo por princípio o DCEPA, referenciais curriculares e demais normativas que disciplinam o Ensino Médio. Os objetos de conhecimentos devem está de acordo Documento Curricular do Ensino Médio- PA e articulados pelos parâmetros contidos no Projeto Político Pedagógico.</p>



<b>PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD)</b>	O Plano de Trabalho Docente (PTD) é o planejamento do professor, alinhado à Proposta Pedagógica Curricular da escola. É no PTD que são elencados os objetos de conhecimentos que se articulam com as orientações teórico-metodológicas dos campos de saberes e práticas e as áreas de conhecimentos à que estão vinculados tendo em vista a formação humana integral. Nas unidades curriculares (campos de saberes e práticas do ensino das áreas de conhecimento, presentes na formação geral básica; e o projetos integrados e os campos de saberes e práticas eletivos, que se articulam as mesmas áreas de conhecimento e a educação profissional e técnica, configurando, portanto, a formação para o mundo do trabalho) os objetos de conhecimento devem ser selecionados pelo corpo docente, conter os objetivos, encaminhamentos, instrumentos e critérios de avaliação.
<b>ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)</b>	A APM é uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais e dos pais dos alunos de uma escola. A finalidade da APM é colaborar com a gestão escolar de modo a impactar tanto no aprendizado dos alunos quanto na qualidade da educação ofertada pela unidade escolar. É por meio da associação que as famílias e escolas dialogam, promovendo a integração da comunidade com a escola de forma democrática. Além disso, a APM também está prevista na estratégia 19.4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do fortalecimento dessas entidades, assim como dos grêmios estudantis. Assim com as demais formas de organização colegiada nas escolas, a APM tem finalidades administrativas e pedagógicas, embora sua atuação seja mais voltada para a gestão financeira, uma vez que as escolas não têm autonomia para gerir de forma direta as verbas recebidas, a exemplo dos recursos governamentais, que é uma excelente ferramenta articuladora nas parcerias da escola com outras instituições, dentre outras ações.
<b>CONSELHO ESCOLAR</b>	A Lei 9.394/96, em seu artigo 14 estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público, por meio da “participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes”. É o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Este é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários de apoio e administrativos, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade externa. As escolas devem estabelecer regras claras e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cada Conselho Escolar tem suas ações normatizadas através de estatuto próprio, que define a quantidade de membros, formas de convocação para reuniões ordinárias e extraordinárias. O conselho tem funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas, dentre essas atribuições citamos: deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, analisar e aprovar o Calendário Escolar no início de cada ano letivo, analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões, acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, mobilizar a comunidade escolar e do entorno para participação de atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, conforme a legislação. Além dessas atividades o Conselho escolar, exerce o papel de controle social tendo a responsabilidade de fiscalizar a aplicabilidade dos recursos destinados à instituição escolar e contribuir com a discussão do projeto político pedagógico com a direção e os professores.
<b>GRÊMIO ESCOLAR</b>	É uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes, com finalidades, culturais, educacionais, desportivos e sociais. É o órgão máximo de participação dos estudantes e sua atuação, permite defender



	<p>direitos e interesses coletivos, ética e cidadania na prática. A participação dos estudantes nas tomadas de decisão precisa ser incentivada pela gestão escolar, na medida em que aponta um caminho para a democratização da escola e fortalece a gestão colegiada. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política e contribuem para a formação integral de uma parcela significativa de nossas juventudes, podendo ser um grande exercício para os alunos desenvolverem e exercitarem o protagonismo juvenil, discutir os problemas da comunidade escolar, defender ideias, propor possíveis soluções. Essa instância deve ser representado por estudante matriculado na escola, objetivando contribuir com a gestão escolar e com a qualidade da educação para todos. Mas também precisam compreender que a escola tem regras e elas precisam ser respeitadas e a entender a função de cada um na escola. Isso com certeza fortalecerá a relação do aluno e da família com a escola, contribuirá com que os alunos se tornem mais responsáveis, amadureçam, aprendam a reivindicar e a ser mais solidários. Mesmo não sendo obrigatório a escola ter um grêmio, é papel da gestão democrática dar apoio a sua organização.</p>
--	--

Fonte: Brasil (2013), adaptado pelos redatores de currículo, ProBNCC – etapa ensino médio, PA (2020).

A partir dessa compreensão geral a respeito da Organização do Trabalho Pedagógico, se apresentará, a seguir, algumas orientações teórico-metodológicas para que as escolas de ensino médio possam não só (re)pensar suas práticas, como também o processo de revisão dos seus PPPs e da Coordenação Pedagógica, como articuladora do pedagógico na escola, a luz agora, do contexto de mudanças pelas quais a etapa do ensino médio vivenciará nos próximos anos em função da Lei nº 13.415/2017 e suas normativas posteriores.

## 6.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

A organização do trabalho pedagógico requer um olhar criterioso sobre ações que conduzem todo o processo da educação escolar e busca, como princípio regulatório, procurar compreender esse contexto, a partir dos marcos referenciais e das legislações que constituem a educação brasileira. Gestores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, professores e alunos são sujeitos ativos, na realização do trabalho de natureza pedagógica. E todo trabalho precisa estar pautado em uma relação dialógica entre aqueles que fazem parte da construção de ações para a prática pedagógica, buscando uma relação integradora e democrática no cotidiano escolar.





Desta forma, gerir a escola em uma **concepção democrático-participativa** para todos pressupõe fatores que envolvam o diálogo mútuo entre as partes na sua amplitude e totalidade. Membros com ações participativas formam o coletivo da comunidade escolar em uma representatividade de ser “Escola” em um processo de “construção que é social”.

Essa concepção se diferencia de outras concepções de gestão sobre a organização escolar, justamente por romper com a lógica baseada em teorias da racionalidade técnico-científica que versam sobre ações mais conservadoras, priorizando a hierarquização de cargos e funções e na burocratização dos serviços educacionais ofertados ou ainda em concepções autogestionárias, que exigem um nível de democracia e participação absoluto, sob a qual ainda estamos caminhando para construir esse ideário nas redes e escolas brasileiras.

Segundo Paro (1996), criar um clima de diálogo sincero constitui-se, portanto, em uma condição necessária para consolidação das práticas democráticas na escola. Freire (2001, p.21) também reafirma a promoção do diálogo como fortalecimento de um ambiente democratizador ao frisar que “instigando um diálogo aberto, curioso, indagador; capaz de recriar uma prática pedagógica articuladora da autonomia alinhavada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade [...]”, possibilitará a consolidação de vivências educativas mais “[...] respeitosas de liberdade”.

Pode-se perceber que a gestão democrática é muito mais abrangente na sua concretude, do ponto de vista em saber gerir o espaço educativo numa concepção de conscientização que promovem a discussão e a coletividade. Vale ressaltar que na vigência da LDB/96 sobre gestão democrática, e suas prerrogativas, afirma-se que o “ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber” (BRASIL, 1996, Art. 3º, Inciso II).

Como desdobramento da Gestão Democrática, a **Organização do Trabalho Pedagógico** se consolida a partir de importantes dimensões que não só materializam a proposta pedagógica de uma escola, mas também vem apontando-se como importantes campos científicos de estudos e pesquisas da área da educação e em específico do ensino e da aprendizagem. Trata-se, portanto, das dimensões do **Planejamento**, do **Currículo**, da **Avaliação**, da **Gestão Pedagógica na Sala de Aula** e do **Desenvolvimento Profissional**, tendo a coordenação pedagógica como articuladora do acompanhamento pedagógico na escola e do desenvolvimento destas dimensões.

Como uma primeira dimensão, o **planejamento** apresenta-se como estruturante a



organização escolar. Segundo Chiavenato (1989, p. 3 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.436) “as organizações são unidades sociais (e portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos”. Ao se traduzir essa conceituação de organização para o ato de planejar o trabalho pedagógico, se está relacionando mais dois atos fundamentais: coordenar e avaliar que juntamente com o planejar, devem dar conta do processo de operacionalização dos recursos intelectuais, materiais e financeiros, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos por todos os sujeitos envolvidos no planejamento.

Todo trabalho objetivado em uma perspectiva de construção social que se inicia pela sua intencionalidade implica em fatores que envolvem a autonomia escolar e o envolvimento de todos no Planejamento Educacional. Paulo Freire, ao afirmar em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2004, p.106), o autor reafirma a importância da coletividade na tomada de decisões e conclui frisando que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”.

Ao se pensar o Planejamento Educacional, cabe um exercício contínuo sobre as práticas de concepção, realização e avaliação do PPP e os demais planos da escola, como atividades-meio e atividades fins, tendo como base o papel de cada segmento na prática do planejamento escolar, sobretudo, estabelecendo-se regras claras e concisas sobre como se dará a participação de todos em todas as dimensões do trabalho, sejam elas pedagógicas, curriculares, administrativas, orçamentárias e financeiras. Padilha (2002) afirma que o planejamento educacional deve ser contextualizado e responder às marcas e aos valores da sociedade para qual é realizado.

Ter consciência de que o ato de gerir a partir do Planejamento Integrado requer do gestor da escola, coordenador pedagógico ou o próprio professor, práticas cada vez mais integradas no sentido de que estas possam articular os diferentes níveis de planejamento da escola ao processo de ensino-aprendizagem que deverá ser construído historicamente no dia-a-dia do cotidiano escolar, responsável por dar vida concreta a proposta pedagógica da escola.

Assim, todo trabalho proposto em uma perspectiva de construção social coletiva, que se inicia pela sua intencionalidade, implica em fatores que envolvem a autonomia escolar e o comprometimento de todos em um processo dialógico. É neste contexto que se compreende o planejamento integrado, que se discute neste DCEPA – etapa ensino médio, como aquele em que o “planejar dialogicamente significa também a participação



ativa e permanente de todas as pessoas nesse processo” (PADILHA, 2017, p. 27).

O planejamento integrado, ao assumir as dimensões participativa e dialógica na organização do trabalho pedagógico, reconhece na integração curricular um elemento estruturante da proposta pedagógico-curricular da escola, configurando-se, portanto, em um importante desafio para todas as instâncias escolares, de sua rede e sistema de ensino.

Refletir sobre o ato de planejar deve ser um exercício permanente da escola e do professor, não se limitando as burocracias, de preenchimentos de planilhas e formulários, mas dialogar e articular-se mutuamente com/no cotidiano escolar. Ao se considerar o viés ideológico freireano de uma educação libertadora, como leitura de mundo, deve-se partir dos estudos de Paulo Freire sobre a educação política, a humanização, suas implicações pedagógicas e o papel educativo, sobre os quais sustenta a ideia de que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

Freire (1980) defendia uma educação pelo diálogo, comprometida com a formação de indivíduos livres voltados para a construção de uma sociedade democrática e justa. O diálogo em Freire implica a responsabilidade social e política de mulheres e homens comprometidos com o seu processo de conscientização a respeito da realidade objetiva a qual estão inseridos para propor mudanças substanciais e assim reescrever suas histórias como sujeitos críticos e propositivos.

A segunda dimensão fundamental da organização do trabalho pedagógico de uma escola é o **currículo**<sup>144</sup>. Concebido nesta proposta diferentemente da perspectiva centrada em conteúdos, utiliza-se da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração curricular como princípios teórico-metodológicos gerais das práticas curriculares no ensino médio, que, no estado do Pará, articulam-se à proposta de Formação Humana Integral, por meio dos princípios curriculares norteadores da educação básica paraense e das áreas de conhecimentos e a EPT, que mobilizarão a

---

<sup>144</sup> A teorização sobre currículo e a defesa conceitual da categoria está nas seções 2 e 3 deste documento curricular.



estrutura curricular proposta para o Novo Ensino Médio no estado<sup>145</sup>.

Nesta perspectiva, a estrutura curricular parte da compreensão de totalidade do currículo em suas múltiplas conexões com as práticas pedagógicas e docentes e o contexto sociocultural em escala local, nacional, regional e global, que passam a ser traduzidas, na composição de um organizador curricular orientador que integra os princípios curriculares norteadores e as categorias fundamentais das áreas de conhecimento, que por sua vez subsidiam a formulação de competências e habilidades (entendidas como meio e não com fim do processo de ensino-aprendizagem) que buscarão contribuir na consolidação e no aprofundamento dos objetos de conhecimento do ensino médio ao longo dos três anos de escolarização na etapa.

Desta forma, por meio dessa perspectiva curricular, se quer resgatar a consciência crítica na aprendizagem do educando, fazê-lo refletir profundamente a realidade em que vive, problematizar o conhecimento em sua totalidade e em suas diversas nuances apresentadas no seu cotidiano. O que requer pensar em um currículo que transcenda a lógica formal e racional do conteúdo e a preparação para exames externos, o que implica, portanto, pensar em um currículo integrado (FRIGOTTO, 2005) que vise superar a famigerada dicotomia histórica entre os aspectos propedêuticos e o técnico-profissionais<sup>146</sup> presentes nos currículos do ensino médio brasileiro.

Por isso, o currículo organizado exclusivamente em disciplinas fragmentadas poderá desconsiderar as inúmeras realidades dos educandos, o movimento histórico dialético do fazer educativo. Nesse sentido, a integração curricular desempenha um papel essencial nesse currículo e no processo de questionamento da realidade, concebendo o conhecimento numa visão mais ampla de mundo, levando em consideração os diversos saberes, além do conhecimento historicamente estabelecido.

Assim, o currículo que se propõe em colaborar com a construção da cidadania, precisa se valer da integração das áreas, sendo realizado desde o processo de elaboração a sua concretização nas práticas escolares, nas quais, não tem como fazê-las sem associar os campos dos saberes e práticas do ensino e os eletivos; os projetos integrados; o projeto de vida; e mais amplamente as áreas de conhecimento e/ou na EPT.

A terceira dimensão é a da **avaliação**, que, na perspectiva deste documento, visa a

<sup>145</sup> A respeito dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da proposta, rever as seções 2 a 4 deste DCEPA – etapa ensino médio.

<sup>146</sup> A defesa de um currículo integrado foi apresentada nas seções 3 e 4 deste DCEPA – etapa ensino médio.



superar a visão meramente quantitativa do ideário da “qualidade total”<sup>147</sup> que vem se estabelecendo na sociedade capitalista ao longo das últimas décadas. O processo dialógico e a mediação pedagógica são fundamentais para os procedimentos avaliativos mais emancipadores.

Outro aspecto importante é que essa avaliação deverá ocorrer de maneira processual e contínua (formativa), não sendo apenas realizada em uma etapa, pois a produção do conhecimento na concepção freireana é construída na relação professor-aluno, mediatizados pelo mundo e com o mundo, constituindo-se como um processo inacabado, de permanente construção e reconstrução (ciclo gnosiológico).

O diálogo e a participação, portanto, são etapas que não podem faltar para a avaliação em uma visão democrática, por isso, não pode ser visto como um processo terminal, ou finalístico, pois para que tenha o significado sócio-histórico necessita de um processo gradativo e contínuo, de leitura e releitura do processo de ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo deve priorizar e intensificar os processos de apropriação, produção e difusão dos conhecimentos e o desenvolvimento da leitura crítica e criativa do mundo, sendo uma prática social de conscientização dos sujeitos tendo em vista a sua emancipação.

Nesse sentido a avaliação assume o cunho formativo, pois não existe um objetivo terminal configurando-se num processo de contínua formação do sujeito. Por esse motivo, não há uma avaliação meramente objetiva ou subjetiva; exclusivamente quantitativa ou qualitativa. O que há é uma relação dialética e intrínseca entre os aspectos quanti-qualis do processo de ensino-aprendizagem que passam a ser observados e analisados, por professores, estudantes e a própria escola.

Desta forma, a avaliação passa a cumprir uma função pedagógico-didática, diagnóstica e de controle do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que se apresenta enquanto um elemento didático das práticas pedagógicas e docentes, que se expressam na verificação, na qualificação e na apreciação qualitativa (LIBÂNEO, 2012), que se deve fazer ao analisar e avaliar o estudante em termos de seu rendimento escolar para aferir uma nota ou um conceito que representará seu processo global de

---

<sup>147</sup> Ficou conhecida no Brasil, também como, “Gestão da Qualidade Total”, em que se adotou no país o modelo gerencial das empresas privadas, que passam a ser incorporadas nas instituições do Estado, por meio da Reforma Gerencial Brasileira, ocorrida a partir de 1995 com a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, cuja lógica é a da racionalidade neoliberal e a consolidação da “Nova Gestão Pública” (DASSO JÚNIOR, 2014).



aprendizagem e conseqüentemente de formação.

É nesse sentido que a avaliação é um todo complexo, que envolve reflexão crítica sobre a prática, que se estabelece no percurso da educação escolar e não necessariamente vinculada à aprendizagem dos alunos, transbordando para outros aspectos do sistema, das redes de ensino, de suas escolas, professores e demais atores que compõe a comunidade escolar. Assim, a avaliação deve estar integrada ao PPP da escola, tanto na concepção como na realização e na sua própria avaliação. Do ponto de vista de sua classificação, a avaliação poderá ser considerada como:

- a) *Avaliação da Aprendizagem*, quando se refere aos resultados globais do processo de ensino-aprendizagem realizados com os estudantes sob responsabilidade de professores e a escola;
- b) *Avaliação Institucional*, ou autoavaliação, quando se está avaliando a proposta pedagógica da escola (PPP) e/ou a instituição, seja esta a escola, a rede ou o sistema de ensino; e
- c) *Avaliação Externa em Larga Escala*, que tratam de processos que avaliam o desempenho de estudantes, bem como avaliam a qualidade das políticas públicas implementadas, das redes e sistemas de ensino, para subsidiar a tomada de decisão pelo poder público e gestores educacionais sobre a política de educação em escala nacional, estadual, municipal e local (escola).

A LDB/96, ao tratar deste tema estabelece em seu Artigo 24, critérios e regras comuns a educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, quanto a avaliação da aprendizagem:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) **avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**

[...]

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência



mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; [...] (BRASIL, 1996, Artigo 24, Inciso V, alíneas “a”, “d” e “e” e Inciso VI, grifos nossos).

As atividades previstas que indicarão a aprendizagem dos alunos deverão produzir duas notas bimestrais para fins de comprovação do rendimento dos alunos no semestre, bem como o cumprimento de no mínimo 75% de frequência nas atividades realizadas nas unidades curriculares em cada semestre letivo<sup>148</sup>. **Nesse sentido, as atividades avaliativas propostas devem considerar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.**

Por fim, para além da visão fragmentada de avaliação, que parte apenas da relação professor e aluno, na perspectiva democrática, esta precisa também ser concebida no sentido de refletir sobre a ação de cada sujeito do contexto escolar, professores, coordenadores, gestores, pois todos podem ser avaliados. Assim, a escuta nessa perspectiva pode ser um espaço (recurso) propício para esse processo.

Após a avaliação, a **Gestão Pedagógica na Sala de Aula** constitui-se como uma quarta dimensão da organização do trabalho pedagógico e refere-se à organização didática do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ao atuar em sua sala de aula o professor também passa gerir o processo educativo da aprendizagem, que ocorre de forma distinta em cada espaço escolar. Mas, o que significa gerir esse “pedagógico” na sala de aula? A quem cabe essa gestão? E quais relações desse processo com a organização do trabalho pedagógico da escola?

No contexto escolar, estabelecer vivências pedagógicas no espaço da sala de aula, prisma por direcionamentos que vão além da gestão escolar, sendo a escola instituição com o caráter de apontar, orientar e desenvolver ações, por meio da proposta pedagógica, no sentido de proporcionar o trabalho pedagógico das relações entre escola e professor, professor e aluno, escola e família.

Nesse sentido, tornar a sala de aula um espaço democrático requer respeitar as especificidades das funções docentes e discentes, estabelecendo o diálogo com a comunidade escolar, respeitando suas diferenças com intuito de promover a autonomia do pensamento crítico e o estímulo dos estudantes ao trabalho solidário e a tomada de

---

<sup>148</sup> A esse respeito o Sistema Estadual de Ensino do Pará deverá disciplinar regras próprias, bem como as redes de ensino deverão baixar normas complementares para adequar as propostas de avaliação das suas escolas, a legislação vigente e a este documento curricular.



decisões.

Vale ressaltar a importância de retomar e ressignificar as aprendizagens nesta etapa de ensino, a fim de proporcionar a educando conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, além de oferecer condições para uma interação crítica com as diferentes fontes de informação.

Como ponto de partida para uma reflexão acerca da Organização do Trabalho Pedagógico, faz-se necessário compreender quem são os atores protagonistas do fazer pedagógico e seu contexto em relação às dimensões que envolvem a estrutura de organização das instituições escolares, tendo como base os fundamentos regulatórios, por meio dos marcos legais e dos fundamentos científicos de natureza filosófica, sociológica, histórica e antropológica, que materializam-se no PPP, no Projeto Pedagógico-Curricular e no Plano de trabalho docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Assim, gerir o “pedagógico” da sala de aula imputa ao professor saberes e práticas para além da área de conhecimento que leciona e que não podem ser compreendidos apenas pelo viés acadêmico-conceitual, mas devem estar atravessados pelos saberes da prática pedagógica e docente, entendida como resultantes de processos históricos, contraditórios, mediadores e de práxis, entre a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o pensar e o agir pedagógico e a vivência cotidiana da escola, da sala de aula e dos grupos sociais que compõem a comunidade escolar.

Cabe, portanto, ao professor, gerir esse tipo de pedagógico, que se dá em escala micro da política educacional, isto é, como aquilo que mobiliza o processo de ensino-aprendizagem, desde o contexto de influência que incidem nas políticas públicas, aos fundamentos epistemológicos das ciências da educação e específicas das áreas de conhecimento, aos aspectos mais operacionais do fazer pedagógico em sala de aula. Assim, a articulação indissociável entre teoria-prática, em uma perspectiva interdisciplinar, contextualizada e integrada, emerge como diretriz para se pensar a gestão da sala de aula.

Nesse contexto, estão processos integrados de planejamento, currículo e avaliação, que mobilizarão concepções didáticas, metodologias de ensino, recursos didático-pedagógicos, e a estrutura curricular que deverá ser desenvolvida nos contextos das aulas, por meio das unidades curriculares<sup>149</sup> que compõe o Currículo Escolar.

---

<sup>149</sup> Essas unidades foram apresentadas na seção 4 deste documento curricular.





Pelo fato do pedagógico constituir-se do aspecto *relacional* presente na subjetividade das relações humanas (FRANCO, 2012), um fator essencial na gestão da sala de aula são as relações interpessoais entre professor e alunos, pois estes constroem mutuamente a sua consciência crítica a respeito da importância do processo de ensino-aprendizagem. Assim essa gestão torna-se compartilhada e fundamentada pelo processo dialógico.

Estabelecer diálogos horizontalizados nesta relação é fundamental para que os estudantes possam se engajar nos estudos, compondo, segundo Baker (2006 apud GONÇALVES; ARAÚJO; AZEVEDO, 2011, p. 453-454) “[...] a base para o desenvolvimento de crenças adaptativas sobre si mesmo e sobre o mundo social, e para a aquisição de comportamentos e competências autorreguladoras e socioemocionais”, fundamentais para o clima da escola e conseqüentemente para a formação humana integral dos estudantes.

Nesse contexto, o professor assume o papel de “[...] suporte e guia para a aprendizagem, bem como um potencial mediador e moderador de um processo motivacional significativo” (GONÇALVES; ARAÚJO; AZEVEDO, 2011, p. 454), para os alunos. Assim, o planejamento do ensino e, portanto, a aprendizagem dos alunos deve ser organizada intencionalmente considerando as múltiplas totalidades que compõe a formação humana integral, o território, as relações interpessoais e os projetos de vida dos estudantes.

Considerar as relações interpessoais entre professor-alunos é reconhecer também que estas nem sempre serão harmônicas e que conflitos poderão emergir. Daí a importância da gestão da sala de aula está conectada com as demais instâncias da Gestão Escolar, sobretudo, ao acompanhamento pedagógico que deverá ser realizado pelo serviço de Coordenação Pedagógica da escola.

Isso requer um projeto pedagógico consistente e consciente dos papéis da Gestão Escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos, de pessoas e físico-financeiros, em que a gestão da sala de aula se comunique com os princípios e procedimentos de gestão mais macros da escola, entendendo que esses aspectos, ao estabelecerem diálogos e práticas integradas, poderão contribuir substancialmente com o desenvolvimento do seu PPP, a consolidação da função social da escola na comunidade e estudantes mais engajados, participativos e propositivos.

Por fim, a organização do trabalho pedagógico precisa focalizar os processos de



**Desenvolvimento profissional**, como a sua quinta dimensão. A categoria “desenvolvimento profissional” é relativamente recente e vem surgindo com maior força nos estudos e práticas das pesquisas que se debruçam a investigar os processos de formação continuada dos profissionais da educação.

Segundo Pereira (2019), essa questão tornou-se evidente a partir da necessidade da *atualização docente*, em vistas a sociedade capitalista globalizada e conseqüentemente as imposições do grande capital financeiro e das demandas de mercado, que, de acordo com a autora, passam a estabelecer a sistemas e redes uma *nova arquitetura* curricular de ensino, reflexo este da Reforma estrutural do Estado Brasileiro dos anos de 1990 e sentida nas décadas seguintes dos anos 2000.

Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico, ao considerar a dimensão do desenvolvimento profissional de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais trabalhadores da educação atuantes na escola, na rede ou no sistema de ensino, deve partir da compreensão de que este deve ser percebido como uma,

[...] formação como prática social, como um instrumento de emancipação do professor [e demais profissionais de educação]. Portanto, mais sólida considerando diversos aspectos críticos da política global, dimensões sócio políticas da educação e da escola, saberes disciplinares, curriculares, culturais e de mundo (PEREIRA, 2019, p. 103).

Assim, o desenvolvimento profissional está assentado em uma concepção de formação continuada, que se integra ao aspecto da Valorização, isto é, as questões da carreira e do trabalho, concebidos como uma totalidade, que se articula entre os processos de formação inicial, pelos quais os profissionais da educação trazem em sua bagagem acadêmico-cultural e os processos de formação continuada, a partir da vivência das suas práticas profissionais, que se desenvolvem no contexto das práticas pedagógicas e docentes construídas, tendo como referência o PPP de uma escola.

Para que se possa construir práticas docentes pedagogicamente fundamentadas (FRANCO, 2012), faz-se necessário que no PPP da escola, seus referenciais teórico-metodológicos apontem concepções de mundo/sociedade, de homem e de educação<sup>150</sup>, capazes de problematizar dialogicamente a realidade objetiva, bem como propor ações de formação continuada em contexto de trabalho que integrem a relação Formação-

<sup>150</sup> Sobre essa perspectiva de PPP, este documento curricular, aprofundará essa discussão no item 6.3 desta seção, a seguir.



Trabalho-Contexto na perspectiva da inovação pedagógica (IMBERNÓN, 2009).

Desta forma, uma prática pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012) só é possível quando os processos gestionários da escola sejam construídos por meio de objetivos coletivamente definidos, por intermédio do diálogo, que se articula desde o processo de escuta ao planejamento integrado, do planejamento das áreas de conhecimento ao planejamento docente. Isso tudo somente ocorre quando todos os sujeitos do processo educativo se apropriam das políticas educacionais, dos objetivos que o permeiam e do sentido do pedagógico do seu PPP.

Assim, pensar esse processo de organização do trabalho pedagógico requer, ainda, (re)pensar a perspectiva da **Coordenação Pedagógica**. De acordo com Domingues (2009), é papel da coordenação pedagógica realizar o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas e docentes desenvolvidas no âmbito da escola e que deve estar em sintonia com o seu regimento e/ou documento similar, bem como o seu PPP. A autora lista uma série de questões que são de responsabilidade da coordenação do pedagógico na escola (DOMINGUES, 2009, p. 21):

Acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa [pedagógica e docente].

Para essa autora, o trabalho da coordenação pedagógica está intimamente relacionado com o PPP da escola, cujo objetivo será refletir criticamente os atores que constituem a comunidade escolar, para que sejam garantidas condições mínimas de **tempo**, no sentido de que sejam realizadas ações de “[...] formação contínua; reunião de pais; atendimento de alunos; preparo de material para a intervenção etc.”, bem como de **lugar**, isto é, “para os encontros com os professores; pais; alunos; leitura e reflexão do coordenador pedagógico etc.” (DOMINGUES, 2009, p. 26), evidenciando não só o processo de formação de todos os atores envolvido no contexto escolar, sejam alunos, professores, pais e funcionários, mas também do próprio projeto de gestão da instituição escolar.

Por fim, faz-se imprescindível que a coordenação pedagógica seja compreendida para além das atividades meramente operacionais e ancoradas na burocracia da racionalidade técnico-científica, passando a ser concebida como “[...] uma prática



intelectual que se modifica em função do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo” (DOMINGUES, 2009, p. 26). A seguir se problematizará o PPP como instrumento qualificador e emancipatório da escola, da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da formação humana integral das juventudes e demais sujeitos do ensino médio e da coordenação pedagógica, como a articuladora desse pedagógico no espaço escolar.

### 6.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E IDENTIDADE ESCOLAR

As discussões a respeito do PPP requerem a reflexão acerca da tomada de decisão coletiva e democrática. Para isso, é necessário que todos os sujeitos estejam conscientes de suas ações na escola. Assim o planejamento significa organizar as ações, tomar decisões, projetar as necessidades da coletividade, sistematizar essas decisões, prever ações futuras.

Desta forma, o planejamento é um ato intrinsecamente educativo, assim como um ato político, pois possui uma intencionalidade própria e está relacionado com o ato de planejar e conduzir as atividades públicas. Para Gadotti (2004), “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político”. Entretanto para que as escolas tenham essa visão da força política do PPP, é necessário mudanças de posturas e de mentalidades.

É preciso entender que o processo de planejar não existe por si só, e sim pela compreensão e decisão do conjunto de pessoas envolvidas no âmbito escolar. Autonomia, gestão democrática e cidadania são termos que devem ter um significado muito claro para os sujeitos educativos. Quando estes se apropriam desses conceitos, passam ter uma consciência emancipatória que não parte apenas da crítica pura sem fundamentação, mas de uma visão crítica a respeito do mundo, no qual consegue ler e intervir.

Ao se pensar no PPP, é necessário levar em consideração a história da escola, seus currículos, suas relações, sua identidade, o seu clima escolar e sua relação com a comunidade, ou seja, do que já está “*instituído*”, aquilo que está estabelecido, no contexto escolar, a partir das práticas sociais de gestores, coordenadores, professores, alunos, demais funcionários da escola e seus demais usuários.



Assim, esse movimento de discussões, diálogos e análises dessa realidade que está posta, levará à confrontamentos do que a realidade apresenta e do que queremos melhorar nessa realidade que servirá de embasamento para construção desse projeto. A construção do PPP não se dará de forma idealística, ou por reflexão de um pequeno grupo e deverá ser construído partindo do reconhecimento das identidades existentes na escola, mediante o [...] posicionamento reflexivo e crítico sobre o ideal que temos de homem e de sociedade e as ações educativas relacionada aos tipos e características da educação que tornarão a construção de uma sociedade que queremos (PADILHA, 2008, p.18).

Desse modo, quando há um empoderamento do espaço escolar pelos seus sujeitos, deixa de ser espaço e passa a ser território de ação política, social, econômica e natural, onde será construída uma ação educativa concreta tão almejada por eles. Quando os sujeitos se veem como parte das tomadas de decisões do processo escolar, instaura-se um sentimento de pertencimento do sujeito com a escola em que ele faz parte, encontra sua identidade, deseja estar presente nas decisões, toma-as como suas, acompanha as ações a serem implementadas, tenta modifica-las quando necessário, enfim torna-se um agente de transformação social.

Uma ação basilar para o desenvolvimento das práticas educativas democráticas é o planejamento do PPP da escola, construído num processo participativo e dialógico, dando assim :

[...] um novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras (PADILHA, 2001, p25).

A importância da elaboração e execução da proposta pedagógica vinculada à participação com as famílias e a comunidade escolar, criando processos de integração da sociedade com a escola, já é prática legitimada com a LDB/96, em seus artigos 12 e 14, que regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação básica.

Considerando o PPP como um exercício para a autonomia e gestão democrática da escola, este documento precisa ser o condutor das ações administrativas, pedagógicas e didáticas nas instituições escolares, e sua construção precisa estar em sintonia com as diretrizes da política educacional para a organização do trabalho pedagógico.

O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 pontua que “[...] uma das tarefas da escola ao



longo do processo de elaboração do seu projeto Político Pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, ao estabelecer as DCNEM, determina a reescrita do PPP, como uma ação coletiva, respeitando o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 19, aponta a importância da gestão escolar democrática.

Desse modo, se faz necessário (re)pensar a reescrita do PPP, como um importante documento/instrumento que estabelece diretrizes, metas e métodos pedagógicos para as instituições de ensino, delineando sua identidade, agregando ações concretas a serem realizadas durante o período de um ano, considerando a escola como espaço de formação e crítica para/dos jovens e ainda definindo, organizando e direcionando as ações nestes espaços, no sentido de articular os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação humana integral.

É importante ressaltar que, por meio do diálogo entre o maior número de representantes da direção, coordenação, professores, alunos, pais e demais funcionários da escola, a partir da construção coletiva, dialógica e utilizando-se de momentos de participação efetiva de todos os segmentos, com a presença de no mínimo, mais da metade de cada representação da comunidade escolar, é que se poderá validar uma proposta de PPP capaz de nortear e assegurar o protagonismo dos jovens, proporcionando, no contexto escolar, aprendizagens significativas.

Nesta perspectiva, a escola precisa compreender o PPP em sua totalidade no sentido estratégico, isto é, ir além da dimensão pedagógica, fazendo-se necessário que seja pensado numa perspectiva de gestão de todos os aspectos da vida escolar, sendo observado desde a matrícula dos alunos até a lotação dos professores; da merenda aos instrumentos de aprendizagem. Tudo isso influenciará na formação humana integral dos estudantes em relação ao que foi planejado no PPP da escola. Assim, a prática de construção coletiva do PPP deve ir além do ordenamento jurídico-legal imposto pela LDB/96 (Art. 12, 13 e 14) e estar assegurado por concepções teórico-metodológicas críticas e democrático-participativas, transpostas em ações objetivas e consistentes.

Para se chegar a essas mudanças na escola e na educação, faz-se necessário o envolvimento da gestão escolar, da coordenação pedagógica, dos educadores, educandos e demais atores da comunidade. E um dos caminhos para isso é a construção de práxis coerentes com a realidade e com as necessidades do contexto, em que as ações estejam



inseridas na vivência e na reflexão crítica de suas práticas pedagógicas e docentes, bem como do seu próprio PPP.

Nesse sentido, é importante que a instituição escolar pense nas juventudes como um dos seus segmentos mais importantes e os envolvam como parte integrante do processo educacional, partindo da escuta<sup>151</sup> desses jovens para que o projeto faça sentido para as suas formações humanas integrais. Por isso, a necessidade de problematizar as questões do PPP se torna fundamental. Para tanto, Freire (2004, p.30) ajuda na reflexão das seguintes perguntas:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior que a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso?

Com a escuta dos alunos se inicia o importante processo democrático de participação de cada segmento que compõe a escola, para se projetar assim, um processo diagnóstico da realidade, em que a escola está inserida. Na organização do trabalho pedagógico, portanto, a construção ou reescrita do PPP tem alguns passos indispensáveis para que esse projeto reflita a realidade da escola, bem como as escutas, que deverão ser realizadas com todos os segmentos da comunidade escolar.

O diagnóstico escolar deverá ser realizado levando em consideração os indicadores de rendimento, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar; os de desempenho nas avaliações externas, como as proficiências geradas; o clima organizacional escolar, bem como outras variáveis específicas de cada unidade escolar, objetivando criar as condições materiais para o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso do aluno, na etapa final da educação básica, tendo em vista a construção de estratégias a serem desenvolvidas pela unidade escolar, construir sua identidade, visando detectar os problemas e as características da escola, ou seja, o seu **Marco Situacional**.

Após o diagnóstico, a escola deverá definir o **Marco Referencial**, que consiste em estabelecer o referencial teórico-metodológico da escola, a concepção histórica, filosófica,

---

<sup>151</sup> Nas seções anteriores, deste documento curricular, de debateu essa perspectiva metodológica da escuta enquanto estratégia qualificadora do planejamento curricular.



social e a visão de mundo, estando este relacionado ao DCEPA, tendo em vista a construção das finalidades desejadas pela escola. Nesta etapa, se estabelecerão os objetivos gerais e específicos da proposta em sintonia com a sua função social na comunidade em que está inserida e que nortearão a organização do trabalho pedagógico da escola. Neste marco, a escola deverá apresentar as propostas político-pedagógica para o alcance das aprendizagens dos alunos, mediante:

- a) Uma proposta de planejamento dialógico e integrado, que articule as múltiplas dimensões da gestão escolar, seus atores, programas, projetos e ações e garanta o planejamento coletivo dos processos de desenvolvimento profissional de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais trabalhadores da educação na escola e os processos de formação humana integral dos estudantes;
- b) Uma proposta de gestão escolar integrada entre os processos pedagógicos, administrativos, de desenvolvimento profissional e físico-financeiros, atrelados as necessidades da comunidade escolar;
- c) Uma proposta curricular cujas unidades curriculares integradas nas áreas de conhecimento e a EPT dialoguem com os desafios das juventudes paraenses, a formação humana integral e os respectivos projetos de vida;
- d) Uma proposta de avaliação que seja democrática, justa e formativa, respeitando os tempos e espaços de aprendizagens individuais e coletivos dos estudantes, bem como capaz de analisar a escola e seu projeto, avaliando-os em prol dos direitos a educação e a garantia social das aprendizagens.

E finalmente o **Marco Operacional**, no qual as estratégias estarão bem definidas, através do desenvolvimento teórico-metodológico e do estabelecimento das metas, a utilização dos recursos e a avaliação das atividades realizadas. As ações da escola deverão ser descritas, colocadas em cronograma, que objetiva aproximar os marcos situacional e referencial com a realidade.

De acordo com Padilha (2001), a construção do projeto político da escola é importante para definição dos princípios dialógicos e, partindo do DCEPA – etapa ensino médio, fundamenta-se em princípios democráticos, de maneira a garantir a participação de todos os envolvidos no projeto da escola, por meio da escuta, podendo conhecer as necessidades e expectativas e trabalhar as relações interpessoais da comunidade escolar. Conforme esse autor:





O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente que ganhou as estruturas dos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades” (PADILHA, 2008, p. 25).

O projeto político deve ser analisado, discutido e avaliado anualmente, sendo realizado um momento de reavaliação do processo educativo da escola que objetiva não somente a atualização de dados, mas a implementação de novas estratégias que possibilitem a melhoria da aprendizagem. Com base em Padilha, apresenta-se um quadro-proposta contendo elementos para a construção de um PPP:

**Quadro 28: Sugestão de Roteiro para a elaboração de PPP, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e de Padilha (2008).**

MARCO	ELEMENTOS	ORIENTAÇÃO
I Situacional	1. Contextualização e caracterização da escola	<b>1.1 Identificação:</b> o Projeto necessita informar a descrição geral da instituição; apontar aspectos sociais, econômicos, culturais geográficos; indicar condições físicas e matérias da escola;
		<b>1.2 Histórico e justificativa:</b> breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm dela, pais, escola e comunidade); qual a relevância e importância do projeto para a escola, para seus atores e para a comunidade? Em que ele contribuirá para do direito à educação e a garantia social das aprendizagens dos estudantes?
	2. Diagnóstico da situação escolar	Diagnóstico contendo características sociais, culturais, econômica; levantamento e identificação de problemas e de necessidades a atender; definição de prioridades, com base no estudo e análise das evidências educacionais produzidas ou não pela escola;
	3 Objetivos geral e específicos	O objetivo geral deve estar relacionado aos objetivos do sistema/rede em que a escola está inserida. Este deve dialogar também com os princípios curriculares do DCEPA. Os objetivos específicos possuem a identidade escolar, favorecendo os interesses da cidadania dos alunos. Abordar os objetivos que a instituição almeja atingir com o projeto, evidenciando inovações objetivas e adequadas e considerando as fontes principais, direitos sociais, políticas nacionais, estaduais e municipais da educação, evidenciando o que o estabelecimento de ensino pretende;
II Referencial	4. Concepções de Educação e das	<b>4.1 Fundamentos Teórico-metodológicos:</b> destinada aos referenciais teórico-metodológicos que subsidiarão as práticas



	<b>Práticas Escolares</b>	<p>educativas, pedagógicas e docentes da escola; apontar a função social da escola na comunidade, visão de mundo/sociedade; a concepção de escola, educação, ensino, aprendizagem, planejamento, currículo, avaliação, desenvolvimento profissional, relação escola-família-comunidade, entre outros, bem como o perfil de formação dos alunos;</p> <p><b>4.2 Proposta curricular da escola:</b> os princípios norteadores da ação pedagógico-didática; seus fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos, assim como a organização curricular (da escola, dos anos/séries/ciclos e suas relações com o planejamento escolar e de ensino);</p> <p><b>4.3 Estrutura de Organização e Gestão:</b> apontar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam, os aspectos pedagógicos, organizacionais, administrativos, de pessoas e o físico-financeiro da escola;</p>
<b>III Operacional</b>	<b>4. Desenvolvimento Metodológico</b>	Constituem-se em planos de ação da escola, planos de trabalho de gestão, coordenação pedagógica e de docentes, bem como os planejamentos mais específicos do ensino (plano de curso, plano de disciplina, plano de aula), além de projetos de ensino; uma proposta clara de desenvolvimento profissional e de trabalho com as famílias e a comunidade. No desenvolvimento metodológico, deve ficar claro o estabelecimento de conceitos, estratégias e caminhos para o desenvolvimento de cada ação do projeto. A metodologia deverá indicar o desenvolvimento dos objetivos e metas traçados;
	<b>5. Recursos</b>	Preveem os recursos gerais presentes na instituição (humanos, materiais e financeiros), com o foco na gestão participativa. O orçamento participativo é aquele em que toda a comunidade decide sobre o que e como será gasto o recurso, acompanha e fiscaliza as ações financeiras e pedagógicas da escola, sempre documentado em ata;
	<b>6. Metas</b>	São relevantes e devem ser possíveis de execução, pois ajudam a definir estratégias e possibilitam mensurar o progresso para alcançar os objetivos desejados, os quais precisam destacar o que a escola almeja e de que maneira irá alcançar o seu resultado. As metas devem ser enumeradas em consonância com as ações que a escola pretende alcançar, são mais concretas e de comportamento variável, por isso é necessário para dar mais sentido ao seu percurso, uma ação sistemática e de avaliação permanente; devem, portanto, ser elaboradas, com base no diagnóstico da situação escolar, no sentido de superar as problemáticas identificadas; assim, o projeto deve prever suas metas anuais e plurianuais;
	<b>7. Avaliação</b>	Momento destinado ao exercício da avaliação e autoavaliação, é coerente que aconteça bimestralmente, em que se verifica o alcance das metas e objetivos traçados, apontando as dificuldades que permearam o processo de elaboração ou reestruturação do projeto. É necessário que a avaliação seja realizada de forma quanti-qualitativa, tenha um cunho emancipatório e seja um processo permanente no interior da escola. Trata-se, portanto, da avaliação do projeto que deverá ser anual, e sua duração (ciclo de avaliação), conforme o



		estabelecimento das metas plurianuais (tempo necessário em anos para o alcance das metas estabelecidas);
	<b>8. Cronograma</b>	Objetiva acompanhar e monitorar as ações propostas, organizando de forma ordenada o PPP da instituição. No cronograma a escola distribui as ações relacionando o tempo e espaço de realização, assim como os períodos em que essas ações devem ser cumpridas, é coerente que a escola disponibilize um quadro (com datas: dias, meses, ano e seus responsáveis) para acompanhamento pela coletividade das ações propostas.

Fonte: Quadro adaptado de Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 488-489) e de Padilha (2008, p. 90-93).

Para Padilha (2001), essa proposta deve ser elaborada de acordo com os interesses e necessidades do educando, visando a sua formação humana integral e seu projeto de vida. Os jovens devem se sentir integrados pela proposta, para que possam ter mais comprometimento e responsabilidade. Para alcançar essa proposta, se faz necessária a escuta dos jovens, para diagnosticar suas necessidades, anseios e o seu olhar sobre a escola que possui e a escola almejada no futuro.

Elaborar o PPP é trabalho complexo, porém necessário, tornando-se imprescindível que se rompa com as relações de resistências às novas práticas educacionais. Assim, torna-se primordial que a escola seja um espaço construído a partir de ações coletivas fundamentais para o exercício da cidadania e para envolvimento do discente, sendo indispensável intensificar a participação de toda a comunidade nas tomadas de decisões da instituição escolar. Daí a importância de um projeto consistente e que reflita a realidade e os interesses e necessidades da comunidade escolar, como metas anuais claras e metas plurianuais desafiadoras, que estimulem a comunidade a investir em seu projeto e unir forças para a concretização das ações em prol da formação humana integral de todos os estudantes da escola.

Na concepção deste DCEPA – etapa ensino médio, o PPP deve favorecer a formação continuada no contexto de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional. No entanto, para que esse processo se instaure no cotidiano escolar, se faz necessário estar contemplado no PPP da escola, considerando por exemplo a discussão sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação (PCCR), as condições objetivas de trabalho e os desafios das práticas educativas, pedagógicas e docentes. Nesse sentido, a formação continuada deverá privilegiar a escola como um território de formação, constituindo-se como um espaço diferenciado de formação e aprendizagem



para os profissionais de educação que ali atuam (SILVA JÚNIOR, 2014).

Nesse contexto, as construções de pertencimento identitário com a escola em que estão inseridos contribuem para a compreensão do espaço escolar enquanto território de formação (SILVA JÚNIOR, 2011), capaz de desenvolver processos diferenciados de formação e aprendizagem, tanto para o desenvolvimento profissional dos gestores, coordenadores, professores e trabalhadores da escola, bem como a formação humana integral dos estudantes.

Assim, o PPP deve possibilitar condições objetivas para a intervenção na realidade enquanto um projeto histórico contra hegemônico (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015), capaz de libertar os sujeitos, que, conscientes de seus papéis na sociedade, buscam pelo diálogo, o instrumento necessário para problematizar o mundo, socializar saberes, construir coletivamente caminhos e conhecimentos, capazes de modificarem as suas condições materiais de existência.

Para garantir a organização de tempos e espaços, a escola pode realizar reuniões específicas, assim como debates para a reescrita do PPP que devem considerar os contextos sociais em que a escola está inserida. Tal observação é elemento norteador na organização do tempo/espaço e das possibilidades educativas que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Para além das estruturas e/ou ambiências arquitetônicas usualmente utilizadas pelos alunos (sala de aula, pátio, quadra, cantina, sala de informática, biblioteca), o que se percebe é que no cotidiano os espaços e tempos são utilizados num dado horário sob controle - em via de regra isso se passa despercebido e é naturalizado -, sem estabelecer uma relação de pertencimento aos que se reúnem na instituição de ensino.

Ao fazer uso do ambiente atrelado ao espaço e tempo, o planejamento deve incentivar e valorizar práticas pedagógicas diferenciadas e não considerar os docentes como iguais, trabalhar a individualidade de cada proposta curricular presente na unidade de ensino, na área, no projeto, numa eletividade, caso contrário, se corre o risco de permanecer a desigualdade, ampliando a distância entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, dando importância a uma unidade curricular em detrimento da outra, assegurada pelo cômputo do quantitativo de aulas e das horas, que em alguns casos, não garante o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para que no PPP se materialize uma proposta dialógica, a gestão democrática é indispensável, as orientações delineadas devem qualificar os segmentos



escolares, a consulta permanente à comunidade e o acompanhamento das proposições são elementos tão prudentes na execução das ações quanto a clareza e agilidade no trato das informações e da transparência e lisura nas ações escolares.

Neste sentido, o fazer pedagógico com participação e comprometimento de todos os sujeitos da escola no processo de construção e reconstrução contínuos do PPP favorece o exercício da autonomia, a democracia-participativa, o diálogo, o propósito maior da proposta pedagógica intrínseca ao PPP, que é a materialidade o direito à educação de todos os estudantes e de suas respectivas aprendizagens.

Não há uma receita ou manual para a elaboração do PPP. Cada escola, a partir da sua história, trajetória e identidade, construirá os caminhos norteadores para pensar os seus desafios e propor uma concepção teórico-metodológica capaz de fazer o enfrentamento à sua realidade objetiva, e assim assegurar os direitos à educação de todos os seus estudantes e a qualidade social das aprendizagens, considerando suas práticas instituintes, para que a partir do PPP, possam se estabelecer as práticas instituídas necessárias à garantia da formação humana integral dos jovens no ensino médio paraense.

A seguir, nos anexos, se encontram quadros organizadores curriculares da Formação Geral Básica e da Formação para o Mundo do Trabalho, que utilizam códigos alfanuméricos de identificação das habilidades, conforme orientados no documento de referência da BNCC e na Portaria MEC nº 1.432/2018, respectivamente.





## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Fazer defeitos na memória**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012.

ALMOULOUD, S. A. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p.31-55.

ALONSO, José Luiz Ruiz-Peinado; CHAMBOULEYRON, Rafael (orgs.). **T(r)ópicos de História: gente, espaço e tempo na Amazônia (séculos XVII a XXI)**. Belém: Ed. Açaí/PPHIST-UFPA/Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010.

ALVES, Nilda. **PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: RELAÇÕES POSSÍVEIS?** IN A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?**. In: Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Regulando o conhecimento oficial**. In: Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

ANGOTTI, JOSÉ ANDRÉ PERES. **Ensino de Física com TDIC**. Florianópolis.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177- 195, Ago/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/>.

ARAÚJO, Silvia Maria et al. **Sociologia: um olhar crítico**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2011.



ARAÚJO, Ulisses. F. **A quarta revolução educacional**: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD - Educação Temática Digital, v. 12, p. 31-48, 18 nov. 2011.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J.C. **Ciclo de formação**: uma nova escolar é necessária e possível. In. KRUG, A. (Org.) Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível. 1. v. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1997. p.40.

BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.  
Disponível em: [http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf). Acesso em: 02 Mar. 2019.

BARBOSA, Mário Médice. **Entre a filha enjeitada e o paraensismo**: as narrativas das identidades regionais na Amazônia paraense. Tese de doutorado em história. São Paulo: PUC-SP, 2010.

BARBOSA, A. M. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.





\_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico.** Revista Educação e Realidade. Julho/dezembro. 1995.

\_\_\_\_\_. Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, José D' Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARROS, José Márcio. **Cultura, Mudança e Transformação: A Diversidade Cultural e os Desafios de Desenvolvimento e Inclusão.** In: III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 1, 2007, Bahia. Anais ... Faculdade de Comunicação/UFBa, 2007. P. 1-16. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51253702-Cultura-mudanca-e-transformacao-a-diversidade-cultural-e-os-desafios-de-desenvolvimento-e-inclusao.html>.

BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática.** Lisboa: Didática Editora, 1997.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio.** Rio de Janeiro, Garamound. 2004.

BECKER, Bertha K. **Significância contemporânea da fronteira: Uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia brasileira.** In: AUBERTIN, C (ed.). Fronteiras 1988. Brasília: Universidade de Brasília (UNB)/ ORSTOM 1988b. p. 60-89.

BEVILAQUA, Ana...[et.al.]; organização, SALDANHA, Suzana. Angel Vianna: **sistema, método ou técnica?** - Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 162p.

BEZERRA NETO, J. M. **A conquista Portuguesa da Amazônia.** In: ALVES FILHO, Armando et al. Pontos de história da Amazônia. Belém: Produção Independente, 1999. v.1. p. 14-34.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará: (séculos XVII-XIX).** 2 ed.



Belém: Paka-Tatu, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2ª ed. 2008.

BORRIES, Bodo Von. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. **A Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução**. 3. Ed. Ijuí 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Musica na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília (DF). Disponível em: Acesso em: /08/19.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, Ministério da Educação. DF: MEC, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 19 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso: 12-05-2021

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 10/06/2019.

BRASIL. **Lei nº 010172** de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 15/10/2019.

**BRASIL. Censo da Educação Básica/Inep. Taxa de rendimento Escolar 2017** . Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 30-03-2020

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Básica/Inep. **Fluxo Escolar** - Taxas de Transição(1), Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação- 2016/2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 30-03-2020

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Básica/Inep. **Painel educacional Estadual** Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20UF%2FPainel%20Educacional%20Estadual&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=5ggdc0k18jpo8fp5kjkcif4bo2&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7vd8ofrkhju7n>. Acesso em: 30-03-2020

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base 9394/96 Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em 22.11.2018.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Movimento**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso: 12-05-2021

Fundação Lemann e Meritt : portal QEduc.org.br, acesso em 30-03-2020.

**BRASIL. Portaria MEC Nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Acesso em 03.05.2020.

**BRASIL. Portaria MEC nº 649/18**: estabelece diretrizes operacionais para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

**BRASIL. Portaria MEC nº 2.116/19**: estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –



EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017. Acesso em: 20. fev. 2019.

BRASIL. Altera a **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Acesso em: 07.03. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Acesso em 13.07.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio. Etapa I** - caderno V: Organização e gestão democrática da escola/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [ autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araujo, Domingos Leite Lima Filho] - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio. Etapa I - caderno VI**: Avaliação no Ensino Médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica;[autores: Ocimar Alavarse Gabriel Gabrowski] - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio. Etapa II - caderno I**: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [ autores:Erisevelton Silva Lima ...et al] - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno III**: Ciências da Natureza / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Daniela Lopes Scarpa... et al]. - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno V**: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de



Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL, **Lei Nº 11684/08**, de 2 de junho de 2008 Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. disponível EM [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em 15.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de setembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB.]. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: &lt; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) &gt;. Acesso em: 11/08/2019.

Brasil. **Lei n.8069**, de 13 de julho de 1990. [ECA]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 16.7.1990. Retificada em 27.9.90. Disponível em: &lt; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm) &gt; acesso em:

BRASIL. **Lei Nº 7.804/1989**. Altera a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, a Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, a Lei nº 6.803, de 2 de julho de 1980, e dá outras providências.

BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Las prácticas docentes del profesor de matemáticas**. XIème École d'Été de Didactique des Mathématiques, 2001

BOURDIEU, Pierre. **Campo de Poder, Campo Intelectual**: Um itinerário de um Concepto. Editorial Montrossor, 2002 pág 9.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life**: an examination of purpose meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. Dissertação de Doutorado. Escola de Educação da Universidade de Stanford, 2009.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. COELHO, Mauro



Cézar. Fronteiras da história, limites do saber: a Amazônia e seus intérpretes. In:

COELHO, Mauro Cézar; QUEIROZ, Jonas Marçal (orgs.). Amazônia: modernização e conflitos (séculos XVIII e XIX). Belém: UFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP, 2001, pp. 159-190.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Ciência, educação em ciência e ensino das ciências**. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. 2002

\_\_\_\_\_. António. GIL-PEREZ, Daniel. CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. PRAIA, João. VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino de ciências**. Editora Cortez. 2005.

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Roseli Salette. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção: In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

CARO, S.; DAUD, E. **A Importância de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária**. In Revista Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação – Americana, SP, ano XV, no. 28, jan. / jun. 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), **O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo. 2004. p. 1

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



CHADES, Ângela Fernandez Porto de. **A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática.** Espaço do Currículo, v.6, n.1, p.81-94, Janeiro a Abril de 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 288.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

CHEVALLARD. Y. **El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico.** Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

\_\_\_\_\_. Y. **La TAD face au professeur de mathématiques.** 2009a. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=162](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162)>. Acesso em: 15 maio. 2013.

\_\_\_\_\_. Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3. ed. 2. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

\_\_\_\_\_, Y. **Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente.** Journal of Research in Mathematics Education, 2 (2), pág 161 -182. doi: 10.4471/redimat. 2013.

\_\_\_\_\_. Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CIAVATTA, M. **Trabalho-educação** – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. Revista Trabalho Necessário, v. 17, n. 32, p. 132-149, 28 mar. 2019.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memórias e de identidade.** In: RAMOS, M; FRIGOTO, G; CIAVATTA, M (Orgs) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, 2015; \_\_\_\_ (2006). **Grandes projetos, urbanização do território e metropolização na Amazônia.** Revista. Terra Livre. São Paulo, v. 26, pp. 177-194.

COELHO, Mauro César. **Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia; o caso do Diretório dos índios (1751-1798).** Tese de doutorado em História. São Paulo: USP, 2005.



COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de N. Barbosa e. **Educação e Diversidade na Amazônia**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

\_\_\_\_\_; COELHO, Mauro César. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, pp. 260-279.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação para além das salas de aula**: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar? Revista Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, v. 62, p. 1-22, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107185>.

Cospito G. 2004, **Egemonia**, in F. Frosini, G. Liguori (eds.), Le parole di Gramsci. Per un lessico dei «Quaderni del carcere», Roma, Carocci, pp. 74-92.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: questões da atualidade. São Paulo: Moderna, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003;

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478/=&utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos) Acesso em: 15 jul. 2020.

CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. 12nd BRAZ-Tesol National Convention. The art of teaching. São Paulo. Julho 19-22, 2010, p. 1 - 2.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Acessado em 10.10.2019.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio como Educação Básica**. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino





médio como educação básica. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil.** Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade /** Ubiratan D'Ambrósio – 2ª ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.p.

DARYELL e CARRANO. **Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo /** Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p.109. 339 p. : il.

DAYRELL ,Juarez. **O jovem como sujeito social.** Set /Out /Nov /Dez de 2003. N 24.

\_\_\_\_\_. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34,1992.

Damon (2009, p. 173), **o projeto de vida.** São Paulo. Summus 2009//DANZA Hanna Cebel. Projetos de Vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

DAMON, W., Menon, J., & Bronk, K. C.. **The development of purpose during**



**adolescence.** Applied Developmental Science, 2003.

DIÓGENES, Glória. **Juventudes, Violência e Políticas Públicas no Brasil:** Tensões entre o instituído e o instituinte.( p. 104) In: SINAIS SOCIAIS | RIO DE JANEIRO | v.6 nº18 | p. 102-127 | JANEIRO ABRIL 2012

DORTIER, Jean-François. **À propos de Méditations Pascaliennes.** Sciences Humaines, p. 54-57,2002. In: THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Rev. Adm. Pública [online]. 2006, vol.40, n.1, pp.27-53. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago., 2009, p. 201-215.

FAZENDA, I. C. A. **Utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade.** In: Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011. 73-85.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008 [1994].

FRANCO, Maria A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos. Coord. Selma Garrido Pimenta).

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf> Acessado em 24/09/2020.

FRAXE, WITKOSKI, MIGUEZ. **O ser da Amazônia:** identidade e invisibilidade. Cienc. Cult. vol.61 no.3 São Paulo, 2009.

FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis. **A Formação Continuada nos discursos de professores da Educação Superior:** a experiência da UFPA e do CESUPA. Belém, 2007, 287p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará.



FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. 2. ed. Revista e atualizada. Curitiba: Ibepex, 2011.

FERREIRA, L. **Chico Mendes e os povos da Floresta**: uma pedagogia em construção. In: STRECK, D. (org.). *Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-38.

FERREIRA, Marcia S., VILELA, Mariana L. e SELLES, Sandra E. **Formação Docente em Ciências Biológicas**: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, Sandra E. e FERREIRA, Marcia S. (Orgs.). *Formação Docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: Eduff, 2003. p.29-46.

FOGLIATTI, M. C. **Avaliação de impactos ambientais**: aplicação aos sistemas de transporte. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 117-127.

FLORIANI, D. **Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade**. In: PHILIPPS, A et al. (Ed.) *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, p. 95-108.

FONTES, Edilza. **A batalha da borracha, a imigração nordestina e o seringueiro**: a relação história e natureza. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Roseane Pinto (orgs.). *Faces da história da Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2006, pp. 227-258.

FRANCO, Maria A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos. Coord. Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, William Fonseca. **Narrativas amazônicas no ensino de história**: do livro didático às visões de alunos do ensino médio. Dissertação (mestrado). Mestrado profissional em Ensino de História, UFPA Campus Ananindeua, 2019



FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38ª ed..São Paulo:Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed . São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**:saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire-São Paulo:Paz e Terra 2004, p. 28

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Extensão e Comunicação**. 11ª ed.Rio de Janeiro : Paz e Terra.2001.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época)

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin]. Coleção Educação e Mudança vol. 1. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.



\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Helena. **A formação de professores indígenas no Brasil**. In: VEIGA, Juracilda. SLANOVA, Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Acessada pelo site <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf> no dia 20/07/2020 às 20:10.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.p. 85.

\_\_\_\_\_. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Vol. 1. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

GARCÍA, F. J.; GASCÓN, J.; HIGUERAS, L. R.; BOSCH, M., **Mathematical modelling as a tool for the connection of school mathematics**. ZDM, v. 38, p. 226-246, 2006

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. **Os professores da educação profissional: saberes e práticas**. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, dezembro de 2014. Disponível em



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-)

GASCÓN, J. **Incidenca del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes**. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, México, v. 4, n. 2, p. 129,159, 2001

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003).

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação, Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN 2237-9703. Disponível em: <<http://pactoensinomedio-pe.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em: 27 Mar. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Texto e discurso**. In: GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 75-82., 2010b.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford: Stanford University press, 1990, (p. 64)

GIORDAN, André; VECCHI, Gérard de. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES. Carlos Walter Porto: **Amazônia, Amazônias**. 3ª edição. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **A ecologia política na américa latina**: reapropriação social da Natureza e reinvenção dos territórios. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v9n1p16/23002>



GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991. 420 p.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Caderno 12**. IN: Cadernos do Cárcere. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. São Paulo: Lamparina. 2015.

HAMILTON, N. D. **Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13033/1/2013\\_NormaDianaHamilton.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13033/1/2013_NormaDianaHamilton.pdf)  
Acesso em: 07 jul. 2020

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis, Vozes, 1999.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. **Ensino de Música** – Propostas para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, 2003.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. Horizontes, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: . Acesso em 15 dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>.

\_\_\_\_\_, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**.



Porto Alegre: Artmed, 2003.

*IBGE. uso de internet, televisão e celular no brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em:30-03-2020.*

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, v. 7, n. 1, 2008.

Johnston P, Everard M, Santillo D, Robèrt KH. **Recuperando a definição de sustentabilidade**. *Ciência Ambiental e Pesquisa Internacional de Poluição*. Janeiro de 2007; 14 (1): 60-66. DOI: 10.1065 / espr2007.01.375.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. **As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru , v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132011000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 28 Dec. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000100003>.

KLIEBARD, Herbert M. **Burocracia e Teoria de Currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n. 2, p. 5-22, jul/dez, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 180, 1986.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2a ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007, 87p.

KUNZ, Eleonor. (Org). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 2003. \_ . Ensino e Mudanças. Ijuí: Unijuí, 2001.





KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1998;

LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará**: faces da sobrevivência (1889-1916). Belém: Ed. Açai/PPIST-UFPA/Centro de Memória (UFPA), 2010.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. In: Educar, Editora UFPR. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

\_\_\_\_\_. **Literacia histórica e história transformativa**. In: Educar em revista. 2016, n.60, pp.107-146.

LEFF, Enrique. **As aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335541942\\_AVENTURAS](https://www.researchgate.net/publication/335541942_AVENTURAS)

\_DA\_EPISTEMOLOGIA\_AMBIENTAL

\_\_\_\_\_, E. **Complexidade interdisciplinar e saber ambiental**. In: PHILIPPI Jr., A. et al. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Signus, 2000.

LEJEUNE MIRHAN (Org) **Sociologia do Ensino Médio**: desafios e perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

LÉLÉ, S.M. **Sustainable development**: A critical review. World Development, v.19, n.6,p.607-621, 1991.

LEONARDI, Victor. **Os historiadores e os rios**: natureza e ruína na amazônia brasileira. Brasília: UNB, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./ mar. 2016.



\_\_\_\_\_ ; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MIRZA SEABRA. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, E.; CARVALHO, P. C. P.; WAGNER, E.; MORGADO, A. C. **A Matemática do ensino médio**. (Coleção do Professor de Matemática, v.4). Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2010.

LIMA, E.L. ; CARVALHO, P. C. P.; WAGNER, E.; MORGADO, A. C. **A Matemática do ensino médio**. (Coleção do Professor de Matemática, v.1). Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 1997.

LIMA, E.; CARVALHO, P. C. P.; WAGNER, E.; MORGADO, A. C. **Temas e Problemas** . Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2010. (Coleção do Professor de Matemática)

LIMA, Maria Jessica; COSTA, Mifra Angélica Chaves; LIMA, Verônica Yasmim; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar. **Diversidade, Inclusão e Paulo Freire**: Discussões e Reflexões Iniciais na Educação. SENACEM, RN. 2011.

LOUREIRO, João de Jesus. **Arte e desenvolvimento**. Cadernos IAP - V-2, Belém - PA, 1999.

LOURO, Guaciara. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUCK, Heloísa. **O sentido da Interdisciplinaridade**. In.: Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MACIVER, R. M.; PAGE, C. H.; **Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social**. In: FERNANDES, F. (Org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973. p. 117-131.

MAHER, Terezinha Machado Maher. **Formação de Professores Indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.). Formação de



professores indígenas: repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-37.

MALDANER, O. A. , SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A. , OLIVEIRA, J. R. (Org.). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo, Unisinos, 1988.

MALHEIROS, T. F.; PÉREZ, M. A.; SAMPAIO, C. A. C.; ZUÑIGA, C. H. **Os desafios do tema sustentabilidade no ensino da pós graduação.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 10, n. 21, 14 fev. 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990;

MANESCHY, Orlando; HERKENHOFF, Paulo. Amazônia, a arte. Rio de Janeiro: Imago, 2010, 136p.

MARCUSCHI, L.A. Gênero textual: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARTIN-BARBERO, J. **Desafios culturais da comunicação à educação.** Revista Comunicação e Educação, no. 12, São Paulo, Moderna/ECA-USP, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Conhecimento e disputa pela Hegemonia:** reflexões em torno do valor ético – político e pedagógico do senso comum e da Filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDER, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. (2002). Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. Creatividad y Sociedad, 1(1), 25-32.

MAYR, E. O desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança. Brasília: UnB, 1998.



MAUSS, Marcell. **Ensaio sobre a dádiva**. Coleção Perspectivas do homem, vol. 29. Edições 70. 1ª edição, 2008.

MEBRATU, D. **Sustainability and sustainable development**: Historical and conceptual review. Environmental Impact Assessment Review, v.18, n.6, p.493-520,1998.

MENARDI, A. P. S. ; AMARAL, T. C. I. . **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006 (Artigo em CD-Rom. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006): Navegando na História da Educação).

MENESES, D. B.; NETO, H. B. **Pensamento matemático avançado**: origem e características. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática – Volume 04, Número10 – 26 – 35. 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **O Pensamento pedagógico de Gramsci**. Disponível em: &lt;  
<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/196%20EDUCA%C3%87%C3%83O20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20E%20INTERCULTURALIDADE%20POSSIBILIDADES%20DE%20UMA%20PR%C3%81XIS%20INCLUSIVA.pdf> &gt; ; Acesso em 30/06/2020.

MORAN. José. **Metodologias Ativas de Bolso**. Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.Ed.Brasil,SP-2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA.A.F: CANDAU, V.M. **Currículo, , conhecimento e cultura** In:MOREIRA, ANTONIO FLAVIO; CANDAU, VERA MARIA.INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. BRASÍLIA ;Ministério da Educação,Secretaria de educação BÁSICA, 2007, p. 21

MOREIRA, B. A. F.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 30/03/2020.



MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. **Química** – Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2016.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Editorial: **Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 327-332, set. 2016. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n2p327/32314>>. Acesso em: 07 jul. 2019.  
doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n2p327>.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

NETO, Mariana Moreira. **O poder em Foucault e o poder nas mulheres**. Par'a'iwa: Revista de Pós-Graduandos de Sociologia da UFPB, 2001. mar. 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/01-moreiraneto.html>>. Acesso em 29 dez. 2004.

NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto. Apresentação. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Roseane Pinto (orgs.). Faces da história da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2006, pp. 227-258.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: natureza, história e perspectivas**. Texto apresentado no VI colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009), 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>> Acesso em: 05 Mai. 2019.

\_\_\_\_\_, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1992;

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7)

PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **O professor de inglês entre a alienação e a emancipação**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v.4, n. 1, p. 11-36, 2001.

PARÁ. Anuário Estatístico do Pará 2019 Disponível



em:<http://www.fapespa.pa.gov.br/menu/163>. Acesso em: 30-03-2020

PARÁ. **Lei nº 7.806**, de 29 de Abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**: educação infantil ensino fundamental. 2ª edição revisada e publicada pela secretaria de estado de educação do Pará. Belém-PA, 2019.

PARÁ. Resolução Nº 001-2009 - Conselho Estadual De Educação - Normas Para o Rec. da Ped. da Alternância. Belém, Pará, 2018.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 42.

PONTE, J.P. **Literacia Matemática**. Conference: In N. Trindade (Org.), Literacia e cidadania: Convergências e interfaces (CD-ROM). Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire. (2003)

QUINTIÁN, C. A. G. (2006). **La magia de los ambientes**. In S. Torre & V. Violant (Orgs.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 205-214). Málaga: Aljiber.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: Reflexões e debates. Petrópolis/RJ: VOZES, 2006.

\_\_\_\_\_. **Leituras freirianas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003

\_\_\_\_\_ de. **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **Os obstáculos ao Estudo do Contato** in “O nosso governo”: os Ticuna e o Regime Tutelar. Brasília: Editora Marco Zero/MT-CNPq, 1988.



PETIT, Pere. **Chão de Promessas: elites e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. **Avaliação Psicopedagógica e Acompanhamento Escolar** - Adequações Curriculares e Plano de Desenvolvimento individual. Educação Especial Inclusiva, Belo Horizonte-MG, p.81-96, 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente**. In: KARNAL, Leandro (org.) A história na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Alexandre Dias. **Mídia e arte: aberturas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, Ramos, Marise (orgs). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

REIS, Claudio. **O Marxismo e a educação popular**. movimento-revista de educação, Submissões, v. 7, n. 12, p. 54-75, june 2020. ISSN 23593296. Disponível em: &lt;<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/34805> &gt;. Acesso em: 02 july 2020. doi: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34805> .

REMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

RENZULLI, J. S. **A general theory for the development of creative productivity in young people**. In MONKS, F. W. P. (Org.). Talent for the future. Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992, p. 51-72.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.), 2002.



ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. **World English no contexto do ensino fundamental-1 público**. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 253-292.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Tarefas da lingüística no Brasil**. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/text:rodrigues-1966-tarefas>>.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **As almas da terra: a violência no campo mojuense**. Belém: Açaí, 2012.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Os Portifólios reflexivos “também” trazem gente dentro** – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto/Portugal: Editora Porto Ltda. 2005

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTIAGO, Silviano. **Vale Quanto Pesa: ensaios sobre questões políticos-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade** – O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59p.

\_\_\_\_\_, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, Boaventura de. Para além do pensamento abissal. das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos* 79. Novembro de 2007. Disponível em:





[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004) acesso em 30/09/2020.

\_\_\_\_\_. Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Ed: IE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Técnica espaço tempo**: Globalização e meio técnico-científico-informacional. HUCITEC, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. - (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, W. P.; MORTIMER, E. F. Uma Análise de Pressupostos Teóricos da Abordagem CT-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da Educação Brasileira. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 2, n. 2, dez. 2002

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHENETZLER, Roseli Pacheco. *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

SARGES, Maria de Nazaré; LACERDA, Franciane Gama (orgs.). **Belém do Pará**: história, cultura e cidade: para além dos 400 anos. 2 ed. rev. e ampl. Belém: Açaí, 2016.

SARTORI, Simone; LATRONICO, Fernanda and CAMPOS, Lucila M.S.. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável**: uma taxonomia no campo da literatura. *Ambient. soc.* [online]. 2014, vol.17, n.1, pp.01-22. ISSN 1809-4422.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.



SEIDLHOFER, B. Research perspective on teaching English as a lingua franca. Annual review of Applied Linguistics, v. 24, p. 209-239, 2004.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.** 2000.206 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2000.

SCHLESENER, Anita Helena, MASSON, Gisele, SUBTIL, Maria José Donzza (Orgs.). **Marxismo(s) & educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2010

SEDLMAYER, Sabrina, César Guimarães, Georg Otte, Organizadores. **O comum e a experiência da linguagem** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SEEL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEMERARO, Giovanni. (org.) **Filosofia e política na formação do educador.** Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba, M. C. **Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional** In SHIROMA, E. O. DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, 2004 (mimeo.).

SILVA, Francilene Rodrigues; NASCIMENTO, Emeli Malaquias; ARAÚJO Aldácio Carvalho. **A Perspectiva da Formação Humana Integral de Paulo Freire e suas Contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.** Revista arquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte, vol. 5. 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades:** O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/99.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa and STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e ...** vol.39, n.2, pp.403-417. Epub Nov 13, 2012.

SILVA, J. C. **Os Jesuítas e o ensino de Filosofia no Brasil**. In: Cláudia Battestin; Jorge da Cunha Dutra. (Org.). Diálogos entre filosofia e educação. 1ed.Rio Grande, RS: FURG, 2015, v. 1, p. 01-184.

SILVA, Lucielma. **Entre os cheiros e garrafadas**: o trabalho das vendedoras de cheiro nas feiras públicas de Belém-Pa em 1830-1890. *MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica Versão Digital* – ISSN: 1982-5374 VOL.11. N. 16. Jun 2017.(p.238-253)  
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/5395/4515>

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: incerteza, matemática. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **(Re)Significando a Formação Inicial a partir de novos Territórios de Formação**: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA. 2011. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação/Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2011.

SOARES, IO. **EAD como prática educ comunicativa**: emoção e racionalidade operativa, in Marco Silva, Educação Online, São Paulo, Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina**, in Baccega, MA, Gestão dos Processos Comunicacionais, São Paulo, Atlas, 2002.

SOUSA, Josiane; SANTOS-FILHO, Ivanaldo. **O ensino de sociologia segundo os PCNS**. Revista Integr@cao. v.1, n.1, p. 01-10, 2020.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.



TANNÚS -VALADÃO, Gabriela. Mendes, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v.23, p.1-18.

TAVARES BARBOSA, Begma. **LETRAMENTO LITERÁRIO: SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR JOVEM**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011.

TAVARES, M. G. **A formação territorial do espaço paraense**: dos fortes à criação de municípios. Revista ACTA Geográfica, ANO II, nº3, jan./jun. de 2008. p.59-83. Disponível: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/viewFile/204/364>>

TAYLOR, S. et al. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.

Teixeira, B. H. et al. (2012). **A inteligência naturalista e a educação em espaços não formais**: um novo caminho para uma educação científica. Revista Aretê, Manaus, v. 5, n. 9, p. 55-66.

THOMPSON, Edward P. A história vista de baixo. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.) **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TORRES, Nelson. Gramática Prática da Língua Inglesa – O Inglês Descomplicado. Editora Saraiva. 10ª edição, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. **O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio** In: Cognitio. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, nº 02, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281.



VIEIRA, Ima Célia G; TOLEDO, Peter Mann de; JUNIOR, Roberto Araújo Santos (orgs.). **Ambiente e sociedade na Amazônia: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014

WALSH, C. (2009), **Interculturalidad, Estado, sociedade**: luchas (des)coloniales en nuestra época. Quito, Universidad Andina Simon Bolívar e Abya-Yala.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio**: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sônia Regina. **O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade**. In: SILVA, Marcos (org.). História - que ensino é esse? São Paulo: Papirus, 2012.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire**: Os desafios da articulação Conhecimento – Tempo- Território. Revista e-curriculum, v.14, n.01, p.82. SP. MARÇO 2016.



**ANEXOS**

Quadros Organizadores Curriculares da Formação Geral Básica.

Quadros Organizadores Curriculares da Formação o mundo do trabalho.

**ANEXOS:**

**Quadros Organizadores Curriculares da Formação Geral Básica**

**Quadros Organizadores Curriculares da Formação o mundo do trabalho.**





**QUADROS ORGANIZADORES CURRICULARES  
DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NA  
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA**



## PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE

Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo		Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica		A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem	
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b>					
Vida Pessoal	Cultural Artístico-literário	Atuação Na Vida Pública	Jornalístico-midiático	Práticas de Estudo e Pesquisa	
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>		<b>HABILIDADES</b>		<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
<p><b>CE1-</b> Conhecer e compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais), para mobilizar esses conhecimentos, seja na recepção ou na produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento, as possibilidades de explicação, interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>		<p><b>(EM13LGG101PA)</b> Conhecer, compreender, analisar e mobilizar diferentes linguagens e processos de produção e circulação de textos/discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas conscientes, afetivas e críticas, em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p><b>(EM13LGG102PA)</b> Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias e nas diferentes linguagens, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação, argumentação e intervenção crítica da/na realidade para continuar aprendendo.</p> <p><b>(EM13LGG103PA)</b> Compreender a constituição e analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar, criticar e produzir textos/discursos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)</p>		<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura, escuta, produção de texto (orais, escritos, multissemióticos),</li> <li>-Escritas de si em prol do projeto de vida;</li> <li>-Leitura e produção de gêneros multimodais;</li> <li>-Estratégias e procedimentos de leitura (linguística/semiótica);</li> <li>- Ampliação de repertórios e sensibilidades individuais e coletivas;</li> <li>Estudo do gênero textual: (HQ, vlog, fanpage, cartaz, propaganda, editorial)</li> </ul> <p><b>LEM - Língua Estrangeira Moderna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos.</li> <li>-Estratégias e procedimentos de leitura (linguística/semiótica) de variados</li> </ul>	





	<p><b>(EM13LGG104PA)</b> Mobilizar e utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos e propósitos dialógicos que interferem na compreensão e produção de textos/discursos em diversos campos de atuação social, nos âmbitos local e global.</p>	<p>gêneros textuais em Língua Estrangeira;</p> <p><b>ART- Arte</b>  <b>Artes Visuais</b> -Fundamentos das Artes Visuais  -Produção visual - audiovisuais (o cinema e o vídeo); Quadrinhos - Linguagem visual e verbal.  - Os códigos visuais;  -História das Imagens de diferentes tempos e espaços;  <b>Música</b> - Fundamentos da Linguagem Musical  - Linguagem e estruturação musical ( harmonia, percepção musical)  -Acústica musical  -Análise e apreciação musical  <b>Teatro</b> - Fundamentos da Linguagem Teatral  -Espaço, corpo e movimento ( espaço, personagem e ação)  -Leitura e produção de texto  -Gênero teatral  <b>Dança</b> - Fundamentos da Linguagem da Dança  -Anatomia do movimento  -Dança Cultura e Sociedade  -Didática da dança  <b>EDF - Ed. Física</b>  -Ética e Cidadania.  Práticas corporais, regras e conduta ética;  -Identificação da violência física e simbólica nas práticas corporais e</p>
--	---	---



		<p>experiências de vida. Práticas corporais inclusivas; Práticas corporais e direitos constitucionais</p>
<p><b>CE2.</b> 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.</p>	<p><b>(EM13LGG201PA)</b> Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-os como fenômenos identitários, culturais, históricos, variável, heterogêneos e sensíveis, propício ao autoconhecimento, a empatia e os valores assentados na democracia.</p> <p><b>(EM13LGG204PA)</b> 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, na empatia, na alteridade e em tudo o quanto fomenta o senso estético e os Direitos Humanos</p>	<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e análise das condições de produção de diferentes discursos em diversos suportes e mídias;</li> <li>- Níveis e funções da linguagem</li> <li>- Leitura e análise semântico-discursiva de textos (lexical, da sentença, do texto);</li> <li>- Leitura e produção de textos normativos e legais relacionados aos interesses da juventude;</li> <li>-Estudo do gênero textual; (reportagem, charge, tirinha);</li> </ul> <p><b>LEM – Língua Estrangeira Moderna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre textos, atos de linguagem e discursos.</li> <li>-Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).</li> </ul> <p><b>ART- Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imposições e resistências culturais</li> <li>-Arte Brasileira</li> <li>-Arte Popular, Arte Indígena, Arte Africana, Arte Contemporânea. Arte quilombola. Arte urbana.Arte Ingênua.</li> <li>-Manifestações Artísticas Brasileiras.</li> <li>-Arte que antecede o processo de colonização no Brasil. Arte rupestre na</li> </ul>



		<p>Amazônia.).</p> <p><b>EDF - Ed. Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecimento identitário e de gênero;</li> <li>-Meio ambiente e imaginário popular (Lendas e mitos regionais);</li> <li>-Produção de pesquisas e produção textual sobre tolerância e respeito às diferenças;</li> <li>- Práticas corporais lúdicas e esportivas de cooperação;</li> <li>-Vivência e fruição de práticas esportivas de inclusão, esportes adaptados paralímpicos, etc.;</li> <li>-Vivência e fruição de experiências de combate ao bullying nos espaços públicos, identificação de discursos de preconceito na prática de Esporte e Práticas Corporais de Lazer;</li> <li>-Releituras e produções contemporâneas das produções artístico-culturais nacionais, o “eu” e o “outro” nas práticas corporais.</li> </ul>
<p><b>CE3-</b> Atuar de modo interdisciplinar, pelas diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, o 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, o combate ao racismo ambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e</p>	<p><b>(EM13LGG301)</b> Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p><b>(EM13LGG301PA)</b> Utilizar diferentes linguagens para participar de processos de produção artísticas, corporais e verbais, de modo individual, colaborativo, criativo, ético e</p>	<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização e recorte de temas centrais e periféricos;</li> <li>- Procedimentos de leitura e análise dos discursos</li> <li>-Literatura engajada- Críticas sociais no texto literário</li> <li>- Apuração de fatos e posicionamentos críticos diante do fenômeno da pós-verdade.</li> </ul>



<p>global.</p>	<p>solidário, levando em conta a construção de seus projetos de vida.</p> <p><b>(EM13LGG302PA)</b> Dialogar com tolerância e criticidade diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos das diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção, circulação e recepção.</p> <p><b>(EM13LGG303PA)</b> Conhecer, interpretar e debater, de maneira colaborativa, as questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões para formular, negociar, sustentar ou negar posições frente diferentes temáticas, locais ou globais</p>	<p><b>LEM – Língua Estrangeira Moderna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regularidades de composição e estilo em diferentes gêneros textuais.</li> <li>Conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, multissemióticos e cinésicos.</li> <li>- Leitura e produção de textos normativos e legais em Língua Estrangeira</li> </ul> <p><b>ART- Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O corpo cênico Espaço, corpo e movimento ( espaço, personagem e ação)</li> <li>-Anatomia do movimento</li> <li>- Dança Cultura e Sociedade</li> <li>-A performance, o Body Art</li> <li>- Arte Urbana (grafitti)</li> <li>- Land Art</li> <li>-Arte Educação e Meio Ambiente.</li> <li>-Ecologia Sonora na Arte.</li> </ul> <p><b>EDF - Ed. Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Movimento, espaço, tempo e Meio Ambiente</li> <li>-Práticas corporais e estética na sociedade contemporânea;</li> <li>-Identificação da violência física e simbólica nas práticas corporais e experiências de vida</li> <li>Práticas corporais inclusivas;</li> </ul>
<p><b>CE 4.</b> Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões</p>	<p><b>(EM13LGG401PA)</b> Explorar, ler e analisar e criticamente textos, nas diferentes linguagens e variações, de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural,</p>	<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudos sociolinguístico da linguagem</li> <li>- Combate ao preconceito linguístico</li> </ul> <p><b>LEM – Língua Estrangeira Moderna</b></p>



<p>identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>heterogêneo e, portanto, identitário.</p> <p><b>(EM13LGG403PA)</b> Refletir sobre a língua como um fenômeno (geo)político e cultural e, assim, fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, a leitura de textos literários, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multimodais.</li> <li>- Leitura e produção de gêneros multimodais.</li> </ul> <p><b>ART- Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte Brasileira</li> <li>-Arte Popular, Arte Indígena, Arte Africana e Arte Contemporânea Brasileira</li> <li>-Manifestações Artísticas Brasileiras.</li> <li>-Produção artístico cultural e popular: Pintura Naif Escultura, Gravura, Rendas e Bordados, Costura Tapeçaria e tecelagem, alegorias e adereços.</li> </ul> <p><b>EDF - Ed. Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento de pesquisas, produção textual e experiências corporais ligadas ao teatro, a dramatização-Movimento e ao Fenômeno Esportivo.</li> </ul>
<p><b>CE5-</b> Compreender, de forma interdisciplinar, 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 sociobiodiversidade.</p>	<p><b>(EM13LGG501)</b> 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.</p> <p><b>(EM13LGG503)</b> 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.</p>	<p><b>-LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciação de textos com processos de remediação e de produções multimídia e transmídia;</li> <li>- Dialogismo;</li> <li>- Intertextualidade e interdiscursividade;</li> <li>- Apreciação de textos com processos de remediação e de produções multimídia e transmídia;</li> <li>- Intertextualidade e interdiscursividade;</li> <li>- Processos de produção textual com remediação;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos de produção textual multimídia ou transmídia.</li> <li><b>LEM – Língua Estrangeira Moderna</b></li> <li>- Apreciação de textos com processos de remediação e de produções multimídia e transmídia;</li> <li>- Intertextualidade e interdiscursividade;</li> <li>- Processos de produção textual com remediação;</li> <li>- Processos de produção textual multimídia ou transmídia.</li> <li><b>ART- Arte</b></li> <li>-Corpo e representações socioculturais</li> <li>- Jogos teatrais</li> <li>-Investigação e discussão sobre experiências corporais pessoais e coletivas, com o objetivo de problematizar questões de gênero e corpo.</li> <li>-Experimentação e fruição de práticas corporais</li> <li>-Interações corporais.</li> <li>-Arte Contemporânea/Performance</li> <li>- A Dança como expressão de liberdade.</li> <li>-Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música.</li> <li>-Paisagem sonora na Amazônia</li> <li><b>EDF - Ed. Física</b></li> <li>-Práticas corporais, regras e conduta ética</li> <li>- Práticas -corporais e construção crítica da Cidadania/</li> <li>-Identificação das relações entre Mídia e práticas corporais (Ginástica, Dança,</li> </ul>
--	--	---



		<p>Esporte e Lazer)/</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ginástica, ritmo e qualidade de vida;</li> <li>- Práticas corporais de dança e lazer e espaços públicos;</li> <li>- Experimentação e fruição de práticas corporais envolvendo lazer e saúde</li> <li>- Práticas corporais na natureza;</li> <li>- Práticas corporais e metabolismo na adolescência</li> <li>- Identificação e condutas básicas dos principais mecanismos em lesões músculo-esqueléticas e articulares;</li> <li>- Mecanismos e tipos de lesões e suas condutas básicas de intervenção e profilaxia;</li> <li>- Práticas corporais de relaxamento;</li> <li>- Exercícios laborais e saúde.</li> </ul>
<p><b>CE6.</b> 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.</p>	<p><b>(EM13LGG601aPA)-</b> Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, apreciando-os individual e coletivamente, fomentando a sensibilidade, o senso estético e aumentando o repertório cultural.</p> <p><b>(EM13LGG601bPA)</b> Compreender a diversidade do patrimônio artístico-cultural, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.</p> <p><b>(EM13LGG602PA)</b> Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como</p>	<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo dos Gêneros literários;</li> <li>- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.);</li> <li>- Sociedade e cultura amazônica na literatura.</li> </ul> <p><b>LEM - Língua Estrangeira Moderna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.);</li> <li>- Estudos literários- Interpretação, circulação e recepção dos textos em Língua Estrangeira</li> <li>- Leituras de obras da literatura</li> </ul>



	<p>delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e, a criatividade, dando significado às manifestações artístico culturais e fortalecendo sua identidade.</p> <p><b>(EM13LGG603PA)</b> Expressar-se e atuar de maneira identitária em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas. Ainda, recorrendo-se a referências estéticas e culturais amazônicas, desenvolver e/ou compartilhar conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas para compreender diversos saberes e mobilizar experiências, como sensibilidade, afetividade e criatividade.</p> <p><b>(EM13LGG604PA)</b> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas prática, para (re)construir produções autorais individuais e coletivas.</p> <p><b>(EM13LGG605PA)</b> Identificar, conhecer e valorizar as diversas culturas amazônicas, suas inter-relações no espaço e no tempo, compreendendo e respeitando tal pluralidade enquanto propriedade e constituição da identidade amazônica.</p>	<p>estrangeira</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tertúlias dialógicas sobre as obras e outros textos</li> </ul> <p><b>ART- Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-História da Arte</li> <li>-Releituras das imagens analisadas, unindo passado e presente, em suas referências estéticas.</li> <li>-Intervenções artísticas nas imagens de Arte Africana e/ou de Arte Contemporânea, recriando-as em seu próprio texto imagética.</li> <li>-Jogos de diferentes tipos , que utilizem imagens artísticas, de diferentes autores, de modo a enriquecer o repertório visual dos alunos, no estudo da História das Imagens.</li> <li>- Reflexão sobre as diferentes produções imagéticas e suas conexões com a Arte Contemporânea.</li> <li>-Música e diversidade na Amazônia.</li> <li>-Dança e diversidade na Amazônia.</li> </ul> <p><b>EDF - Ed. Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Movimento e representação sociocultural</li> <li>- Teatro e Danças Amazônicas</li> <li>- Teatro e Danças do cenário nacional</li> <li>- Teatro e Danças do cenário Global/Mundial</li> <li>- Cultura Mundial e suas práticas corporais;</li> <li>- Capoeira e outras danças;</li> <li>- Corpo, inclusão e interação social;</li> <li>- Jogos indígenas e diversidade cultural;</li> </ul>
--	--	---





		<p>-Jogos de Tabuleiro de diferentes Matrizes (africana, Européia, americana, asiática, etc);</p> <p>-Teatro, imaginário popular, lendas e mitos.</p>
<p><b>CE7.</b> 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</p>	<p><b>(EM13LGG701PA)</b> Conhecer e 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.</p> <p><b>(EM13LGG702aPA)</b> Avaliar os impactos positivos e negativos do uso tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação integral do sujeito e em suas práticas sociais, na busca de fontes confiáveis e seguras, em desfavor do fenômeno da pós-verdade.</p> <p><b>(EM13LGG702bPA)</b> Fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital, compreendendo as tecnologias como instrumento de comunicação e de interação que, de modo responsável, podem sugerir soluções para problemáticas sociais locais e planetárias.</p> <p><b>(EM13LGG703PA)</b> Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais, em favor de seu projeto de vida.</p>	<p><b>LPL - Língua Portuguesa e suas Literaturas</b></p> <p>-Estudo dos gêneros textuais digitais</p> <p>-Seleção de informações em fontes confiáveis</p> <p>- Utilização de softwares e recursos digitais para as produções multissemióticas</p> <p><b>LEM - Língua Estrangeira Moderna</b></p> <p>- Condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital;</p> <p>- Tecnologias digitais da informação e comunicação;</p> <p>- Conhecimento e apropriação da linguagem digital e sua funcionalidade.</p> <p><b>ART- Arte</b></p> <p>- Experiências de artes nos meios digitais (poesia digital, crítica de arte, visita em museus virtuais.</p> <p>- Pesquisa e experimentação com programas computacionais como o Print Art e outros do conhecimento dos estudantes, que destinam-se à manipulação e à edição de imagens.</p> <p>-Fotografia digital no celular e edição de imagens;</p>



	<p><b>(EM13LGG704PA)</b> 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, combatendo o efeito bolha, as notícias falsas e a prática de plágio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A vídeo Arte, Vídeo mapping ou mapeamento de vídeo.</li> <li>-Arte e tecnologia</li> <li>-Música e Tecnologia</li> <li>-Teatro Cinema e Tecnologia</li> <li>-Dança e Tecnologia: encontro de corpos reais e virtuais.</li> <li>-Mídia Arte e Tecnologia: uma reflexão contemporânea.</li> <li>-Arte e Mídia no Brasil: perspectivas da Estética Digital.</li> <li><b>EDF - Ed. Física</b></li> <li>-Desenvolvimento de pesquisas, produção textual e experiências corporais ligadas ao “JOGO” e articuladas às tecnologias de informação e comunicação (TICs);</li> <li>-Movimento, espaço e tempo;</li> <li>- Corpo, inclusão e interação social;</li> <li>-Identificação de fatos e boatos no discurso midiático das práticas corporais);</li> </ul>
--	---	---





**QUADROS ORGANIZADORES CURRICULARES  
DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NA  
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO**

## PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE

Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo	Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica	A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem		
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO- Linguagens e suas Tecnologias</b>				
Vida Pessoal	Cultural, Artístico-literário	Atuação na Vida Pública	Jornalístico-midiático	Práticas de Estudo e Pesquisa
<b>EIXOS ESTRUTURANTES</b>				
<i>Investigação Científica</i>	<i>Processos Criativos</i>	<i>Mediação e Intervenção Sociocultural</i>		<i>Empreendedorismo Social</i>
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>		<b>HABILIDADES</b>		<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<p><b>CE01</b> - Conhecer e compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais), <b>para mobilizar</b> esses conhecimentos, <b>seja na recepção ou na produção</b> de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento, as possibilidades de explicação, interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estratégias e Práticas de Leituras;</li> <li>-Contexto de produção, circulação e recepção de diversas manifestações e práticas artísticas e corporais;</li> <li>-Condições de produção, circulação e recepção de discursos, textos literários e atos de linguagem;</li> <li>-Elementos da Linguagem em diversos suportes e formas de mídias;</li> <li>- Uso autônomo, crítico e criativo de TDIC's, softwares, ferramentas e ambientes colaborativos;</li> <li>-Linguagens artísticas de diferentes matrizes estéticas e culturais;</li> </ul>



**(EMIFLGG03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-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.

**(EMIFLGG04)** 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).

**(EMIFLGG05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.

**(EMIFLGG06)** Propor e testar soluções éticas,



estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.

**(EMIFLGG07)** Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.

**(EMIFLGG08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.

**(EMIFLGG15PA)** Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa

**(EMIFLGG16PA)** Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.

**(EMIFLGG11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos



	<p>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><b>CE02-</b> 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 <b>o autoconhecimento</b>, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p><b>CE02PA- Aprofundar conhecimentos sobre as diversas culturas amazônicas, suas inter-relações no espaço e no tempo, compreendendo e respeitando tal pluralidade enquanto propriedade e constituição da identidade amazônica.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b> Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português</p>	<p>-Apreciação e réplica, de combate a preconceitos e estereótipos em práticas artísticas e corporais;</p> <p>-Expressões artístico-literárias, protagonismo e reivindicações de lugares de fala e direito;</p> <p>-Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos;</p> <p>-Linguagens artísticas de diferentes matrizes estéticas e culturais;</p> <p>-Intertextualidade e interdiscursividade;</p> <p>-Identidades e narrativas nas culturas amazônicas;</p> <p>-Manifestações verbais e não-verbais na perspectiva da memória e da história, individuais e/ou coletivas na Amazônia;</p> <p>-Natureza/cultura, suas traduções e desdobramentos nas poéticas amazônicas;</p> <p>-Processos investigativos do Patrimônio Cultural local, nacional e global;</p> <p>-Representações da Indústria Cultural nos campos artístico, cultural e literário;</p> <p>-Diálogos entre Arte, Literatura, Cultura e Sociedade;</p>



	<p>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><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 as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do</p>	<p>-Processos curatoriais de diferentes manifestações Artísticas, Culturais e Literárias;</p> <p>-Empreendedorismo social na resolução de problemas, produção de bens e serviços culturais para a comunidade;</p>
--	---	---





	<p>movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</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 linguagens.</p> <p><b>(EMIFLGG16PA)</b> Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.</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</p>	
--	---	--



	<p>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><b>CE03- Atuar de modo interdisciplinar, pelas</b> diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, o 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, <b>o combate ao racismo ambiental</b> e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b> 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</p>	<p>-Relação entre discursos, atos de linguagem, peculiaridades artístico-culturais, valores e posicionamentos éticos e estéticos;</p> <p>-Processos de legitimação das práticas de linguagens, relação entre textos, discursos, atos de fala e variações linguísticas;</p> <p>-Expressões artístico-literárias, protagonismo e reivindicações de lugares de fala e direito;</p> <p>-Processos investigativos do Patrimônio Cultural local, nacional e global;</p> <p>-Aspectos históricos, culturais, expressivos, biomecânicos, fisiológicos e de aprendizagem motora nas práticas da cultura corporal e lazer;</p> <p>-Crítica nos aspectos: estéticos, históricos, políticos, filosóficos, econômicos e sociais;</p> <p>-Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos na cultura de rede;</p> <p>-Intertextualidade e interdiscursividade;</p> <p>-Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem);</p> <p>-Representações da Indústria Cultural nos campos artístico, cultural e literário;</p> <p>-Organização, planejamento e produções</p>



	<p>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><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 campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.</p> <p><b>(EMIFLGG06)</b> Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p> <p><b>(EMIFLGG07)</b> Identificar e explicar questões</p>	<p>em diferentes manifestações da linguagem;</p> <p>-Empreendedorismo social e desenvolvimento de oportunidades no campo artístico-cultural;</p>
--	---	--



	<p>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 linguagens.</p> <p><b>(EMIFLGG16PA)</b> Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.</p> <p><b>(EMIFLGG10)</b> Propor e praticar estratégias de mediação e diálogo para trocas simbólicas e inclusão de outros alunos no processo de aprendizagem continuada.</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><b>EMIFLGG13PA)</b> Promover intervenções, organizar, produzir em sua complexidade eventos, espetáculos, ações culturais, esportivas e artísticas na comunidade;</p>	
<p><b>CE04-</b> Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b> 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elementos das Linguagens em diversos suportes e formas de mídias;</li> <li>-Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de fala;</li> <li>-Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos;</li> <li>-Intertextualidade e interdiscursividade;</li> <li>-Processos autorais de comentários em diferentes ambientes da linguagem;</li> <li>- Vivências, interações e experimentação de oralidades em Linguagens;</li> <li>-Relação entre discursos, atos de linguagem, peculiaridades artístico-culturais, valores e posicionamentos críticos, éticos e estéticos;</li> <li>-Natureza/cultura, suas traduções e desdobramentos nas poéticas amazônicas;</li> <li>-Identities e narrativas nas culturas amazônicas;</li> <li>-Representações da Indústria Cultural nos campos artístico, cultural, e literário;</li> <li>-Expressões artístico-literárias, protagonismo e reivindicações de lugares de fala e direito;</li> </ul>



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.

**(EMIFLGG04)** 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).

**(EMIFLGG05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.

**(EMIFLGG06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.

**(EMIFLGG07)** Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de



	<p>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 linguagens.</p> <p><b>(EMIFLGG15PA)</b> Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa.</p> <p><b>(EMIFLGG16PA)</b> Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.</p> <p><b>(EMIFLGG11)</b> Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa.</p>	
CE05- Compreender, de forma interdisciplinar, os processos de produção e negociação de sentidos nas	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos	- Contexto de produção, circulação e recepção de diversas manifestações e práticas artísticas e corporais;



<p>práticas corporais e artístico-literárias, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à sociobiodiversidade.</p>	<p>materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciação e réplica, de combate a preconceitos e estereótipos em práticas artísticas e corporais;</li> <li>-Materialidades e processos de criação artístico-culturais;</li> <li>-Aspectos históricos, culturais, expressivos, biomecânicos, fisiológicos e de aprendizagem motora nas práticas da cultura corporal e lazer;</li> <li>-Representações da Corpolatria nas manifestações da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais;</li> <li>-Representações da Indústria Cultural nos campos artístico, cultural, e literário;</li> <li>-Linguagens artísticas de diferentes matrizes estéticas e culturais;</li> <li>-Processos curatoriais de diferentes manifestações Artísticas, Culturais e Literárias;</li> <li>-Organização, planejamento e produções em diferentes manifestações da linguagem;</li> <li>-Manifestações verbais e não-verbais na perspectiva da memória e da história, individuais e/ou coletivas na Amazônia;</li> <li>-Identidades e narrativas nas culturas amazônicas;</li> <li>-Mapeamento de práticas do campo cultural, artístico literário, considerando os diferentes contextos;</li> <li>-Empreendedorismo social na resolução de problemas socioambientais;</li> </ul>
---	--	--





	<p>conclusões com o uso de diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG04) 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>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p> <p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de</p>	
--	---	--



	<p>atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p> <p>(EMIFLGG15PA) Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa.</p> <p>(EMIFLGG16PA) Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.</p> <p>(EMIFLGG10) Propor e praticar estratégias de mediação e diálogo para trocas simbólicas e inclusão de outros alunos no processo de aprendizagem continuada.</p> <p>(EMIFLGG11) Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	
--	---	--



<p><b>CE06-</b> Apreciar esteticamente as mais diversas produções Artísticas, Culturais e Literárias, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens Artísticas, Culturais e Literárias para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, <b>exercendo protagonismo</b> de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b> 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estratégias de leitura e de análise de gêneros textuais multimodais;</li> <li>-Relações intersemióticas das diferentes linguagens (literatura; práticas corporais; artes visuais, música; teatro; dança; jornalismo e as mídias digitais);</li> <li>-Expressões artístico-literárias, protagonismo e reivindicações de lugares de fala e direito;</li> <li>-Diálogos entre Literatura, Cultura e as Linguagens da Arte nas suas interfaces com o meio social;</li> <li>-Organização, planejamento e produções em diferentes manifestações da linguagem;</li> <li>-Linguagens artísticas de diferentes matrizes estéticas e culturais;</li> <li>-Condições de produção, circulação, recepção de discursos e vivências no campo do Lazer;</li> <li>-Processos curatoriais de diferentes manifestações Artísticas, Culturais, Literárias e de bens materiais e imateriais;</li> <li>-Empreendedorismo social e desenvolvimento de oportunidades no campo artístico,cultural e literário;</li> <li>-Manifestações verbais e não-verbais na perspectiva da memória e da história, individuais e/ou coletivas na Amazônia;</li> <li>-Identidades e narrativas nas culturas amazônicas;</li> </ul>
---	---	---



	<p>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><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 campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.</p> <p><b>(EMIFLGG06)</b> Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p> <p><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</p>	
--	--	--



	<p>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>(EMIFLGG15PA)</b> Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa</p> <p><b>(EMIFLGG16PA)</b> Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.</p> <p><b>(EMIFLGG10)</b> Propor e praticar estratégias de mediação e diálogo para trocas simbólicas e inclusão de outros alunos no processo de aprendizagem continuada.</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><b>(EMIFLGG13PA)</b> Promover intervenções, organizar, produzir em sua complexidade eventos, espetáculos, ações culturais, esportivas e artísticas na comunidade;</p>	
--	--	--



<p><b>CE07-</b> 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, nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</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 utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG03)</b> 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos históricos, culturais, expressivos e de aprendizagem motora nas práticas de lazer;</li> <li>-Representações da Indústria Cultural nos campos artístico, cultural e literário;</li> <li>-Condições de produção, circulação, recepção de discursos e vivências no campo do Lazer;</li> <li>- Práticas de multiletramentos;</li> <li>-Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos na cultura de rede;</li> <li>-Análise de produção e circulação de texto em plataformas digitais (fake news, blogs, podcasts, redes sociais, dentre outros);</li> <li>-Princípios éticos e ideológicos nas práticas mediadas pelas TDIC;</li> <li>- Uso autônomo, crítico e criativo de TDIC's, softwares, ferramentas e ambientes colaborativos;</li> <li>-Condições de produção, circulação, recepção de discursos e vivências em Artes Integradas;</li> <li>- Gêneros textuais multimodais na esfera do empreendedorismo social;</li> <li>-Produção e apreciação de textos com processos de remediação e de produções multimídia e transmídia.</li> </ul>
---	---	--



	<p>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><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 campo de atuação social, recursos criativos nas diferentes linguagens para propor e participar de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, combatendo estereótipos e o lugar-comum.</p> <p><b>(EMIFLGG06)</b> Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p> <p><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</p>	
--	--	--



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.

**(EMIFLGG09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.

**(EMIFLGG15PA)** Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa

**(EMIFLGG16PA)** Estabelecer processos de relações entre a Indústria Cultural e as Linguagens da Arte, da Literatura e das Práticas Corporais. Compreendendo, de forma crítica e problematizadora, seus modos de produção e de circulação de discursos na sociedade.

**(EMIFLGG10)** Propor e praticar estratégias de mediação e diálogo para trocas simbólicas e inclusão de outros alunos no processo de aprendizagem continuada.

**(EMIFLGG11)** Ampliar horizontes de expectativas, por meio da leitura, da imaginação e da expressão de linguagem plurissignificativa.

**(EMIFLGG12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em





	<p>diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p> <p><b>(EMIFLGG13PA)</b> Promover intervenções, organizar, produzir em sua complexidade eventos, espetáculos, ações culturais, esportivas e artísticas na comunidade;</p>	
--	---	--



