

GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL

Referencial Curricular Gaúcho **Ensino Médio**



REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO - ENSINO MÉDIO



Governador

Eduardo Leite

Secretária Estadual de Educação

Raquel Teixeira

Secretária-adjunta Estadual de Educação

Stefanie Henking Eskereski

Diretora do Departamento Pedagógico

Letícia Grigoletto

Diretora-adjunta do Departamento Pedagógico

Natália Lamaison Borges

Coordenador de Políticas Específicas para a Educação

Rodrigo Allegretti Venzon

Coordenadora de Políticas para a Educação Especial

Mirian Bulsing

Coordenadora de Normatização das Políticas Educacionais

Elisa Brasil Kunzler Tavares

Diretor Superintendente da Educação Profissional

Frederico Cesar Matias Cardoso Guedes

Diretora Pedagógica da Educação Profissional

Raquel Padilha da Silva



Assessora Pedagógica Referência do Ensino Médio

Taís Manoela Christ Nogueira

Assessora Pedagógica Referência do Ensino Fundamental

Leony Cananéa Marques

Assessoras Pedagógicas das modalidades e transversalidades

Clenice Drews Amorim – Educação de Jovens e Adultos

Helena Maria Forgiarini Martins – Educação em Direitos Humanos

Lilian Maiara Zenker – Educação Ambiental

Mara Susana da Rosa Souza – Curso Normal

Sherol dos Santos – Educação Escolar Quilombola e Educação das Relações Étnico-Raciais

Vania Elizabeth Chiella – Educação Especial

Coordenadores da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Edson Fabricio Dias da Silva

Karine Roncato

Taís Manoela Christ Nogueira

Volnei Ferreira Pereira

Coordenadoras da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ana Helena Pailo Laux

Iara Terezinha Rodrigues de Almeida

Mara Susana da Rosa Souza

Coordenadoras da Área de Linguagens e suas Tecnologias

Denise T. Souza Favarim

Martina Isnardo Gusmão

Rita Celeste Porciuncula Alfonso

Coordenadoras da Área de Matemática e suas Tecnologias

Ana Paula de Souza Colling

Natália Lamaison Borges

Rosângela Pereira Macedo



Redatores do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

Andressa Pessoa Martins

Bruna Carminatti

Carina Cardoso Xavier

Claudionei Vicente Cassol

Cristina Schneider

Eloenes Lima da Silva

Giseli Vecchietti

Ivana da Rosa Garcia

Magnus Cesar Ody

Marcelo de Andrade Duarte

Mariele Gabrielli

Miriam Gonçalves Teles

Nei Alberto Pies

Priscila Cavalcante do Amaral

Samuel Nascimento de Araújo

Tanise Corrêa dos Santos do Nascimento

Tatiane Carvalho de Souza

Wagner Rodrigues da Silva

Redatores do Currículo da Educação Profissional e Tecnológica

Clarice Schüssler

Ivanete Rocha de Miranda

Letícia Adriane Azambuja Godoy

Marlos Bezerra de Mello

Raquel Padilha da Silva

Revisão gramatical

Martina Isnardo Gusmão

Priscila Cavalcante do Amaral



Consultor de Gestão – OEI/CONSED

Anderson Ignácio – Gerente de Projetos

Apoio Técnico SEDUC

Rodrigo Peixoto – Assessor de Comunicação Social

Jabriel Oliveira Pereira – Assessor Administrativo

Departamento de Recursos Humanos – DRH/SEDUC

Neusa Maria Spillari da Silva

Departamento de Coordenadorias Regionais – DCR/SEDUC

Itanajara Risther da Silveira Silva

Departamento de Planejamento – DEPLAN/SEDUC

Sílvio Luis Azevedo Zomer

Departamento Administrativo – DAD/SEDUC

Ana Maria Aguirres Fachel

Departamento de Logística e Suprimentos – DLS/SEDUC

José Luís Rodrigues Soares

Conselho Estadual de Educação – CEE/RS

Ana Rita Berti Bagestan



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – LGG: Articulação/transição do EF para o Médio	143
Figura 2 – LGG: Percurso de protagonismo, autoria e avanço escolar	151
Figura 3 – LGG: Panorama dos conteúdos curriculares	152



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	104
Quadro 2 - Competências e Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	133
Quadro 3 - Competências e Habilidades da Área de Linguagens e suas tecnologias	165
Quadro 4 – MAT: Unidades Temáticas	183
Quadro 5 - Competências e Habilidades da Área de Matemática e suas Tecnologias	191
Quadro 6 - Habilidades dos Itinerários Formativos Associados às Competências Gerais da BNCC	208
Quadro 7 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Investigação Científica	209
Quadro 8 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Processos Criativos	211
Quadro 9 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural	212
Quadro 10 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Empreendedorismo	213
Quadro 11 - Estrutura Curricular do Modelo de Itinerário Formativo Saúde I	223
Quadro 12 - Investigação Científica	265
Quadro 13 - Processos Criativos	266
Quadro 14 - Mediação e Intervenção Sociocultural	267
Quadro 15 - Empreendedorismo	268



LISTA DE SIGLAS

SIGLA	DESCRIÇÃO
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGPTEA	Associação Gaúcha de Professores Técnicos de Ensino Agrícola
art.	Artigo
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EF	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CD/FNDE/MEC	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEd	Conselho Estadual de Educação
CEEd-RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CEMES	Comissão de Ensino Médio e Educação Superior
CF	Constituição Federal
CHS	Ciências Humanas Sociais e Aplicadas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CODENE	Conselho Estadual de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	Coronavírus disease/2019
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
CTSA	Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente
DCERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
DETRAN	Departamento de Trânsito
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FBEF	Fórum Brasileiro de Educação Financeira
FGB	Formação Geral Básica
FICs	Formações Iniciais e Continuadas ou Programa de Aprendizagem Profissional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTP	Formação Técnica e Profissional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática e suas Tecnologias
ME/GAB	Ministério da Educação/ Gabinete
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBL	Problem Based Learning
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-RS	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCGEF	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
RE-SABER	Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais
RS	Rio Grande do Sul
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SEDUC	Secretaria da Educação
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SUEPRO	Superintendência da Educação Profissional
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCE	Unidades Curriculares Eletivas
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Processo de elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul	16
Estrutura do Documento	17
PARTE 1 TEXTOS INTRODUTÓRIOS	18
1.1 FINALIDADES E PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO	18
1.1.1 Finalidades do Ensino Médio estabelecidas no art. 35 da LDBEN	18
1.1.2 Princípios do Ensino Médio estabelecidos no art. 5º das DCNEM	19
1.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO	20
1.3 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	23
1.4 METAS PARA A MELHORIA DOS INDICADORES EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL	25
1.5 AS JUVENTUDES COMO SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO	26
1.5.1 As juventudes e suas diferentes realidades	32
1.6 ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	36
1.6.1 Ensino Médio em Tempo Integral	36
1.6.2 Ensino Médio Noturno	37
1.7 MODALIDADES DO ENSINO MÉDIO NO RS	38
1.7.1 Educação do Campo	38
1.7.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)	39
1.7.3 Educação Especial	41
1.7.4 Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola	42
1.7.5 Educação a Distância (EaD)	46
1.7.6 Educação Profissional e Tecnológica	47
1.7.7 Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio	48
1.8 BASE CONCEITUAL E CONCEPÇÕES DAS REDES DE ENSINO NO RS	51
1.8.1 Território, metodologias e aprendizagens	52
1.9 ARQUITETURA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	56
PARTE 2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO GAÚCHO	58
2.1 PROJETO DE VIDA	58
2.1.1 Dimensão Pessoal do Projeto de Vida	60
2.1.2 Dimensão Social do Projeto de Vida	60
2.1.3 Dimensão Profissional do Projeto de Vida	60
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL	61
2.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	62



2.4 TEMAS CONTEMPORÂNEOS E TRANSVERSAIS	63
2.4.1 Introdução	63
2.4.2 Cultura Gaúcha e Diversidade Cultural	65
2.4.3 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	67
2.4.4 Educação Ambiental	68
2.4.5 Educação para o Consumo Consciente	69
2.4.6 Ciência, Tecnologia e Cultura Digital	71
2.4.7 Nutrição, Educação Alimentar e Saúde	73
2.4.8 Vida Familiar e Social	74
2.4.9 Violência Contra a Mulher	75
2.4.10 Saúde, Sexualidade e Gênero	77
2.4.11 Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros	78
2.4.12 Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)	78
2.4.13 Educação em Direitos Humanos	79
2.4.14 Direitos da Criança e do Adolescente	81
2.4.15 Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso	82
2.4.16 Educação Financeira e Fiscal	83
2.4.17 Trabalho	85
2.4.18 Empreendedorismo	87
2.4.19 Educação para o Trânsito	89
PARTE 3 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	91
3.1 INTRODUÇÃO	91
3.2 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	92
3.2.1 Introdução	92
3.2.2 Interface com o Ensino Fundamental	93
3.2.3 Caracterização das Ciências da Natureza e suas Tecnologias	95
3.2.4 Componentes Curriculares	96
3.2.5 Competências/Habilidades	102
3.3 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	111
3.3.1 Introdução	111
3.3.2 Interface com o Ensino Fundamental	112
3.3.3 Caracterização das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas	118
3.3.4 Componentes curriculares	122
3.3.5 Competências/Habilidades	131
3.4 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	139
3.4.1 Introdução	139



3.4.2 Interface com Ensino Fundamental	140
3.4.3 Caracterização da Área de Linguagens e suas Tecnologias	148
3.4.4 Componentes Curriculares	152
3.4.5 Competências/Habilidades	164
3.5 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	179
3.5.1 Introdução	179
3.5.2 Interface com Ensino Fundamental	182
3.5.3 Caracterização da Área de Matemática	185
3.5.4 Componentes Curriculares	186
3.5.5 Competências/Habilidades	190
PARTE 4 ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS REDES DE ENSINO	196
4.1 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	196
4.2 SUGESTÕES PARA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS REDES DE ENSINO	197
4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	200
4.4 PARCERIAS COM ENTIDADES	201
4.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	202
PARTE 5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS	204
5.1 INTRODUÇÃO	204
5.2 ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NOS IFS	214
5.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA REDE ESTADUAL	216
5.4 UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS	217
5.5 MODELO PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	218
5.5.1 Itinerário Formativo Saúde I	219
PARTE 6 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	241
6.1 INTRODUÇÃO	241
6.2 DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS MARCOS LEGAIS AOS PRINCÍPIOS DA EPT	243
6.3 FORMAS DE OFERTA	249
6.4 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: RECONHECIMENTO DE SABERES E PRÁTICAS	255
6.5 SISTEMÁTICAS DE ESCOLHA, ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E MOBILIDADE NO ITINERÁRIO	258
6.5.1 Escolha e mobilidade no itinerário	258
6.5.2 Avaliação no Itinerário da FTP	259
6.6 ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DA EMENTA	260
6.7 EIXOS ESTRUTURANTES DO ITINERÁRIO DA FTP	263

6.8 CERTIFICAÇÃO	269
REGISTROS FINAIS	272
REFERÊNCIAS	274



REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO - ENSINO MÉDIO

APRESENTAÇÃO

O Referencial Curricular é um documento orientador da caminhada educacional de uma sociedade, especificamente, no ensino. Ao responder às perguntas: “o quê”, “quando”, “como”, “para quem” e “para onde”, pensa, como documento sistematizador, a educação de um determinado território e estabelece possibilidades, horizontes, metas, finalidades, perspectivas, sobre a *práxis* educacional. O Referencial Curricular Gaúcho se traduz em um caminho a ser seguido baseado em pressupostos teóricos e práticos, consideradas as condições, as realidades em que se encontram as redes de ensino no atendimento às demandas sociais. Constitui-se em guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional.

Para além de um documento técnico-normativo, o Referencial registra intencionalidades, linhas gerais de suportes teóricos e procedimentos que instituem as políticas públicas educacionais e perpassam os processos de individuação e socialização de adolescentes, jovens e adultos. Este Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio - RCGEM - considera os processos socioeconômicos e culturais da sociedade sul-riograndense e suas implicações para a educação e convoca o coletivo das redes, dos poderes públicos e das instituições, para desenvolver um ensino capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social, a dimensão econômica e cultural.

O RCGEM reconhece as diferentes juventudes como agentes com condições de protagonizar conhecimento, vivências e sentidos na sociedade. Para além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e ENEM, o convite do Referencial conjuga esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividade e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, o Referencial Curricular é reflexo da situação econômica, política, social, cultural e educacional deste momento histórico da sociedade gaúcha, não isoladamente, mas inserida no contexto brasileiro e globalizatório mundial. Ocupa-se, desse modo, em refletir a corresponsabilidade pela educação, desde o indivíduo, a família, até as instâncias públicas e privadas, compreendidas como constituintes do Estado, para que as novas gerações desenvolvam competências e habilidades de base científica e justiça social. O RCGEM empreende na busca por equidade, na experiência e vivência de uma cultura



democrática, na responsabilidade socioambiental e no desenvolvimento de uma cultura científica de perspectiva integral e integradora.

Processo de elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul

O Governo do Estado do RS, através da Secretaria de Educação - SEDUC, tem como incumbência a construção de seu Referencial Curricular do Ensino Médio. Para tanto, optou pela seleção, via edital público, de professores da rede estadual de ensino, para protagonizar a ação de redação, no ano de 2020. O edital de seleção *Transferência temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul*, de 21/09/2020, recebeu inscrições, entrevistou e selecionou 36 professores, 18 titulares e 18 suplentes. Os professores, a partir da seleção divulgada no dia 20 de outubro de 2020, passaram a dispor de 20 horas semanais de sua carga horária dedicadas, exclusivamente, à escrita do documento.

No início dos trabalhos, os professores redatores imergiram na legislação e nos conceitos que compõem a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e nos conceitos fundantes do Ensino Médio, como protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Foram disponibilizados ao coletivo de redatores dados das grandes regiões do território gaúcho referentes à educação. A equipe realizou um levantamento de demandas de Itinerários Formativos -IFs- das áreas de conhecimento, pensados pelas 299 escolas-piloto da rede estadual como experiência pedagógica. O RCGEM foi construído coletivamente, com divisões de trabalhos em grupos de 2 ou 3 pessoas, as quais redigiram as partes do todo que aqui se apresenta à comunidade gaúcha.

Os redatores sistematizaram os dados com o esforço para consolidar compreensões conceituais e corporificar o documento. A escrita do documento moveu-se também no sentido do afinamento de intencionalidades político-pedagógicas e teórico-práticas. Assim, no decorrer do processo da escrita, antes de o documento ser apresentado ao Conselho Estadual de Educação - CEEEd - a equipe reuniu-se, em regime de trabalho colaborativo, por áreas de conhecimento, para analisar os resultados da consulta pública *online* realizada pela SEDUC-RS, entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020. Nas discussões que se seguiram nessa fase, com assessoria do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED -, os redatores se ocuparam em alinhar as especificidades de cada componente curricular nas diversas áreas do conhecimento e nas relações com os diferentes Itinerários Formativos (IFs) - já compilados e -



todas as indicações foram lidas, debatidas e analisadas, sob a luz da legislação vigente e consideradas.

A construção do RCGEM é um processo que ocorre no contexto da pandemia da Covid-19. Portanto, realizou-se de modo virtual, com o compartilhamento de arquivos e reuniões sistemáticas via plataformas virtuais, o que possibilitou a entrega das atividades propostas nos prazos estabelecidos e com a interação necessária da equipe, embora com notáveis dificuldades. Em 18 de dezembro de 2020, o documento foi encaminhado por e-mail ao CEEed-RS que, após a apreciação, enviou a sua devolutiva à SEDUC-RS em 14 de abril de 2021.

O CEEed-RS, através da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior – CEMES, encaminhou à SEDUC-RS as contribuições ao RCGEM, na forma digital, as quais foram enviadas por 22 (vinte e duas) entidades, entre elas as que possuem assento nesse Conselho e outras instituições parceiras como UNCME/RS, AGPTEA, CODENE, Observatório do Ensino Médio, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras inúmeras Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no RS, solicitando à equipe de redatores a incorporação das sugestões e realizando os ajustes necessários no documento, visando atender as necessidades para a elaboração dos currículos de Ensino Médio no Rio Grande do Sul abrangendo todas as redes de ensino.

Estrutura do Documento

O RCGEM está estruturado em seis partes, apresentadas e dispostas de forma a facilitar o acesso à comunidade gaúcha, tanto para rede pública quanto para rede privada, pais, mães, estudantes, professores e interessados em seu estudo, bem como para Universidades e Entidades. Desse modo, o documento contém uma parte de apresentação e introdução. Logo após, exibe os Fundamentos Pedagógicos. Na sequência, a terceira parte orienta sobre a Formação Geral Básica por áreas de conhecimento; na quarta parte, constam Orientações para a Implementação do Ensino Médio nas redes de ensino. A parte cinco apresenta instruções para a construção dos Itinerários Formativos nas diversas redes de ensino do sistema gaúcho. A sexta parte trata da Educação Profissional Tecnológica de nível médio. Para fechar o documento, os Registros Finais retomam pontos centrais e mudanças propostas, bem como as Referências orientadoras e embasadoras na elaboração e que servem como consultas básicas.



PARTE 1

TEXTOS INTRODUTÓRIOS

1.1 FINALIDADES E PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO

São apresentadas, a seguir, as finalidades e os princípios norteadores do Ensino Médio bem como os seus embasamentos legais.

1.1.1 Finalidades do Ensino Médio estabelecidas no art. 35 da LDBEN

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), caracteriza, em seu artigo 35, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, a partir de quatro finalidades. A primeira finalidade prevê garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), o que implica possibilitar às juventudes gaúchas o prosseguimento dos estudos por meio da consideração de saberes e experiências que trazem à escola, a fim de que valorizem seus conhecimentos e confiem na sua possibilidade de aprender.

No que tange à finalidade "preparação básica para o trabalho e a cidadania" (BRASIL, 1996), a etapa do Ensino Médio precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais em níveis local e global.

Outra finalidade do Ensino Médio perpassa o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996). Esse propósito sinaliza que a escola se constitui em um ambiente de valorização do diálogo e da construção de soluções não violentas, por meio do respeito e da aceitação de si e do outro, entendendo a escola como uma extensão da sua realidade social, mas, sobretudo, com um olhar de respeito às diferentes realidades vividas e à diversidade social apresentada. Uma vez que se entende o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos, valorizando as diferenças e respeitando o outro a partir de seu local de fala.




Não menos importante, é também a finalidade do Ensino Médio que trata da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e dos processos produtivos” (BRASIL, 1996) pela articulação das áreas do conhecimento em práticas transdisciplinares que dialoguem com as múltiplas culturas juvenis do Estado do Rio Grande do Sul, construindo assim um projeto educacional que faça sentido aos estudantes e possibilite melhorias nos níveis de compreensão e de capacidade de aprendizagem.

1.1.2 Princípios do Ensino Médio estabelecidos no art. 5º das DCNEM

A BNCC define o EM como etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, nos termos do artigo 35 da LDBEN. Essa etapa completa o conjunto constituído pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, compondo a BNCC, a qual se apresenta como documento de caráter normativo. Ainda, de acordo com a Resolução CNE/CP nº. 4/2018, a BNCC-EM trata do “conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 3).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº. 3/2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e traz um avanço na arquitetura/estrutura curricular, com uma matriz curricular diversificada e flexível. Tais mudanças podem auxiliar na diminuição dos índices de evasão e repetência, bem como na universalização do acesso escolar de 15 a 17 anos, conforme a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que sinaliza ações de renovação por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados. Além disso, as novas DCNEM consideram os interesses dos jovens, integrando indígenas, quilombolas, jovens do campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os princípios descritos no artigo 5º das DCNEM (além daqueles gerais estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDBEN) orientam a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares: formação integral do estudante; construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, mediada pelo projeto de vida; pesquisa como meio de criação e construção de novos conhecimentos; educação com respeito aos direitos humanos como norte; constituição da identidade e alteridade nas suas relações com múltiplas realidades; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta, possibilitando múltiplas trajetórias articuladas com os diferentes saberes (histórico, social, científico, econômico, ambiental, cultural e do mundo da educação e do trabalho); indissociabilidade entre educação e prática



social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos; por fim, indissociabilidade entre teoria e prática.

1.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO


Dentro da proposta deste Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM – é fundamental destacar os princípios norteadores que devem orientar a *práxis* dos professores nas suas atividades profissionais em consonância com a necessidade de formações continuadas, o fomento à pesquisa e à autoria (professor como pesquisador e produtor de saberes). Este RCGEM, pensado e elaborado a partir de princípios democráticos pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar por meio de consultas *online* em formulários semiestruturados e leituras do documento em elaboração, propõe-se a ser instrumento dinâmico, atento às mudanças e às demandas da sociedade gaúcha, colocando-se em construção permanente em consonância com a legislação vigente.

Um dos fundamentos primordiais tem sido o estabelecimento das finalidades do Ensino Médio descritas na LDBEN, considerando as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial marcada por profundas transformações, principalmente, pelo avançado desenvolvimento tecnológico, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas.

A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de Educação Emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social.

Nessa perspectiva, o RCGEM aprende com Paulo Freire (1996, p. 47) que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa concepção, ao entrar na sala de aula, o professor deve estar sempre aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas e, inclusive, aos silenciamentos dos estudantes.

As DCNEM têm como premissa básica a construção de um currículo estruturado pela participação ativa dos estudantes, pois um processo de ensino eficaz implica pensar numa construção curricular que coloque o estudante como ator principal, ou seja, protagonista da sua aprendizagem. Essa é uma lição que, segundo Costa (2001), remete ao protagonismo juvenil como uma ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente e totalmente compatível com o paradigma do desenvolvimento humano. O jovem estudante que




assume o papel de protagonista tornar-se-á um cidadão mais preparado para participar conscientemente das questões e/ou decisões que dizem respeito ao bem comum.

Dessa forma, destaca-se o protagonismo do estudante como um princípio essencial para a elaboração dos currículos do território do Rio Grande do Sul. Seu conceito remete à necessidade de reorientação das *práxis* educativas das redes com o olhar focado na implementação de metodologias que transformem compreensões e práticas. Isso significa, entre outras possibilidades, que os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade.

Na direção da proposta Ensino Médio, ressalta-se a necessidade profícua de que os professores desenvolvam atividades contextualizadas, multidisciplinares e transversais, que façam sentido para o mundo do estudante, para o mundo da vida e para o campo social. Métodos e propostas pedagógico-educativas com forças para gestar conhecimento vivencial, respeito às individualidades e inserções em processos focados na conscientização e na reconstrução da realidade. As aprendizagens e conhecimentos se tornam significativos desde que estejam de acordo com os contextos sócio-históricos e culturais das pessoas e identidades da pluralidade territorial e contribuam com a reafirmação dos valores de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento.

O Ensino Médio preconiza uma abordagem transdisciplinar que, segundo Nicolescu (1999), diz respeito a tudo o que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina, como o prefixo “trans” indica. As transversalidades e as práticas transdisciplinares permitem o acesso às vivências anteriores dos estudantes fora do ambiente escolar e sugerem que sejam compreendidas de acordo com novos níveis de abstração relacionados com várias áreas de estudo científico, corroborando para a ampliação da autonomia. O RCGEM deve, concretamente, viabilizar o processo de pesquisa e geração de conceitos científicos no âmbito escolar, a partir de situações reais, materiais e imaginárias ricas, conceituais e, experientialmente, para os diversos campos da ciência.

Trabalho e educação, vida e ciência são temas convergentes e indicam que o currículo precisa preocupar-se com a formação integral e garantir que ocorram apropriações de conhecimento – competências e habilidades – para operações de pensamento e atitudes cotidianas em diferentes situações nos plurais âmbitos da existência: ambientes de trabalho, relações, espaços de formação intelectual e psíquica, das transformações socioambientais e tecnológicas e do cotidiano das existências. A proposta curricular, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, deve contemplar concepções, metodologias e a implantação



de políticas educacionais voltadas para a formação integral do ser humano, para um ensino propedêutico sem desconsiderar o mundo do trabalho. Facilitar a inclusão e a participação social de estudantes e professores e seus crescimentos.

A sociedade atual busca reverter os danos causados ao planeta e que afetam diretamente as perspectivas de manutenção e continuidade da vida, não somente a humana. A presença da Educação Socioambiental na escola contribui para uma possível tomada de consciência em relação à preservação, à conservação, ao uso dos recursos naturais e à melhoria na qualidade de vida das populações, no momento presente e para as futuras gerações. É necessário sensibilizar os estudantes e, a partir deles, a comunidade, para o debate e a construção de agendas sustentáveis para manutenção dos ecossistemas, do equilíbrio vital e da harmonia entre todos os seres que compõem a biosfera, desconstruindo conceitos e atitudes consumistas, para protagonizar mudanças de hábitos e possíveis resoluções dos problemas sociais e ambientais.

Para o pleno êxito desta proposta de referência curricular para o Ensino Médio, faz-se necessária a conexão permanente com as etapas anteriores da Educação Básica, especialmente, os anos finais do Ensino Fundamental. Tal articulação, embora desafiadora, torna-se possível pelo alinhamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental juntamente com o currículo da Formação Geral Básica e o Projeto de Vida, incluindo a intensificação do investimento no ensino para qualificar os espaços, os serviços e os equipamentos pedagógicos, dinamizando as propostas pedagógicas e consolidando instâncias permanentes de formação, valorização docente e de atividades gerais.

É nessa dimensão que a formação de professores precisa ser organizada com base em constantes e permanentes consultas por meio de um fórum constituído para essa finalidade e de onde seja possível compreender as demandas das necessidades, sugerir indicações de projetos formativos, docentes e instituições formadoras, também de âmbitos, metodologias e perspectivas teóricas.

A partir do foco nas Competências Gerais estabelecidas na BNCC, que se desdobram em cada uma das etapas, os professores devem promover a adequação do processo de ensino e da aprendizagem às particularidades de cada fase do desenvolvimento dos estudantes e do processo educativo, pois se desenha como *práxis* conectar as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental àquelas indicadas para o Ensino Médio. Desse modo, parece consolidar-se, ampliar-se e aprofundar-se a formação integral como contribuição e tarefa central para que os estudantes possam construir e realizar seus projetos de vida.




1.3 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM – apresenta-se como documento orientador para o território do Rio Grande do Sul e suas redes de ensino. Tem o propósito de dar apoio pedagógico, organizar e unificar a ação educacional em torno de valores como a integralidade humana e a cientificidade para desenvolver a intelectualidade, a democracia, a cidadania, as subjetividades e as emotividades das juventudes que acessam o Ensino Médio, bem como de seus professores.

O conhecimento a ser produzido deve capacitar os estudantes para tomar decisões fundamentais e responsáveis e a atuar como cidadãos e cidadãs comprometidos com a equidade, a justiça social, a humanidade, a manutenção e continuidade da vida, a ciência e o conhecimento intelectual e emotivo. Nesta etapa de finalização da Educação Básica, o estudante consolida o aprendizado do Ensino Fundamental e aprofunda os conhecimentos para prosseguir e aperfeiçoar seus estudos.

Com a homologação da BNCC do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP nº. 15/2018 – os territórios, em regime de parceria – começam a definir formas mais eficazes e objetivas de atender às juventudes de forma significativa e em consonância com suas realidades e demandas. O Estado do Rio Grande do Sul organiza-se para implementar o RCGEM em parceria com as redes do Sistema Estadual e municipais de Educação, constituindo, desse modo, a noção de território. O Ensino Médio tem o compromisso de dar continuidade ao aprofundamento das habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental e consolidar o processo a partir da Formação Geral Básica (FGB) para todas as redes. Nos Itinerários Formativos (IFs) os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino. As redes de ensino têm a autonomia de elaboração, construção e implementação dos Itinerários Formativos, a partir das demandas territoriais, afinadas com as vocações, com as necessidades socioeconômicas e com as matrizes produtivas, bem como com as potencialidades e perspectivas turísticas, culturais, ecológicas, de sustentabilidade, de inovações científicas, tecnológicas e de equidade social, sempre primando pela educação de formação integral.

O embasamento legal para o RCGEM se sustenta na Constituição Federal de 1988, que determina o acesso à escolarização para todas as etapas da Educação Básica às crianças, aos adolescentes e aos jovens com deficiências, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades; no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, no seu art. 4º que assegura com absoluta prioridade o direito à educação; na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional



(LDBEN nº. 9.394/1996), alterada pela Lei nº. 13.415/2017, que trata dos princípios da organização do Ensino Médio ainda com dispositivos a serem regulamentados; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e suas inovações; na BNCC-EM aprovada pela Resolução CNE/CP nº. 4/2018, que trata dos direitos e objetivos de aprendizagem viabilizados pelas competências e habilidades na FGB.

Outros marcos legais que sustentam o RCGEM, são: os Referenciais Curriculares para elaboração de Itinerários Formativos estabelecidos pela Portaria MEC nº. 1.432/2018, que tratam dos eixos estruturantes e das habilidades associadas aos Itinerários Formativos; as DCNEM para formação inicial de professores para a Educação Básica e a BNC para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) estabelecida pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019, que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente e das competências profissionais que qualificam os professores para colocarem em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

Além desses, embasam legalmente o RCGEM o PNE/2014-2024, que apresenta dez diretrizes que preveem a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação; a Resolução do CEEEd-RS nº. 349/2019, que considera a Lei Federal nº. 13.415/2017 como orientadora do Sistema Estadual e dos Municipais de Ensino para organização do processo de implementação do Ensino Médio. Encontram-se nesses documentos as orientações para gestar as possíveis variáveis e situações a serem administradas para a efetivação do RCGEM pelas mantenedoras e suas unidades escolares.

O Sistema Estadual e Municipais de Educação do RS preveem para o componente de Ensino Religioso, no Ensino Médio, com base legal na Constituição Estadual de 1989, que determina, em seu artigo 209, a obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas. No Ensino Médio, o Ensino Religioso é componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diferentemente do Ensino Fundamental, previsto na BNCC-EF como Área de Conhecimento, o Ensino Religioso tem sua oferta a todos os estudantes da Educação Básica, pois o RCGEM compreende que, como componente da formação geral, contribui de forma interdisciplinar para o desenvolvimento integral do/a estudante com a promoção da reflexão ética espiritual e de respeito às diversidades de crenças.



1.4 METAS PARA A MELHORIA DOS INDICADORES EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Para se definirem metas no que concerne à aprendizagem e ao desempenho dos estudantes no Rio Grande do Sul, é necessário identificar e analisar os dados mais recentes disponíveis relacionados a essa temática.

Ao observar os índices do estado para a educação, podem-se ver três pontos em comum em quase todas as microrregiões: média do IDEB abaixo da projeção para 2021, altos índices de distorção idade/ano e menos da metade dos jovens entre 15 e 19 anos matriculados no Ensino Médio. Baseado nesse tripé e refletindo sobre esses dados e suas possíveis causas, devem-se estabelecer estratégias eficazes para conquistar a melhoria dos indicadores educacionais.

A projeção do IDEB do Rio Grande do Sul para o ano de 2021 era de 5,3 pontos. De acordo com os resultados apresentados em 2017, o Estado ainda precisa conquistar um aumento de 1,9 pontos para atingir essa expectativa. Uma das metas incorporadas na construção deste documento é a de garantir as condições necessárias para que se consigam equiparar os índices do IDEB a essa projeção. O Ensino Médio prevê mudanças metodológicas e paradigmáticas que possibilitam melhorias na qualidade da educação. Ao articular as habilidades nos diferentes níveis da Educação Básica, espera-se que os estudantes tenham possibilidades de vivenciar aprendizagens significativas e experimentar novas formas de pensar e de se relacionar com a realidade, baseadas na solução de problemas, na formulação de hipóteses e na reflexão sobre diversos contextos, com a utilização de metodologias ativas, no sentido da promoção da autonomia dos estudantes, o que poderá potencializar uma melhora significativa nos índices do IDEB.

No que tange à distorção idade/ano, observa-se que os índices variam entre 25% e 49% na maioria das microrregiões do estado. Portanto, é necessário refletir acerca dos fatores que podem levar a essas distorções, bem como das soluções necessárias para que se diminuam esses números. Nesse contexto, o Ensino Médio, com sua reformulação, principalmente com a possibilidade da escolha de itinerários formativos (alinhados aos interesses e necessidades dos jovens), pode contribuir para diminuir a evasão e o abandono escolar. Não obstante, além de possibilitar maior desenvolvimento pessoal do estudante, a preparação alinhada às escolhas futuras (cursos preparatórios e universidade), também oferece a oportunidade de desenvolvimento profissional com os cursos técnicos.

A respeito da ampliação das matrículas no Ensino Médio, verifica-se – segundo dados do IBGE de 2010 e dados das matrículas de 2018 – uma desproporção entre o número de



adolescentes com idades entre 15 e 19 anos e o cômputo de registros nas escolas: na maioria das microrregiões, menos da metade está matriculada. Nesse sentido, o RCGEM, aliado aos investimentos em infraestrutura (ainda há escolas no Estado que não possuem acesso à *internet* banda larga, por exemplo), em recursos humanos, formação continuada de professores, poderá, nos próximos anos, melhorar esse e os outros dois indicadores anteriormente referidos.

Vale ressaltar que, mesmo que medidas gerais sejam tomadas para aprimorar os parâmetros educacionais do estado, é imprescindível que cada rede de ensino e escolas tenham autonomia para construir seus Projetos Político-Pedagógicos em consonância com sua realidade local, visando incessantemente à aprendizagem significativa para os estudantes e sua formação como sujeito crítico e atuante na sociedade.

1.5 AS JUVENTUDES COMO SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Nas palavras de Mel Duarte, “Muito sonho, muita ideia e ninguém para escutar” (RHODEN, 2017), expressas no documentário “*Nunca me Sonharam*”, de Cacau Rhoden, ecoam as vozes das juventudes presentes nas escolas brasileiras. Nesta etapa da vida, os sonhos confundem-se com os anseios e com os desafios que permeiam o contexto de cada jovem. Justifica-se a atenção especial a essas juventudes que emergem de contextos múltiplos e heterogêneos, e, nesse sentido, são nomeadas no plural, neste documento, para ressaltar a diversidade.

Nos últimos vinte anos, um novo olhar passou a considerar a questão da juventude não mais como um momento de transição para a vida adulta, mas como uma fase singular, não apenas diversa e dinâmica, mas que reconhece os jovens como partícipes das sociedades. Essa mudança de perspectiva também é perceptível nas produções artísticas e culturais que trouxeram à tona as culturas juvenis com particularidades, assim como “um mercado de consumo com forte apelo aos produtos associados ao ser jovem” (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 71). Sobre essa questão, Abramo (2005, p. 31) destaca que:

[...] trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo da vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a tarefa quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. (ABRAMO, 2005, p.31)




Retomando o documentário de Cacau Rhoden (2017), ficam claros diversos pontos acima mencionados, entre eles, a multiplicidade de visões de mundo dos jovens, a necessidade de considerar o tempo presente nas juventudes e a urgência de dar voz aos estudantes trazendo-os para o centro das discussões, pois durante muitos anos eles acabaram apenas recebendo prescrições sobre o que é preciso fazer para “ser alguém na vida”.

Dessa forma, quando as juventudes falam e a comunidade, as instituições, o Estado, e a escola os escutam, intensifica-se um movimento educativo de redirecionamento de rumos e perspectivas, que realocaliza as instituições constituídas para dinamizar e revitalizar o conhecimento, as culturas, as dinâmicas científicas e o mundo do trabalho. Ver o outro e a outra transforma a escola, os indivíduos e as relações porque atualiza as compreensões e recoloca a sociedade em parâmetros de criatividade, de novidade e de ação superadora. É possível, desse modo, compreender os indivíduos que compõem as juventudes múltiplas do Rio Grande do Sul em suas vivências.

As vivências da Rede de Ensino Estadual do Rio Grande do Sul, conforme expressam os dados do Relatório de Escuta, coletados nas regiões de abrangência da Secretaria de Educação, em conjunto com suas trinta Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em que os 497 municípios gaúchos estão distribuídos, evidenciam que o protagonismo juvenil deve ser o fio condutor de todo o processo de implementação do Ensino Médio, bem como da escrita do Referencial Curricular Gaúcho, visando estimular nos jovens a capacidade de escolhas e de tomadas de decisões, ou seja, sua autonomia. Esse "aprender a aprender" fortalece os jovens no enfrentamento proficiente dos desafios reais impostos pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia nos jovens está intrinsecamente ligado aos fundamentos do Ensino Médio, cujo conceito integral de educação se refere à construção de aprendizagens sintonizadas com as aprendizagens essenciais, à compreensão de problemas complexos e à reflexão sobre soluções para eles, estando, então, sob as premissas da autonomia e do protagonismo. Isso está exposto na Base Nacional Comum Curricular quando aponta que "é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação" (BRASIL, 2018a, p. 60).

E, para que isso ocorra de forma satisfatória, o Referencial Curricular Gaúcho arquiteta uma formação marcada por uma base comum acompanhada da flexibilização, que também se manifesta na oferta dos itinerários formativos, os quais tomam o trabalho como princípio educativo e elencam as especificidades das regiões. A educação que se pretende integral passa a ser compreendida em sua forma global (físico, intelectual, social, emocional e cultural). O



projeto de vida ganha destaque fazendo parte do currículo e dando conta de questões como: estilo de vida, trabalho e estudo. A metodologia de ensino apresenta o mundo como campo aberto para investigação, ou seja, a escola aproxima o interior escolar do exterior escolar pelas possibilidades de parcerias com universidades, museus, casas de cultura, organizações do terceiro setor, sistema S e empresas, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante e de seu projeto de vida. Também possibilita à escola diversificar os saberes em trilhas formativas que tenham como uma de suas premissas a retomada das Competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, para que as mudanças políticas e curriculares, especialmente, no que se refere à construção de itinerários formativos e de uma formação geral contextualizados, tenham o efeito positivo esperado, é fundamental conhecer o ponto de vista da sociedade. Para isso, a aplicação do instrumento de escuta citado anteriormente foi de suma importância, uma vez que tal coleta permitiu o levantamento de dados qualitativos de 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos, 31,5% de estudantes do 8º e 9º anos no Ensino Fundamental, 49,5% de estudantes do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e 2,4% da comunidade escolar. Esse instrumento mostrou que as respostas de pais e professores diferem dos estudantes do Ensino Médio em muitos dos quesitos, o que evidencia que esse público está mais participativo e crítico quanto a sua realidade e à expectativa de projetos de vida e que os professores e os familiares estão distantes desse jovem multifacetado.

Mediante análise do perfil dos respondentes, quanto às áreas do conhecimento, boa parte dos segmentos consideram Linguagens e Matemática como as de maior importância, junto com algum curso técnico. Sobre a possibilidade de fazer alguma formação técnica e profissional durante o Ensino Médio, um dado importante que emerge é que 85% dos estudantes consideraram muito provável ou provavelmente fariam, e 90% do segmento professores e comunidade concordam total ou parcialmente com essa possibilidade.

Sobre o projeto de vida, 88% de todos os segmentos acham importante que a escola oriente os estudantes na construção de um projeto de vida que os guie na escolha dos caminhos que irão tomar após o Ensino Médio, mas que também atue no desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de organização, de responsabilidade, de compreensão, de estabilidade emocional, entre outras; já a comunidade, a família e os professores, apesar de concordarem com ambos os pontos destacados pelos estudantes, apontam ser importante trabalhar no apoio para discutir e resolver questões pessoais que afetam a vida escolar (questões de gênero, preconceitos, relacionamento entre eles, relacionamento com sua família e outros).



Outro ponto importante a destacar dessas juventudes multiformes que o Rio Grande do Sul comporta é a predileção que a grande maioria dos jovens que participaram da pesquisa afirmam ter pelas aulas expositivo-dialogadas, já que eles podem participar efetivamente destas e, conseqüentemente, asseguram ter melhor rendimento e aprendizagem. Isso evidencia que as singularidades estão sendo substituídas pelos saberes plurais, deixando explícito que seus saberes também são importantes no processo da construção do conhecimento.

A escolha dos itinerários formativos é, ao mesmo tempo, um atrativo e um desafio para os sujeitos. A maioria afirma não saber que itinerário deve escolher e confia à escola a orientação para a escolha, muitas vezes, vinculando-a ao projeto de vida a ser desenvolvido. Diante disso, enquanto alguns preferem exercer a escolha logo no ingresso no Ensino Médio, outros gostariam de ter um contato com todas as áreas do conhecimento para fazê-la. Todavia, são praticamente unânimes quando afirmam que a possibilidade de escolha é algo positivo, pois os direciona seja para o curso superior desejado ou para a profissão almejada, além de promover a sua qualificação geral, ampliando os conhecimentos científicos e culturais; oportunizando a participação em oficinas e projetos, além do contato com indústria, comércio, serviços e organizações culturais, consolidando uma formação integral.

Ainda sobre o contexto dos itinerários formativos, os sujeitos de cada região têm diferentes preferências quanto aos temas e às áreas do conhecimento que escolheriam. No geral, a área predominantemente citada como possível escolha para a formação técnica é Ambiente e Saúde, seguida de Gestão e Negócios, Recursos Naturais, Desenvolvimento Educacional e Social, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Produção Alimentícia e Segurança, respectivamente. Outras temáticas, como Produção Industrial, Design, Economia, Agricultura Familiar e Sustentabilidade também apareceram, mas com menor frequência. Isso reitera a diversidade de interesse dos sujeitos, fato que acompanha a diversidade geográfica, socioeconômica e cultural de cada região do Estado.

Também é unânime, contudo, o apontamento acerca do papel da instituição escolar que proverá os itinerários formativos. Nesse aspecto, destaca-se a importância de que sejam conhecidos os interesses e as necessidades dos sujeitos para a proposição dos itinerários, a fim de que estes permitam a resolução de problemas práticos e de demandas da comunidade ou que contribuam para a realização dos projetos de vida, sejam eles relacionados com o mundo do trabalho, com o ingresso no ensino superior ou com outras possibilidades visadas pelos estudantes para seu futuro.

Nas diferentes coordenadorias, os dados apontam para uma necessária mudança de perspectiva didática, ampliando o leque de ações, bem como novas formas de avaliação e

organização dos espaços e expansão para aulas em espaços considerados não-formais. Os estudantes também destacam mudanças quanto ao papel do professor na escola. Para eles, os professores devem, em primeiro lugar, buscar conhecê-los e entender as suas capacidades e dificuldades; em segundo lugar, aparecem questões voltadas ao conteúdo; já para os professores, por vezes, esta ordem é inversa.

A escola deve primar pelo respeito à inclusão de todos os estudantes e pela garantia de seu direito à educação pública de qualidade. Cabe à escola o dever de também respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, sociocultural e linguística do território Estadual, na sua relação Nacional. O Referencial Curricular Gaúcho, diante dessas considerações, precisa respeitar o público da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, da Educação Indígena e da Educação Quilombola, segundo suas especificidades, reconhecendo a importância da acessibilidade curricular.

Desse modo, pode-se discorrer sobre as juventudes que habitam o nosso território e, assim, abordar as mais diversas etnias, culturas, povos e saberes, pois somente quando o educador tiver o seu papel fundamentado na prática, com saberes, valores e vivências de seu projeto de vida, poderá assistir as juventudes que anseiam por ajuda para delinear pretensões e concepções vivenciais.

Os protagonistas juvenis desejam percorrer um caminho novo, de construção e desconstrução de saberes, práticas e ideologias; no entanto, querem ter ao seu lado um auxílio ou mentoria, que lhes dê segurança, assertividade e dinamicidade. A epistemologia dos saberes jovens deve ser considerada como propulsor da permanência, do significado e da motivação em busca de um novo olhar; olhar este que só se vislumbra na mudança de direção a nossa visão focal – a da escola tradicional com seus conteúdos, provas e saberes (re) planejados para uma visão integral e agregadora.

Dessa forma, englobar as diversas juventudes gaúchas, com suas realidades históricas e socioeconômicas é uma tarefa necessária. A saber, ao se referir ao remanescente da comunidade quilombola, torna-se essencial ressignificar os conceitos a respeito do negro e do afrodescendente. São abordagens diferentes ao trabalhar com o negro e com os descendentes dos quilombolas que, muitas vezes, precisam negar-se ante à cultura do outro; sociedade que o sobrepuja com suas singularidades. Assim, adentrar à comunidade com afetividade, cuidado, acessibilidade e sensibilidade social é a missão do professor/mentor que busca contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida desse remanescente quilombola. Para isso, a cultura do negro/dos negros sobejos quilombolas, das vivências, culturas e saberes das mais de 130



comunidades gaúchas, deve ser experienciada pelo profissional que acompanhará as juventudes na busca desse ideal formativo.

Também é preciso acolher o jovem indígena gaúcho, considerando os quatro principais integrantes dos povos Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng. Dar espaço para que surjam oportunidades dentro desse grupo, investir realmente na formação de um itinerário que vislumbre um futuro e projeções de vida, pois a cultura desses povos deve ser preservada e o desenvolvimento de sua autonomia sempre estimulado, assim como o protagonismo e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a sua formação.

De igual maneira, é imprescindível a reflexão e a devida ação sobre a realidade dos jovens que moram em pequenos municípios ou comunidades do RS, nos quais há o cultivo da terra por pequenos proprietários rurais e que, por isso, são denominados como “de agricultura familiar”, estes estudantes vivem em contextos específicos que devem ser considerados.

As dificuldades de participação na gestão e produção da unidade familiar, a baixa ou quase nula autonomia, a pouca ou nenhuma remuneração pelo seu trabalho e as limitadíssimas oportunidades de lazer, esportes, entretenimento ou conexão com o mundo virtual, acarretam, muitas vezes, a saída dos jovens para as médias e grandes cidades, especialmente, as mulheres. A falta de perspectivas e a busca por uma vida melhor são, muitas vezes, estimuladas pelas próprias famílias, desencadeando processos migratórios. Essa realidade acarreta o envelhecimento da população local e uma maior concentração de pessoas do sexo masculino no meio rural, bem como a inserção precária desses jovens no mundo do trabalho urbano devido à pouca qualificação.

Os jovens que vivem da agricultura familiar demandam uma atenção especial, sobretudo de políticas públicas que valorizem os seus estudos, conjugando com suas necessidades de renda, de valorização de seu trabalho, de apoio à sua permanência no campo, de incentivos para viabilizar a sua sobrevivência junto a essas unidades produtivas e de qualificação tecnológica e digital.

Diante desse quadro, cabe ao Referencial Curricular Gaúcho possibilitar o pensar de metodologias efetivas baseadas em uma matriz sólida, que respeite os valores locais, culturais e históricos e possibilite que trabalho, conhecimento, ciência e sustentabilidade resultem em equidade, flexibilidade, e, conseqüentemente, garantam o acesso e a permanência na escola na idade certa, em regime de colaboração e interação nas comunidades em que a escola está inserida, fazendo com que as juventudes desenvolvam aptidões e atitudes proativas.

Posto isso, não se pode esquecer que as formações profissionais a serem oferecidas precisam estar adequadas à demanda local e regional, o que faz com que se reconheçam as

diferenças e as respeitem, como sendo balizadoras e propulsoras do crescimento intelectual-dialógico, pois é, por intermédio da escuta proativa, da empatia, do respeito às diversidades, da pluralidade e das interculturais que os sujeitos ativos do processo dialógico efetivam-se como agentes do processo intelectual, social e histórico, demonstrando a capacidade de articular ideias, conceitos, bem como conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, saber, saber fazer e fazer.

Outro fator importante que se deve considerar a partir do *Relatório de Escuta* (RS, 2019c) é a necessidade de investimento em formação e qualificação profissional dos professores, pois ao mesmo tempo que esses profissionais gaúchos não se dizem totalmente preparados para amparar o jovem na construção de um projeto de vida, este jovem espera que seus mestres os auxiliem nesse processo. Assim, para preparar esse professor, se faz necessário um investimento social; é preciso que o tempo seja o seu parceiro: tempo para planejar, para mentorear, para adquirir conhecimento e decodificar ideais de vida. O professor precisa dispor do seu tempo, para que seja instaurada uma formação crítico-reflexiva. Somente quando esse profissional entender realmente o seu papel na sociedade, a sua relevância na vida do outro, os impactos e condicionantes materiais e simbólicos é que, conforme Bourdieu (2007), se começará a introduzir o *habitus* docente, o qual comporta as dimensões material, simbólica e cultural. É o uso do Corpo-si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), é o labor da Experiência (BONDÍA, 2002).

Nesse cenário, os profissionais da educação cumprem um papel indiscutível: a efetivação do Ensino Médio como *práxis* escolar, como acontecimento no cotidiano da escola. São esses profissionais que, dotados das suas capacidades de gestão do processo de aprendizagem, dão materialidade ao novo fazer pedagógico indo ao encontro do novo momento da educação no Estado do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio deve englobar o atendimento às diferentes demandas das juventudes e dos sujeitos de cada região, dialogando com as diferenças entre as realidades, conectando-as por suas semelhanças e necessidades em comum para, então, consolidar e aprofundar os conhecimentos, garantindo, assim, o aprimoramento humano.

1.5.1 As juventudes e suas diferentes realidades

As pluralidades regionais e diversidades culturais, econômicas e sociais do Rio Grande do Sul desaparecem quando a análise se refere às juventudes gaúchas, às demandas, aos desejos




e às intencionalidades, justamente porque há uma grande expectativa por aprender, por crescer pessoal e profissionalmente e por ocupar um lugar no espaço sócio-histórico e econômico-cultural da sociedade, conforme revela o relatório de escuta desenvolvido a partir das pesquisas com as escolas piloto do Ensino Médio da rede estadual.

Interpretar as demandas, sonhos, expectativas, angústias e possibilidades para a educação das juventudes gaúchas e da população que ainda não teve acesso ao ensino formal, implica considerar que esses indivíduos se reconhecem contingentes, carentes – algo lhes falta – mas, também, se reconhecem como grupos intensos, livres, sonhadores, idealistas e, simultaneamente, um grupo que quer enfrentar o desafio de crescer, descobrir com diferentes metodologias que lhe facilitem o aprender, o ter gosto pelo conhecimento e o desenvolver das habilidades próprias e específicas tanto de si mesmo, quanto das unidades de conhecimento. Essas juventudes e adultos em busca de conhecer e ser estimam a escola – a educação formal, portanto – como lugar de empreender relações, a partir de aprendizados inter, trans e multidisciplinares, pois parecem visualizar as diversidades de perspectivas e possibilidades para vivências, experiências e aprendizados.

As juventudes querem crescer, conquistar seus sonhos e apresentam vários caminhos e possibilidades. Percebe-se um protagonismo cidadão desde as proposições que emanam desses públicos, no sentido da necessidade de construir conhecimento para a vida e para o mundo do trabalho. Nesse horizonte, faz-se relevante destacar a necessidade da escuta permanente, do diálogo que enriquece pela compreensão, pela parceria, pelo estímulo e cobrança, mas também pela afetividade, especialmente entre estudantes e professores. As juventudes querem crescer em segurança, amadurecer e ser; têm vontades e apresentam dinamicidades, porém se reconhecem operando na indecisão, sem orientações; por isso, têm medo e compreendem que vivenciam um período de lembranças e construções que se estruturam para a vida toda. Diante desse cenário, afirmam que a juventude é um período de dor, de passagem, mas também de amadurecimento, de aprendizado e enfrentamento que marcará suas vidas para sempre.

As juventudes têm interesses, têm desejos, querem viver, querem estudar e querem participar; têm fala para anunciar e têm pensamento para expressar. Ao se realizar uma hermenêutica dos desejos e expressões das juventudes, percebe-se que paira o sonho por uma comunidade que tenha uma escola, uma escola com aula boa, onde seja possível aprender para a vida e para o mundo do trabalho; uma escola onde as juventudes e os demais indivíduos, até então, excluídos do processo de alfabetização, letramento e produção de conhecimento, possam participar e, nesse espaço, seja possível uma construção pessoal, individual, científica, cidadã, profissional, que lhes permita egressar melhores do que entraram.



Essa reflexão remete à ideia do acesso à escola, permanência e aprendizado significativo. Nesse ponto, o problema da Escola não é só da Escola, e da educação não é somente da educação, é da sociedade, do Estado e implica os direitos fundamentais contidos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira e no Plano Nacional de Educação. Esse movimento sugere que a escola, unidade conhecedora de sua comunidade e de seus sujeitos, visualize as potencialidades de cada localidade e as contextualize em cada região, confrontando com os desejos e as demandas deles. Um exercício a muitas mãos, assessorado e motivado pelas instâncias administrativas realmente interessadas no desenvolvimento humano, social, cultural, intelectual, científico e econômico das pessoas e da sociedade.

Quando as juventudes falam e a comunidade, as instituições, o Estado, a escola, escutam, se intensifica um movimento educativo de redirecionamento de rumos e perspectivas que realocizam as instituições constituídas para dinamizar e revitalizar o conhecimento, as culturas, as dinâmicas científicas e o mundo do trabalho. Ver o outro transforma a escola, os indivíduos e as relações, porque atualiza as compreensões e recoloca a sociedade em parâmetros de criatividade, de novidade e de ação superadora. É possível, desse modo, compreender os sujeitos que compõem as juventudes múltiplas do Rio Grande do Sul em suas várias manifestações e vivências, experiências e sentimentos. Nessa porção significativa da população, são apresentadas preocupações comuns, quer seja de áreas interioranas, fronteiriças, litorâneas ou dos centros urbanos maiores: o cuidado com o futuro, a expectativa com o mundo do trabalho, com segurança, com a vida. Essas apreensões são maiores do que as estruturas educacionais, de ensino, vigentes.

Embora não se dinamize uma sociedade sem um projeto, sem uma estrutura planejada, as estruturas precisam ser organizadas para facilitar o crescimento e a inserção de todos e todas aos processos formativos. Desse modo, a escola precisa ser efetividade, cuidado, sensibilidade. E é, nesse contexto, que se visualizam a necessidade e a validade da Educação Integral, dos olhares para as juventudes e da Formação Geral Básica que envolvam possibilidades protagonistas como os Itinerários Formativos, o Projeto de vida e Unidades Curriculares Eletivas que, se esforcem ao máximo para o atendimento às demandas das juventudes e das populações sedentas por aprender.

Analisa-se como relevante para as escolas das diversas redes do Rio Grande do Sul, pensar metodologias próprias para o Ensino Médio como, metodologias ativas, metodologia de alternância que permitam, dentro de uma estrutura para a rede, desenvolvida pela própria rede a partir das escolas – em interação mais intensa com as expectativas dos sujeitos das

comunidades –, o exercício da autonomia tanto das escolas quanto dos territórios instituídos pela Base Nacional Comum Curricular. Os territórios, em regimes de colaboração, de parceria, entre as redes de ensino integrantes, assumem maior protagonismo no desenvolvimento de novas matrizes produtivas, de capacidade de mobilizações para a potencialização dos esforços de desenvolvimento e qualificação da educação, indicando superações, na prática, das fragmentações entre redes, entre sistemas e, fortalecendo, reciprocamente as identidades das regiões, dos territórios e das comunidades para desenvolver ciência, conhecimento, trabalho e renda e dinamizar as relações socioculturais incorporando as diversidades e o compromisso ético, político, econômico e cultural com a região, com a população e com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que é responsabilidade com a vida em seu sentido mais amplo.

Essas perspectivas demandadas pelas comunidades, pelos estudantes, principalmente, e pelas famílias, comprometem a rede gaúcha de ensino no sentido de permitir maior grau de flexibilidade nas organizações curriculares, nas arquiteturas dos documentos que precisam ser articulados com as demais redes de ensino no território, na região e na Unidade Federativa, para ampliar as possibilidades de escolhas das escolas, uni-las no entorno das vocações e potencialidades locais e regionais e conectá-las com a unidade nacional para promover a integração e a potencialização das matrizes mais específicas de modo que o trabalho possa ser visto, como demandam as juventudes, como princípio educativo e se instale o diálogo com o contexto sócio-histórico, profissional, intelectual, não como força estranha, impositiva, externa, mas a partir dos arranjos produtivos locais e das demandas da comunidade.

É nesse sentido que se dirige o Ensino Médio com as possibilidades dos itinerários formativos, das Unidades Curriculares Eletivas, da educação integral e da formação profissional adequada às potencialidades regionais e locais, sem descuidar do aprofundamento das aprendizagens essenciais indicadas na BNCC, como a formação ética baseada nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, assumindo um projeto de sociedade pautado pela compreensão, reconhecimento das diferenças, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e no combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Ao encontrar-se com suas adversidades, a escola, os sujeitos (implicados no contexto) e os sistemas percebem a necessidade dos estudantes explorarem e produzirem conhecimentos, uma vez que esses estudantes demonstram capacidade de articular informações e conhecimentos, assim como de mobilizar o desenvolvimento das propriedades de observação, de memória e de abstração para favorecer processos de simbolização e significação. Também cabe aos sujeitos envolvidos no contexto escolar a capacidade de estabelecer diálogos e



habilidades no domínio de conceitos e metodologias, além de identificar, selecionar, organizar, comparar, analisar, interpretar e compreender, como sugere a BNCC.

1.6 ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

1.6.1 Ensino Médio em Tempo Integral

O currículo mais flexível e amplo proposto pela arquitetura do Ensino Médio pretende incluir os anseios e os desejos dos estudantes, que podem seguir diversos caminhos durante a formação escolar.

Com a ampliação do tempo de permanência na escola pode ocorrer também o despertar de talentos e a descoberta de novas aptidões/competências/habilidades profissionais e socioemocionais dos estudantes.

Às redes, então, aconselha-se a preocupação em incentivar e potencializar a proposta das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, uma vez que favorecem o desenvolvimento de atividades extracurriculares e curriculares diversificadas, tornando-as parte inseparável do trabalho pedagógico e formativo de todos os envolvidos, favorecendo um ambiente em que os estudantes tenham autonomia para tomar decisões e serem protagonistas de seu projeto de vida.

O RCGEM trata como ponto fundamental a preparação dos estudantes para aderirem às normas curriculares das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral que foram instituídas pelo Ministério da Educação no Plano Nacional de Educação, na Lei nº. 13.005/2014 e que figuram na Meta 6, a saber: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as estudantes da educação básica” (BRASIL, 2014a).

As escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) da rede estadual seguem a matriz própria. Atualmente são regulamentadas por legislações próprias que são: a Lei nº. 13.415/2017; a Portaria MEC nº. 1.023/2018; a Portaria MEC nº. 2.116/2019; a Resolução CD/FNDE/MEC nº. 7/2016, e a Resolução CD/FNDE/MEC nº. 17/2020. Assim como recebem fomento próprio, a partir do lançamento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº. 1.145/2016, ou seja, são diferenciadas em relação às demais escolas estaduais de nível médio, contudo elas também se inserem na proposta de flexibilização e mudança do Ensino Médio com o intuito de dar o protagonismo às juventudes, concorrendo para a escolha de suas aptidões em consonância com suas individualidades alinhadas com a arquitetura do Ensino Médio, e isso é



perceptível na orientação da definição do currículo, do material didático e da formação dos/as professores para a adequação à nova realidade.

Aponta-se que as redes educacionais públicas ou privadas do Estado do Rio Grande do Sul, de acordo o entendimento da sua realidade, possam flexibilizar os currículos e instituir escolas em tempo integral para proporcionar atendimento digno e amplo a seus estudantes, considerando que a integralidade é a concepção de desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural –.

1.6.2 Ensino Médio Noturno

Os estudantes do EM noturno têm especificidades que precisam ser contempladas para cumprir os objetivos de acesso, de permanência e de sucesso no aprendizado, na construção de conhecimentos científicos e culturais indispensáveis para a continuidade de estudos e para a plenitude das vivências e experiências que o EM deve oportunizar a essas juventudes, isso devido à carga horária reduzida frente ao diurno. Considerando que as juventudes do EM noturno desenvolvem atividades profissionais no período diurno, optam pela matrícula vespertina em função do trabalho. Sensível às demandas de indivíduos que acessam a escola como espaço de formação integral e ciente das realidades socioeconômicas e culturais, este RCGEM, amparado na legislação vigente, alerta para a necessidade de cumprimento da carga horária que, na proposta da BNCC é progressivamente ampliada até atingir o limite estabelecido.

Para cumprimento da carga horária do EM noturno a ser ampliada por força da Lei nº. 13.415/2017, artigo 24 e DCNEM, artigo 17, progressivamente para 3.000 (três mil) horas e consideradas as especificidades das juventudes que solicitam matrículas na modalidade, as redes de ensino e suas entidades mantenedoras podem adequar-se de forma a complementar essa carga horária com a ampliação do curso noturno em mais de três anos, oferta de EaD em até 30% da carga horária total, ou ainda, outras arquiteturas curriculares, em conformidade com os parágrafos 12, 13, 14, e 15 da Resolução CNE/CEB nº. 03/2018. É imprescindível que, na oferta EaD, as normas complementares do CEEEd-RS sejam observadas, pois as redes de ensino devem oferecer suporte tecnológico, digital e pedagógico apropriado e atentem para a diversidade de práticas pedagógicas de modo a qualificar os currículos das escolas de Ensino Médio.



1.7 MODALIDADES DO ENSINO MÉDIO NO RS

1.7.1 Educação do Campo

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional, pois possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 28, estabelece que, na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão adequar-se às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que tange aos objetos do conhecimento previstos nas organizações curriculares, assim como deverão adequar-se às metodologias apropriadas aos interesses e às reais necessidades dos estudantes.

As escolas do campo têm a finalidade de pensar o processo de educação para o campo como espaço de vida, de cultura, de saber e de formação de identidades, gestado desde o ponto dos sujeitos do campo e da trajetória de lutas de suas organizações. É o campo dialogando com sua realidade para qualificar a vida do sujeito camponês. Nesse sentido, é importante que a proposta pedagógica da escola dialogue com sua realidade, do sujeito que está naquele lugar e pensa a vida a partir daquele lugar.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças historicamente construídas e estabelecidas pelo senso comum, a fim de reverter as desigualdades educacionais entre campo e cidade. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível às sociedades e aos movimentos sociais - em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade de vida em sociedade.

Existe uma política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2007a), que tem como princípio uma educação rica voltada à realidade do estudante camponês, com um Projeto Político Pedagógico flexível, que contemple as particularidades de sua comunidade, que resgate seus valores culturais, bem como o essencial desenvolvimento da cidadania. Tal política encontra-se descrita no caderno por uma Educação Básica do Campo nos itens a, b e c, do Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2007a).

Além do proposto pelo MEC como política educacional, há o Parecer CEEed-RS nº. 02/2018 – define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema



Estadual e Municipais de Ensino –, referindo a Resolução CNE/CEB nº. 02/2008, que diz, e no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008d).

Ainda, de acordo com o Decreto nº. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – em seu art. 1º, § 1º, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010b).

Assim sendo, percebe-se a clara prescrição de órgãos vinculados à educação, a fim de que a escolarização do campo seja pensada e respeitada em suas particularidades, pois se trata de um processo contínuo, dinâmico, que perpassa as relações das comunidades camponesas e como tal deve olhar para esse lugar e para essa população de modo especial.

1.7.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não puderam acessar ou concluir seus estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade obrigatória, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades. A própria LDBEN dispõe a respeito, quando define, no art. 37, que

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).



Na EJA, deve-se disponibilizar aos adolescentes, aos jovens, aos adultos e aos idosos o acesso aos bens socioculturais acumulados pela humanidade, pois tais conhecimentos devem ser ressignificados, resgatando-se sua importância para o ensino e a aprendizagem, visando ao desenvolvimento do estudante e sua formação integral. Assim, a EJA tem a finalidade de trazer a educação formal aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de passar por processos de escolarização regulares, surgindo com o intuito de corrigir uma injustiça social.

É interessante evidenciar que a EJA constitui-se em uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história. A EJA, em todas as suas formas de oferta, dentre as quais destacam-se a presencial, EaD e a integrada à Educação Profissional e Técnica (PROEJA), as quais podem variar conforme a rede/sistema e/ou nível de ensino, conforme, art. 6º, incisos I e II da Resolução CEEEd-RS nº. 343/2018, representa melhoria nas oportunidades de trabalho e de condição de vida, significando, em muitos casos, a ampliação da empregabilidade dos jovens e adultos que porventura estejam fora do mundo de trabalho ou almejando um emprego melhor.

Educar jovens e adultos não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade, que considere as competências e habilidades previstas na BNCC e a aprendizagem ao longo da vida, assim como que respeite a bagagem cultural que os estudantes têm ao ingressar nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, destaca-se que:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2010, p. 6)

Frente a isso, o RCGEM, ao delinear perspectivas para o Ensino Médio no contexto da BNCC, propõe alguns caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes das redes de ensino de todo território gaúcho, a fim de valorizar a formação integral do sujeito, de forma democrática e emancipatória, incluindo aqueles que acessam o Ensino Médio por meio da EJA.

Importante ressaltar que a EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida e, para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica conforme Resolução CNE/CEB nº. 1/2021. Como a organização da EJA é distinta e regulada por legislação própria, deixa-se claro que, perante as demandas

apresentadas pela Lei nº. 13.415/2017 quanto à organização do Ensino Médio, cada escola e rede de ensino que ofertar essa modalidade de EJA poderá exercer sua autonomia para organizar o seu currículo, podendo fazer do RCGEM um documento balizador das ações de planejamento da FGB e dos IFs, sempre adaptando-se às exigências legais para a modalidade e às demandas e características locais das escolas e de seus estudantes.

1.7.3 Educação Especial

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades. Nesse sentido, a Política Pública Estadual para Educação Especial apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm acesso ao ensino regular atendendo às suas necessidades específicas e garantindo a sua participação e aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é responsável por realizar e disponibilizar os recursos, serviços e orientação para utilização no ensino e na aprendizagem em escolas de ensino regular. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola, não sendo substitutivo das atividades do ensino regular, nem reforço escolar.

O AEE promove a acessibilidade curricular prevendo, de acordo com as necessidades do estudante, o Atendimento; o plano de AEE; o ensino do Sistema Braille; o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o ensino do uso do Soroban; as estratégias para autonomia no ambiente escolar; a orientação e a mobilidade; o ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; o ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); as estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; as estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e guia intérprete. Com isso, as escolas poderão garantir o acesso, a participação, a interação, a autonomia e a inclusão de todos os estudantes.



1.7.4 Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

As modalidades de educação escolar indígena e educação escolar quilombola são tratadas a partir do respeito, do reconhecimento e do valor ético-cultural e como constituintes do sistema estadual e municipais de educação do Rio Grande do Sul. Este RCGEM apresenta legislações específicas para subsidiar a implementação e a consolidação dessas modalidades, na etapa final da Educação Básica, e desenvolver as propostas pedagógicas demandadas pelas populações indígenas e quilombolas consideradas fundamentais para a compreensão dos direitos educacionais específicos. É imprescindível que as redes de ensino que compõem o território gaúcho conheçam a legislação, a estudem e a apliquem no trabalho pedagógico-educativo. O poder público, em suas instâncias administrativas, observando o estabelecido na Constituição Federal e Estadual, assume o compromisso de viabilizar, financiar, apoiar e desenvolver as modalidades escolares de educação indígena e quilombola.

As propostas pedagógicas devem contemplar a legislação internacional, nacional e gaúcha nas suas constituições, arquiteturas, metodologias, manutenção, desenvolvimento e financiamento. Para ressaltar essa necessidade, o RCGEM apresenta aspectos da legislação que devem embasar as propostas pedagógicas das modalidades de educação escolar indígena e quilombola, sem prejuízos das autonomias dos povos específicos, compreendidos como integrantes das sociedades brasileira e gaúcha. Portanto, são legislações pertinentes, centrais, fundamentais, sobre as quais devem ser realizados estudos consistentes.

A Convenção nº. 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), relativa aos direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, prevê programas e serviços de educação a serem desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos específicos, para responder às suas necessidades particulares. Essas ações devem abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas aspirações sociais, econômicas e culturais. O documento estabelece também o direito e a garantia de formação de membros dos povos indígenas e quilombolas na formulação e execução de programas de educação, com vistas a lhes transferir, progressivamente, as responsabilidades de suas realizações. A mesma Convenção Internacional compromete os governos ao reconhecimento dos direitos dos indígenas e quilombolas a criarem suas próprias instituições e meios de educação em consonância com as normas definidas coletivamente entre os povos e a autoridade competente.

O RCGEM, amparado pela legislação e normatização internacional, nacional e do território gaúcho, estabelece a necessária observância, na elaboração de documentos e normas



educacionais que envolvam as línguas, os saberes e as pedagogias dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, no núcleo comum, seja realizado pelo povo indígena (Kaingang, Guarani, Xokleng e Charrua) e pelas comunidades quilombolas. Desse modo, como prevê a legislação e este RCGEM, os povos e comunidades indígenas e quilombolas possam eles próprios detalhar em suas línguas (com tradução) os princípios educativos de suas culturas e pedagogias. Implanta-se, com essa metodologia, um diálogo intercultural equânime na Educação Básica com a BNCC e a comunidade brasileira e gaúcha, autenticidade, ética e propriedade na composição dos projetos educacionais e curriculares, especificamente, indígenas e quilombolas.

1.7.4.1 Educação Escolar Indígena

O RCGEM parte do histórico diagnóstico de que o modelo escolar aplicado sobre as comunidades indígenas é homogeneizador e etnocentrista, pautado por práticas de não respeito das culturas específicas e diferenciadas. Esse modelo confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade. A interculturalidade pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, interação e não a mera convivência entre as diversas culturas. O processo de interação implica um profundo respeito pelas diferenças, rejeitando a pretensão da homogeneidade de ideias e atitudes e a supressão dos conflitos e negociações. No Sistema Nacional de Educação, a educação escolar indígena diferenciada, hoje, é obrigatória para todos os níveis e etapas, com o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades. Dessa forma, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas instituem e desenvolvem projetos socioculturais e pedagógicos, nos quais movimentam-se como protagonistas na construção do seu bem viver. Nesta compreensão, os povos e comunidades indígenas articulam-se, a seus modos, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes, línguas, pedagogias, ciências e memórias e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

No Brasil, a LDBEN estabelece a oferta aos povos indígenas à educação escolar bilíngue e intercultural em currículos específicos planejados em audiência com as comunidades indígenas, proporcionando a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências e o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade. A LDBEN estabelece também um sistema de colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência indígena, o



desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e de promoção da interculturalidade. O Estado brasileiro assume o compromisso de garantir aos povos indígenas o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e aos científicos da sociedade nacional de todos os povos e etnias. Os programas, planejados com as comunidades indígenas, preveem o desenvolvimento de currículos específicos incluindo conteúdos culturais, inclusive na elaboração e publicação sistemáticas de material didático diferenciado.

O estudo da Resolução CNE/CEB nº. 5/2012 é necessário, pois define que a educação escolar indígena deve se constituir em espaço de construção de relações interétnicas orientadas pela manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Nesse sentido, destaca que “os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena” (BRASIL, 2012c). A educação escolar indígena deve contribuir para os projetos societários indígenas e contemplar ações de manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes. Além dos critérios bilíngues e multilíngues, interculturalidade e diferenciação, a flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares e curriculares, a base nacional comum e a parte diversificada, devem ser organizados para garantir a inclusão dos saberes e de todos os procedimentos e manifestações culturais produzidos pelas comunidades indígenas.

Dessa forma, o RCGEM intensifica a necessidade de compreender e implementar o disposto na Lei nº. 13.415/2017, em seu art. 3º, § 3º, ao definir que o ensino da língua portuguesa e da matemática, obrigatório nos três anos do Ensino Médio, é assegurado às comunidades indígenas também com a utilização das respectivas línguas maternas. Já no art. 8º, a lei normatiza a construção curricular e a proposta pedagógica para as escolas indígenas, atualizando a organização curricular da escola indígena amparada no Decreto nº. 6.861/2009 e na Resolução CNE/CEB nº. 05/2012.

1.7.4.2 Educação Escolar Quilombola

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 8/2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em territórios quilombolas e/ou que atendam os estudantes oriundos dessas comunidades. Território quilombola se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade




negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. No caso específico do Rio Grande do Sul, segundo dados da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (RS, 2021) há 146 comunidades quilombolas identificadas e, desse total, 90% possuem certificado emitido pela Fundação Palmares e se encontram em fase de regularização.

A elaboração, a organização, a viabilização e o desenvolvimento da educação escolar quilombola, em atenção à legislação internacional, brasileira e gaúcha, deve considerar propostas pedagógicas embasadas nas especificidades étnico-culturais, como recomenda este RCGEM. Desse modo, o estudo da Resolução CNE/CEB nº. 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é indicação central, na medida em que têm por objetivos orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino para garantir a educação escolar quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Portanto, trata-se de uma norma específica que visa assegurar às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o desenvolvimento das práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades, bem como dos seus processos de ensino aprendizagem e de suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

A Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, cuja proposta pedagógica deve fundamentar-se em: 1) na memória coletiva; 2) nas línguas reminiscentes; 2) nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais; 3) nas tecnologias e nas formas de produção do trabalho; 4) nos acervos e nos repertórios orais; 5) na territorialidade; 6) nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Especificamente, a educação escolar quilombola, amparada na Resolução CNE/CEB nº. 8/2012, se organiza de modo a reger suas práticas e ações político-pedagógicas pelos princípios do “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” (BRASIL, 2012e) e, também, pelo “direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012e), entre outras necessárias considerações político-pedagógicas, sócio-culturais e histórico-econômicas a serem observadas nas construções das propostas educativo-pedagógicas. Integram as observâncias para a implementação, fortalecimento e consolidação das escolas quilombolas, ações de implementação de um currículo escolar aberto,



flexível e de caráter interdisciplinar, efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural; flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

O currículo escolar quilombola de acordo com a legislação reforça o que está estabelecido no Plano Nacional da Educação para as relações étnico-raciais e na Lei nº. 10.639/2003: garantir a necessidade de trabalhar a construção de um currículo que permita aos/às estudantes conhecer suas raízes históricas. É nesse sentido que o RCGEM destaca e indica a observância na elaboração das propostas pedagógicas na modalidade quilombola dos princípios que a regem: respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas (BRASIL, 2012e).

1.7.5 Educação a Distância (EaD)

O RCGEM, em atenção à legislação federal e estadual, prevê a possibilidade da modalidade de Educação a Distância no território gaúcho. Para a organização e a oferta da Educação a Distância, o que compreende atividades síncronas e assíncronas, a legislação vigente, especialmente, a Portaria ME/GAB nº. 1.432/2018, amparada na Lei nº. 13.415/2017, art. 36; e na Resolução CNE/CEB nº. 03/2018 em seu art. 17, parágrafos 5º, 6º, 13, 14 e 15, estabelece critérios específicos que precisam ser observados pelas entidades mantenedoras na elaboração das propostas pedagógicas do Ensino Médio. Para o Sistema Estadual e Municipais de Ensino, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, através da Resolução CEEed-RS nº. 334/2016, estabelece normas para a oferta de cursos na modalidade de EaD nos níveis fundamental e médio, nas seguintes modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos de nível Médio, Educação Especial e Educação Profissional.

Para operar e proporcionar EaD de qualidade, é fundamental que sejam observados os requisitos previstos na legislação vigente, respeitadas a autonomia das mantenedoras e a flexibilidade curricular prevista na BNCC e neste RCGEM. Observar, para a oferta da EaD, a



construção do Projeto Político-Pedagógico, a disponibilidade de equipe profissional habilitada e qualificada, a existência de mecanismos de interatividade entre professor e estudantes; a disponibilidade de recursos didáticos e infraestruturais suficientes para o trabalho pedagógico e administrativo e para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de avaliação dos estudantes e do estabelecimento de ensino. As instituições mantenedoras são responsáveis pela formação permanente dos recursos humanos, bem como a viabilização de equipamentos e da logística necessária para que tenha significação científico-cultural e sócio-intelectual com o uso das tecnologias como suportes do processo de construção do conhecimento.

Para o Ensino Médio diurno, as atividades a distância podem ser previstas em até 20% da carga horária total. Para o ensino noturno, a oferta pode chegar até 30%, e para a Educação de Jovens e Adultos, a legislação prevê até 80% de EaD. A organização, a estrutura e oferta de EaD no território gaúcho, de autonomia das redes e suas mantenedoras, precisa prever formas de contratação de professores para o acompanhamento, a coordenação e o desenvolvimento das atividades que contemplem tanto a FGB quanto, preferencialmente, os IFs, com suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriados. Este RCGEM considera que, na etapa final da Educação Básica, os polos são as escolas e os tutores, são os próprios professores que nelas lecionam, no caso das escolas integrantes da rede estadual. No que se refere às demais escolas das redes presentes no território gaúcho, a autonomia é das suas instituições mantenedoras para a organização e a oferta de EaD.

1.7.6 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de Ensino que articula princípios norteadores - o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos na educação, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade do trabalho assumido como princípio educativo - para a organização curricular, ao mesmo tempo que promove o estímulo à pesquisa como princípio pedagógico em um mundo permanentemente em transformação. No Estado do Rio Grande do Sul, a Lei nº. 11.123/1998, criou a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS) no âmbito da Secretaria da Educação, com a finalidade de implementação e acompanhamento das políticas estaduais para a educação profissional. Atualmente, a rede estadual de educação oferta cursos de Educação Profissional e Tecnológica em todas as trinta Coordenadorias Regionais de Educação, nos seguintes eixos tecnológicos propostos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação,

Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

1.7.7 Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio

O Rio Grande do Sul possui uma cultura de valorização e manutenção da formação inicial de nível médio para professores atuarem na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, amparada na própria LDBEN. O art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja redação foi dada pela Lei nº. 13.415/2017, afirma que “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Curso Normal” (BRASIL, 2017a).

O Curso Normal é procurado pelo estudante que tem como projeto de vida ser professor, bem como deseja cursar uma licenciatura em nível superior. Os estudantes habilitados em Curso Normal, quando chegam à Licenciatura, demonstram uma preparação e qualificação mais eficaz e completa para o exercício da docência, com Práticas Pedagógicas que efetivam o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Destacam-se, desse modo, como estudantes, entre os demais que cursaram somente o Ensino Médio.

Conforme dados do Censo Escolar 2020, no Rio Grande do Sul, 108 instituições de ensino ofertam o Curso Normal, das quais 99 são escolas Estaduais, 02 Municipais e 05 Particulares, em um total de 10.871 matrículas. Esses dados refletem o sucesso do Curso Normal, de relevância histórica, comprovado pelo número de matrículas que se mantém, segundo dados do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP, no Rio Grande do Sul. O Curso Normal está relacionado à organização curricular que se constitui fortemente no equilíbrio entre teoria e prática, bem como, à carga horária dos componentes curriculares específicos para o trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a educação e a escola proporcionam aos jovens estudantes a vivência de sala de aula e o desenvolvimento de ações que dão a possibilidade de observação e análise da prática docente, durante as horas de Práticas Pedagógicas ao longo de todo o Curso Normal e, ao final, durante o estágio obrigatório.

Os estudos teóricos e as atividades de observação, planejamento e aplicação de ações práticas, com acompanhamento dos professores da área de formação profissional se constituem




em produção de conhecimento, em diferentes realidades e escolas, diretamente em contato com turmas da Educação Infantil e/ou Anos Iniciais. Após a realização das Práticas Pedagógicas, os estudantes socializam com os colegas as experiências, os estudos de casos concretos, os materiais elaborados, as situações de aprendizagem positivas e também as que podem ser qualificadas.

As Práticas Pedagógicas caracterizam o Curso Normal em nível médio como uma modalidade singular e fundamental na área da educação. Para os jovens que ingressam no curso de formação inicial na área da educação, sem conhecimento prévio da prática docente de sala de aula, o Curso Normal potencializa um aprofundamento teórico e prático e possibilita que a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais seja desenvolvida com perspectiva pedagógica integral. Essas práticas pedagógicas acontecem em parceria entre as redes estadual, municipal e privada que disponibilizam as turmas de estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para aplicação práticas de estágios. O supervisor das práticas pedagógicas da instituição do Curso Normal, o supervisor da escola onde se realizam as práticas e a professora titular da turma estabelecem, a partir de reuniões conjuntas, a metodologia, o acompanhamento e a avaliação dos estudantes do Curso Normal.

A distribuição da carga horária para Prática Pedagógica está organizada em conformidade com o planejamento de cada instituição de ensino previsto no Projeto Político Pedagógico, no Regimento e nos Planos de Estudos para os anos do curso. A organização da distribuição dessa carga horária, ao longo do curso, envolve atividades que contribuem para o desenvolvimento dos jovens, estimulando a sua capacidade de observação, monitoramento, análise, e docência. Essa Prática Pedagógica é compromisso de todos os professores do Curso, mas a responsabilidade de coordenação e orientação fica a cargo do supervisor escolar ou coordenador pedagógico, os quais seguem atribuições específicas previstas no PPP e no Regimento. A conclusão das horas de Práticas Pedagógicas constituem pré-requisito necessário para a realização do Estágio Profissional Obrigatório.

O Estágio Profissional, realizado ao final do Curso Normal com o objetivo de capacitar o estudante para o exercício da docência nas classes de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem caráter obrigatório para a certificação do curso, conforme legislação e normas específicas. O Estágio Profissional Obrigatório, com carga horária determinada para conclusão em um semestre, acontece em parceria entre as redes estadual, municipal e privada, por meio de Termo de Cooperação. O professor-estagiário, durante o seu estágio obrigatório, assume a responsabilidade da docência na turma, elabora diagnóstico, planejamento, executa e avalia sequências de aprendizagens, num processo de ação-reflexão-



ação, com o acompanhamento e a orientação do supervisor no processo de formação docente e, diariamente, orientado e supervisionado pelo professor titular da turma. O estudante que não realizar o Estágio Profissional Obrigatório no semestre letivo que for designado, poderá fazê-lo dentro do prazo de dois anos, conforme legislação vigente, caso contrário poderá optar por receber o certificado de conclusão do Ensino Médio e/ou poderá retornar à escola de origem para realizar uma adaptação e atualização das orientações e posteriormente habilitar-se ao estágio.

No Rio Grande do Sul, o Curso Normal historicamente se constitui em modalidade de ensino e profissionalização de nível médio, com normatização específica e legislação própria para formação profissional. O Projeto de Vida dos estudantes que desejam ser professores, conduzirá esses jovens a optar pelo Curso Normal e reforçá-lo pelas opções dos IFs, indicando suas habilidades e aptidões para a inserção no mundo da educação e do trabalho.

O currículo do Curso Normal deverá ser constituído por Formação Geral Básica, com unidades curriculares que contenham formação ampla e específica bem como a trilha formativa Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio, que contemple a formação inicial e qualitativa do estudante, desenvolvendo as dez competências previstas na BNCC, Projeto de Vida e unidades curriculares eletivas. Os estudantes do Curso Normal deverão ser capazes de aprofundar e integrar o conhecimento da formação geral básica das diversas Áreas do Conhecimento, de modo a relacionar a cultura, a investigação científica, o conhecimento tecnológico e a realidade social e, assim, perceber a dimensão transdisciplinar do Curso Normal e o significado dessas relações no seu contexto.

Portanto, a modalidade de ensino Curso Normal em nível médio tem como principal objetivo a formação integral do estudante, desenvolvendo os sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e o preparando para atuar enquanto docente nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais.

As unidades curriculares eletivas promovem a expansão e a articulação de temáticas contemporâneas ligadas à formação de professores. A carga horária das trilhas formativas transcorre ao longo dos anos do Curso Normal; desse modo, permite uma conexão maior entre as competências gerais da BNCC, as habilidades básicas para o mundo do trabalho e as habilidades específicas relacionadas ao Curso Normal, o que propicia a sua aplicabilidade em qualquer contexto educacional. Assegurar aos estudantes a opção de aprofundar seus conhecimentos, melhorar seu potencial e desenvolver sua vocação é de fundamental importância, pois permite a conclusão do Curso Normal com uma trajetória de qualificações,



habilidades e competências diferenciadas na sua formação inicial e empoderamento para a inserção no mundo do trabalho.

A trilha formativa Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio deve ser ofertada com um número mínimo obrigatório de carga horária, conforme especificado na legislação e no ato normativo e autorizativo pelo Conselho de Educação, que contemple a formação docente interdisciplinar na sua especificidade. Os quatro eixos estruturantes, a saber: Investigação Científica, Processo Criativos, Mediação e Intervenção Cultural e Empreendedorismo, reforçam a necessidade da integração entre as unidades curriculares eletivas e o Projeto de vida, constituintes da própria trilha formativa *Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio*.

1.8 BASE CONCEITUAL E CONCEPÇÕES DAS REDES DE ENSINO NO RS

A concepção pedagógica do RCGEM orienta-se a partir do horizonte plural e da diversidade teórica que constitui dialética e dialogicamente os processos educacionais formais e não-formais que têm impactado historicamente no ensino. O território gaúcho, com suas redes ocupando o espaço democrático da oferta de ensino e considerando os modos e as interferências sociais, políticas, econômicas, culturais e emotivas sobre os indivíduos, bem como, as condições construídas para acesso, permanência e apropriação do conhecimento, sabidamente dualista, desigual e excludente, precisa incorporar e promover a educação para todos e todas com qualidade científica, de perspectiva constitutiva do conhecimento amplo e de formação integral. É pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com a natureza e a sociedade na qual vivem a cultura e o mundo do trabalho que se desenvolvem percepções, saberes, reflexões que repercutem nas subjetividades e nas condições objetivas da vida – individual e coletiva.

Em consonância com o estabelecido na legislação vigente, este referencial orienta que o Ensino Médio proporcione às juventudes uma educação integral com condições de ampliar o arcabouço científico-filosófico-cultural, o pensar crítico-reflexivo, o uso responsável das tecnologias da informação, a lidar autonomamente com os desafios do mundo do trabalho tecnologicado e com a convivência democrática promotora dos direitos humanos, da dignidade e da justiça social. Nessa direção, as juventudes devem sentir que a escola responde às suas expectativas, que suas escolhas são respeitadas e que é possível delinear projetos de vida com base no mundo como campo aberto para pesquisa e produção de conhecimentos motivadores para a resolução de problemas cotidianos simples, de caráter micro-localizado, bem como problemas complexos e macro-situados.




As concepções pedagógicas e as práticas, nas diferentes redes, devem estar comprometidas com as diversas sociedades que desenvolvem suas vivências e organizam suas existências no território do Rio Grande do Sul. As juventudes como sujeitos centrais da ação do Estado – em todas as suas instâncias – constituem o foco do olhar, da atenção, do cuidado e da ação da sociedade. As concepções e práticas pedagógicas pensadas coletiva e democraticamente, devem atender à formação integral dos estudantes, assumir a universalidade da oferta, a construção de uma história de aprendizado com significado individual, social e científico, o desenvolvimento de uma escola unitária para todos aqueles e aquelas que desejam aprender, a adequação metodológica para sucesso na apropriação do conhecimento relacionado com o projeto de vida, o mundo da cultura e da ciência e o mundo político-econômico e do trabalho.

O protagonismo das juventudes deve ser vivido e experimentado desde as suas realidades, nos contextos sócio-históricos e culturais diferentes, para que operem na emancipação e possam exercer genuinamente os seus direitos de escolha alinhados com as suas aspirações pessoais sem perder de vista a justiça social, os direitos humanos, a pluralidade étnico-racial e o conhecimento intelectual.

O Projeto de Vida apresenta-se como possibilidade educativa para cada escola, para as redes e para o sistema gaúcho, ao proporcionar e desenvolver as capacidades de aprendizagem e de reconhecimento dos estudantes desde suas compreensões e anseios de suas potencialidades, direitos e deveres, relacionados com modos de participação e intervenção. No ambiente escolar, os jovens podem experimentar, de forma mediada, planejada, contextualizada e científica, as interações com o/a outro/a, com o mundo, e, assim, compreender a diversidade, as oportunidades de crescimento e constituir condições de escolhas que possam ser sustentadas.

1.8.1 Território, metodologias e aprendizagens

O território gaúcho tem uma história que precisa ser considerada em seus mais amplos e diversos aspectos e dimensões, constituições e perspectivas, compreensões e atitudes. Ao se colocarem atentas a essas questões, as escolas, o sistema e as redes de ensino, incorporam a complexidade dos elementos concretos e imaginários que ecoam nos debates escolares para pensar constantemente os embasamentos teórico-metodológicos com condições de atender às demandas do Ensino Médio desde seus sujeitos, e em perspectiva da instituição de uma sociedade com valores assentados na dignidade humana e na justiça social. Parece ser com essa orientação que as propostas pedagógicas para o território precisam se constituir como processos




em diferentes esferas sociais. Pensar uma nova concepção de formação implica a própria condição humana em contexto de mundo equitativo, justo e solidário.

Compreende-se, neste patamar, que os profissionais de educação têm um importante papel pedagógico, político e social no processo de formação. As profundas transformações sociais e educacionais indicam a necessidade de pensar e agir sobre os diferentes matizes da formação. Conseqüentemente, apresentam-se, nessa concepção, a formação permanente dos Professores e Professoras, a reestruturação curricular, a manutenção da autonomia, o investimento consistente e constante no ensino e na cultura, na ciência e pesquisa, no protagonismo, na autoria, na comunicação e na valorização dos/as professores. As concepções pedagógicas precisam considerar o coletivo de sujeitos nas propostas de formação, projetadas para continuar e serem ampliadas. Canais abertos e fóruns permanentes são ferramentas potentes na consolidação de políticas de formação, correções de rumos e ajustes do sistema de educação no território. Ao ser considerada a história sócio-cultural e político-econômica do Brasil e do Rio Grande do Sul, e a educação como acontecimento que se desenvolve no interior dessa contextualidade, a trilha crítico-reflexiva, científico-social e democrática insere-se, primordialmente, na concepção pedagógica com pauta vinculada ao princípio da produção do conhecimento e da transformação social.

As escolas passam por um profundo processo de mudança ocasionado pelas transformações no âmbito do trabalho, pelos avanços tecnológicos, dos meios de comunicação, da política e da economia que têm provocado ressignificados na ação do ambiente de aprendizagem e do professor. Torna-se mister destacar que a abordagem pedagógica desenvolvida neste Referencial Curricular requer admitir que o trabalho do professor transporta uma série de intencionalidades que implicam escolhas, valores e compromissos éticos e processos de formação permanente também como função do Estado. É necessário considerar que todo o processo de produção do conhecimento está relacionado diretamente com a *práxis* docente.

As redes e as escolas, pela construção participativa de seu Projeto Político Pedagógico, podem fazer uso de diversas metodologias e atividades, desde que cada concepção pedagógica contenha o princípio diferencial da formação integral, valorização das subjetividades e identidades e análises contextualizadas do currículo. Consideram-se, assim, as proposições da BNCC quanto às modificações no ensino e na aprendizagem do Ensino Médio. Entre elas, o estudante é considerado protagonista, deslocado da condição simples de espectador para a de ator principal. A BNCC e o RCGEM estabelecem, como escopo, a necessidade de um olhar avaliativo diferenciado que prime pelo desenvolvimento integral do estudante. Desse modo, o



processo avaliativo considera as competências gerais como norteadoras da avaliação e destaca o caráter qualitativo, com significado individual, social e científico. O RCGEM, em consonância com a BNCC, associa-se ao Plano Nacional de Educação, ao Plano Estadual, aos planos municipais, às DCNEM e DCNERER para desenvolver habilidades que permitam mobilizar conhecimentos necessários para as escolhas dos estudantes, realizações pessoais e desenvolvimentos intelectuais, afetivos e socioemocionais.

O território gaúcho, por suas plurais e diversas redes e das escolas que as compõem, considera a possibilidade de, nas construções das diferentes propostas pedagógicas, encontrar respostas efetivas às necessidades, perspectivas e interesses dos estudantes. Por isso, as propostas pedagógicas, iluminadas por suas bases teóricas, devem considerar as identidades linguísticas, étnicas e culturais, os conhecimentos, as potencialidades, a cientificidade, as regionalidades da plural sociedade do Rio Grande do Sul e a necessidade de investimentos suficientes para assegurar a implementação desse RCGEM, de suas perspectivas e da consecução do Plano de Educação do RS e dos municípios.

O Ensino Médio busca que os estudantes sejam aprendizes e, ao mesmo tempo, produtores do conhecimento, que se preocupem com a escolha da carreira e busquem ter uma participação ativa no mundo do trabalho. Prioriza-se o planejamento do projeto de vida do jovem, de acordo com seus interesses e potencialidades e que venham a contribuir com seu futuro. No tocante ao futuro do estudante, não somente se trata do futuro profissional, mas também do seu futuro como cidadão inserido em um contexto social. Uma das aprendizagens mais urgentes na atualidade diz respeito a aprender a conviver com o outro, de forma colaborativa, podendo-se pensar no mundo como um espaço social único, macro, tendo em vista que hoje as fronteiras geográficas não são mais limitadoras do convívio social. O mundo, na condição de espaço globalizado, tornou-se uma única sociedade.

Nesse viés, pretende-se a formação integral do estudante para que, ao sair desta etapa de ensino, possa atuar em qualquer área que exija raciocínio lógico, inovação, solução de problemas e tomada de decisões e, ainda, que suas ações estejam baseadas nos princípios da sustentabilidade, visando assim a um equilíbrio entre os avanços econômicos e a proteção ambiental.

Ademais, espera-se do egresso consciência de sua cidadania, na qual se perceba como sujeito histórico-social, dotado de comportamento ético, com ciência das responsabilidades sociais, capacidade de atuação nas várias situações comunicativas por meio do uso da linguagem e também capaz de trabalhar e produzir em equipe.



Segundo a quinta competência geral da BNCC, o estudante deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Logo, na perspectiva do Ensino Médio, a formação do estudante abrange o desenvolvimento de competências e habilidades, amparadas nos princípios de equidade e igualdade, a fim de garantir-lhes, conforme já citado, uma formação integral, abrangendo a esfera cognitiva, emocional, social e intelectual. Também, espera-se oportunizar aos estudantes o protagonismo em seu processo de aprendizagem, de modo a oferecer-lhes uma educação contextualizada, que tenha sentido diante de suas vivências e que abra possibilidades para seu futuro, sem desconsiderar a bagagem cultural que já trazem consigo.

Nesse sentido, o contexto do qual provêm os estudantes constitui-se em um ponto de partida significativo para o desenvolvimento de sua formação. Identificar em sua comunidade, bairro, município e/ou escola as possibilidades de parcerias para a construção e aplicação dos conhecimentos é um diferencial que o Ensino Médio traz em sua proposta.

Para tanto, todos precisam estar preparados para essa nova forma de ensinar e aprender, visto que as mudanças propostas exigem não somente uma transformação na organização dos tempos e espaços escolares, mas nas concepções de escola, estudante e professor e nas ações que se desenvolvem nos espaços escolares.

As escolas deixam cada vez mais de ser espaços de reprodução e divulgação do conhecimento, passando a constituir-se como espaço de mediação, investigação, problematização, discussão e produção de conhecimento. Da mesma forma, os professores precisam estar preparados para articular esse diálogo que irá ultrapassar os limites físicos da escola. A mediação entre os conhecimentos do currículo e os saberes da comunidade interlocutora ficará a cargo dos professores que guiarão os estudantes ao longo da última etapa da Educação Básica - o Ensino Médio - agora estruturado em duas partes distintas: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

Pelos Itinerários Formativos, é possível a ampliação do desenvolvimento das competências e habilidades específicas de uma das áreas da Formação Geral Básica ou da Formação Técnica e Profissional. Inúmeras são as possibilidades que surgem em decorrência da sua oferta: aplicação e validação das práticas de aprendizagens: vivências em outros espaços que, mesmo não tendo a organização física de uma sala de aula, passam a se constituir como



espaços formais de aprendizagem: convivência com diversos protagonistas da vida coletiva ou social e que fazem usos diversos das diversas formas de conhecimento.

Assim, espaços culturais, artísticos, grandes e pequenas indústrias - que se tornam extensões da escola no Ensino Médio – bem como o diálogo com o setor do comércio, dos serviços, da agricultura e com profissionais autônomos das mais distintas áreas, oportunizam aos estudantes não só o contato com as diversas profissões e com o mundo do trabalho, mas também momentos de aprendizagem e aplicação de conceitos e conhecimentos por meio da intervenção docente.

1.9 ARQUITETURA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

As profundas mudanças com as quais se depara a sociedade impactam fortemente na educação. A Base Nacional Comum Curricular, ao encontrar as juventudes nas suas realidades desiguais, considera universalizar o acesso, assegurar a permanência e garantir as aprendizagens essenciais e significativas no Ensino Médio. A continuidade e o aprofundamento dos estudos devem viabilizar aprendizagens para que os estudantes pensem e realizem seus projetos de vida, compreendam-no e atuem no mundo do trabalho. Com essa perspectiva, a proposta do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul, tanto nas redes públicas quanto privadas, respeitadas as suas autonomias, sistematizada neste Referencial Curricular Gaúcho, organiza-se em dois grandes momentos: Formação Geral Básica e Itinerários.

A FGB, estruturada em 1.800 horas, integra os componentes curriculares em Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Matemática e suas Tecnologias (MAT). Almeja, nessa arquitetura, a educação integral, a formação crítico-reflexiva, a criatividade e a emancipação dos estudantes a que se destina.

As Competências Gerais estabelecidas pela BNCC para o Ensino Médio orientam a organização da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos em Áreas de Conhecimento, a serem ofertados pelas diferentes redes e unidades escolares. As distintas áreas de conhecimento do EM estão adequadas, definidas e estruturadas em Competências Específicas, relacionando-se com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa na FGB. Os IFs possibilitam o aprofundamento dos conhecimentos com a integração de mais de uma Área de Conhecimento e também a formação técnico-profissional. Os IFs, com carga horária mínima de 1.200 horas, são complementados com as Unidades Curriculares Eletivas,



que são componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, apresentados como um diferencial na formação e como complemento da FGB.

A FGB, os IFs e as Unidades Curriculares Eletivas apresentados no RCGEM são pensados e organizados para viabilizar o projeto de vida na compreensão de que as perspectivas socioeconômicas e científico-culturais, bem como as pessoais e profissionais, encontram-se associadas aos contextos vivenciados e, desse modo, a mediação da escola é fundamental para pensar, compreender, elaborar, organizar e realizar as escolhas. Nessa perspectiva, exige-se a incorporação de práticas pedagógicas dialógicas e participativas, com a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento, potencializadas pela formação permanente e continuada dos professores e das professoras, e o reconhecimento do protagonismo destes, como mediadores e articuladores do desenvolvimento das competências. A formação continuada de professores vinculados às redes constitui-se como um compromisso individual da mantenedora, com o propósito de qualificação profissional, pedagógica, educativa e científica do conjunto de sujeitos envolvidos na dinâmica da produção do conhecimento, de forma contínua e plural.



PARTE 2

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO GAÚCHO

2.1 PROJETO DE VIDA

O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº. 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e define, no artigo 3º, § 7º, que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

A BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas, em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, orienta para

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

O Projeto de Vida possibilita um amplo diálogo e estabelece uma relação com todas as áreas do conhecimento. A competência acima descrita se constitui em uma premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, aproxima os estudantes do ingresso na universidade e do início de sua vida no mundo do trabalho. Um dos principais objetivos do Ensino Médio é desenvolver condições para realizar escolhas acerca da vida pessoal e profissional e proporcionar o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões com consciência, autonomia e assertividade.

O Ensino Médio torna obrigatório o Projeto de Vida como componente curricular em todas as escolas do território e nas redes de ensino para que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo. Com a orientação dos professores, os jovens vivenciam a experiência de projetar o seu futuro em diálogo permanente com suas dúvidas, angústias, perspectivas e contextos. O Projeto de Vida busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio.



A busca pelo protagonismo, que envolve os âmbitos acadêmico, social, pessoal e profissional, indica aos jovens a formação integral. Oferece conhecimentos necessários para suas atuações no mundo político, sócio-cultural, econômico e científico-intelectual. O Projeto de Vida encaminha a cidadania e a emancipação com a mediação da escola, das redes, do poder público em todas as instâncias como compromisso para formação ética e existências saudáveis e sustentáveis; proporciona experiências de aprendizagens sobre a realidade, sobre os desafios do tempo presente - sociais, econômicos, emocionais, científico-tecnológicos e ambientais - e sobre a tomada de decisões fundamentadas.

O Projeto de Vida se insere nos contextos e expectativas das juventudes, no Ensino Médio e envolve outras experiências que devem ser trabalhadas de forma integrada de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 465), para:

Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos. Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, que são essenciais para sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua identidade e de seu Projeto de Vida.

Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes para seu aprendizado.

Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares.

Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (BRASIL, 2018, p. 465)

O RCGEM propõe que, com o Projeto de Vida, os estudantes desenvolvam habilidades como a reflexão mais profunda e ampla sobre sua identidade e seus papéis na sociedade, que tenham condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social. O Projeto de Vida, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática e alia o conhecimento às vivências reais, aproximando os estudantes do mundo real e facilitando suas escolhas.

O Projeto de Vida, desde a escola, deve ser abordado na perspectiva da BNCC, em três diferentes e essenciais dimensões para auxiliar e permitir que as juventudes se conheçam e reconheçam como agentes e sujeitos da história, adquiram condições de planejar e realizar escolhas.



2.1.1. Dimensão Pessoal do Projeto de Vida

Na dimensão pessoal, os estudantes trabalham o autoconhecimento, para descobrirem quem são e se reconhecerem como sujeitos, a fim de que tenham condições de definir do que gostam, o que querem, quais habilidades possuem, entre outras. Os aspectos envolvidos nesse processo incluem a construção de identidade e de valores, o reconhecimento da própria origem e a forma de identificar e lidar com os sentimentos. O autoconhecimento também favorece que o estudante se aceite como é e fortaleça sua autoestima e as habilidades fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

2.1.2 Dimensão Social do Projeto de Vida

A dimensão social envolve as relações interpessoais, o reconhecimento do estudante como cidadão, seus papéis na sociedade e suas atuações na realidade do mundo. Para desenvolver essa dimensão no Projeto de Vida, a escola pode organizar atividades em grupo, potencializando o trabalho pedagógico para aprimorar o senso de responsabilidade com o bem comum e o mundo, abordando a atuação dos indivíduos na sociedade e apontando para a solução de problemas coletivos desde a microsociedade até a macro realidade.

2.1.3 Dimensão Profissional do Projeto de Vida

A dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme a precarização do mercado de trabalho, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana.

Para tanto, o Projeto de Vida será ofertado com carga horária a ser definida pelas redes de ensino com autonomia das instituições mantenedoras ao longo dos três anos letivos. Seguem-se sugestões de temáticas e competências a serem trabalhadas:

- Inteligência emocional, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia;



- Aspirações, planejamento, organização e tomada de decisões em nível pessoal, acadêmico e social;
- Aptidões, competências e habilidades pessoais, mundo do trabalho e empreendedorismo;
- Empatia, colaboração, relações dialógicas, responsabilidade, resiliência, cidadania, solidariedade e espírito de equipe;
- Educação financeira, sustentabilidade, consumo responsável e consciente;
- Relações midiáticas e cultura digital;
- Métodos de Estudos, Aprendizado e Expressão Intelecto-científica;
- Elaboração e gestão de projetos pessoais e profissionais.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio afirma, em consonância com a BNCC, a educação integral. A educação integral considera a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento, valorizando os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais. Considera também a singularidade dos adolescentes e das juventudes na construção de suas trajetórias educacionais, o que demanda que os professores tenham entendimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas aprendem, se desenvolvem e se relacionam.

A educação integral não se limita à ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem, ditos tradicionais, e não pode ser confundida com escola em tempo integral. A integralidade da educação reflete a proposta educacional representada pelo currículo. As escolas de tempo regular e em tempo integral possuem o mesmo princípio: oferecer a seu público a oportunidade de se desenvolver de maneira plena no exercício de suas mais diversas atividades individuais e sociais.

Todas as atividades, metodologias e intencionalidades educativas devem considerar os sujeitos como protagonistas, pesquisadores e autores, que produzem novos conhecimentos e desenvolvem novas habilidades e competências.

Outra ideia é a educação integral na perspectiva inclusiva, a qual reconhece as singularidades e as múltiplas identidades; se sustenta na construção de um projeto educacional pertinente, contextualizado e colaborativo; valoriza o diálogo entre os saberes e a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; oportuniza a vivência de práticas educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços,



saberes e agentes em uma sociedade que exige cada vez mais profissionais autônomos, críticos e criativos.

A BNCC orienta ainda que as competências cognitivas devam ser trabalhadas juntamente com as socioemocionais. Dissociar essas competências seria privilegiar apenas parte do currículo, o que corresponde a uma cisão educacional. A produção do conhecimento deve ocorrer de forma plural, plena e integrada, numa perspectiva de colaborar com o pleno desenvolvimento multidimensional do cidadão.

2.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O estudo sobre o impacto das competências socioemocionais na educação é recente. Foi nos anos 90, com o surgimento do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e com a publicação do Relatório Jacques Delors, organizado pela UNESCO, no qual se afirma a importância de uma educação plena, que considere o ser humano na sua integralidade. O relatório da UNESCO sugere um sistema de ensino baseado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver.

A partir de então, especialistas de diferentes áreas como economia, educação, neurociência e psicologia passaram a estudar e definir quais seriam as competências necessárias para o alcance dos quatro pilares propostos e se haveria outros objetivos para a aprendizagem. Os estudos foram evidenciando a relação entre desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, bem como ligações com os diversos contextos da aprendizagem como família, comunidade, ambiente de trabalho e com os indicadores de bem-estar ao longo da vida como renda, saúde e segurança.

A importância das competências socioemocionais serem trabalhadas nas salas de aula, no entanto, é embasada no entendimento de que os humanos são seres integrais, seres complexos e que têm um melhor desempenho cognitivo e socioemocional quando possuem uma harmonia e equilíbrio em seus pensamentos, atitudes, ações e emoções. Abed (2014, p. 112) assevera que “Além de investir no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças e jovens, a escola pode transformar-se em um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento socioemocional dos familiares dos alunos, ampliando para a comunidade o seu âmbito de influências”.

Nessa perspectiva, as habilidades socioemocionais compõem os objetivos da educação integral. Ao propor uma educação contextualizada, ligada aos interesses dos estudantes e relacionada com os desafios que eles enfrentarão ao longo de sua vida, o ensino



socioemocional passa a ser um importante suporte, capaz de auxiliar na construção do conhecimento, na formação de sujeitos com princípios éticos, capazes de tomar decisões responsáveis e que saibam lidar melhor com suas emoções.

Segundo Gardner (1995), as habilidades socioemocionais também auxiliam os estudantes na autonomia do pensamento, na socialização e na observância de regras de convívio social, uma vez que a formação integral do ser humano compreende preparar os indivíduos cognitivamente e emocionalmente, formando-os como indivíduos, como profissionais e como cidadãos. Além disso, trabalham calcadas nas múltiplas inteligências inerentes à aprendizagem.

Na BNCC, as dimensões socioemocionais guardam larga relação com as Competências Gerais da Educação Básica (estão presentes em todas elas e bem explícitas em quatro delas). Elas incluem a capacidade dos estudantes de lidarem com as próprias emoções, de relacionarem-se com os outros, de serem capazes de colaborar e mediar conflitos, de desenvolverem autoconhecimento e capacidade de solucionar problemas. Permitem, ainda, que os/as estudantes tomem decisões responsáveis, que desenvolvam e demonstrem empatia e que alcancem os seus objetivos.

A educação socioemocional, em grande medida, refere-se ao processo de entendimento e ao manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável, englobando cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Destarte, como enfatiza Adorno (2010, p. 143) “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Destaca-se então que as competências socioemocionais também são fatores de proteção à saúde mental e ao *bullying*, favorecendo a educação integral como está descrita acima.

2.4 TEMAS CONTEMPORÂNEOS E TRANSVERSAIS

2.4.1 Introdução

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC fazem uma contextualização daquilo que é trabalhado pedagogicamente na escola de modo a despertar o interesse e chamar a atenção dos estudantes para a relevância que esses temas assumem nas vivências de cada indivíduo e na constituição harmônica da sociedade. A FGB desenvolve conhecimentos



contextualizados e vinculados a grandes temáticas, indicativas da necessária cidadania, ética e compromisso individual consigo mesmo, com a alteridade, com as instituições e com o mundo.

O conceito *transversal* pode ser definido como aquilo que atravessa, perpassa, conversa/dialoga e vai além, problematizando questões práticas, porém centrais, às vivências cidadãs dos estudantes. Assim, os assuntos dos TCTs não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas conectam todas elas; portanto, perpassam todos os componentes curriculares. Plurais, criativas e científicas são as metodologias das suas abordagens a partir de cada rede de ensino, território, escola, docente, em observância à legislação vigente e à documentação de cada escola. A justiça social, a equidade, o diálogo, a solidariedade e a dignidade humana se apresentam como horizontes para os quais convergem as ações pedagógico-educativas na abordagem e desenvolvimentos das transversalidades.

Os TCTs, nessa compreensão metodológica e perspectiva teórica, podem colaborar para que a educação escolar seja eficaz na construção da cidadania e participação ativa dos estudantes em todas as suas ações e significados de suas atitudes. Promovem, igualmente, uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e os componentes curriculares a partir de práticas educativas integradas e viabilizam um ensino contextualizado, atual, humanitário, atraente e democrático.

A obrigatoriedade do desenvolvimento das transversalidades nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares, nos sistemas e nas redes de ensino, no território, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que implicam a vida humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2018a). Reitera-se que as transversalidades não pertencem a nenhum componente curricular específico, pois perpassam por todos eles e, conforme orienta a BNCC, as distintas concepções de como trabalhá-las na escola são positivas, na medida em que garantem a autonomia das redes de ensino e dos/as professores, tal como indica a LDBEN nos artigos 14 e 15.

É importante destacar que cada tema contemporâneo transversal afirma e trata de forma específica determinadas realidades culturais. Todos os temas contemporâneos transversais são importantes e devem ser considerados na escola. Nada impede que, pedagogicamente, possam estar associados na hora da sua abordagem. Essa decisão pode ser tomada pelas redes de ensino, por grupos de professores ou mesmo pelo professor na hora do planejamento individual, desde que respeitadas as especificidades envolvidas.



2.4.2 Cultura Gaúcha e Diversidade Cultural

O Brasil tem como característica a riqueza e a multiplicidade cultural. A vasta extensão territorial proporciona um grande número de influências e heranças culturais que se fazem presentes na formação das identidades nas diferentes regiões do país. A formação da identidade cultural do Rio Grande do Sul segue um mosaico de etnias e é marcada, a saber: pela ancestralidade dos povos indígenas nativos (Charruas, Guaranis, Kaingang, Xokleng e Minuanos); pelos afro-brasileiros; pelos colonizadores portugueses e espanhóis; pelos povos de fronteira e pelos imigrantes europeus, os quais imprimiram características próprias de suas culturas, hoje, refletidas em costumes, crenças religiosas, linguagens, expressões artísticas, vestimentas, alimentação e modos de relacionar-se com o meio.

Outro traço marcante da cultura do Rio Grande do Sul é a influência da cultura gaúcha (tradicionalista), na literatura, na música, na dança e nos costumes. Nascidos na fronteira entre a Argentina, o Uruguai e o Sul do Brasil, os primeiros gaúchos viviam em uma sociedade seminômade baseada na pecuária extensiva. O gaúcho era mestiço de índio, português, espanhol e também africano.

São interessantes as inquietações trazidas por Chartier (1991) sobre a rememoração cultural: a de que nem todos os textos são impressos, possuindo sua materialidade física, mas que grande parte das culturas passadas, cultivaram o modo de tradição oral, conservando assim a literatura para as gerações vindouras, por meio de histórias, lendas e mitos, repassando nas rodas de conversas essa memória literária, ou seja, a História Oral. Aliás, é conveniente lembrar

[...] quão numerosos são os textos antigos que não pressupunham de modo algum, como destinatário, o leitor solitário e silencioso à procura de um sentido. Compostos para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas para produzir efeitos, os textos obedecem a leis próprias à transmissão oral ou comunitária (CHARTIER, 2002a, p.127).

Ou seja, cada contador de histórias colocará suas visões de mundo e sua forma de representá-las perante os seus ouvintes que, por sinal, terão essas ideologias de certo modo e, ao repassá-las, terão outro modo de contá-las e adaptá-las.

Cabe destacar que a recuperação da memória cultural dos antepassados, associada aos objetivos culturais, sociais e políticos de todos os povos, é muito importante para a preservação e a divulgação das funções positivas desempenhadas pelas chamadas “comunidades afetivas”, conforme Pollak (1989) ao rememorar Halbwachs. O resgate da literatura expressa por um



grupo pode oferecer uma visão mais abrangente da realidade vivida por essa comunidade, pois a literatura apresentando-se como a “transfiguração do real pode corresponder a certas necessidades de representação de mundo” (CANDIDO, 1993, p. 55) e por isso mesmo, é identificada sua prática social e cultural.

Esse fenômeno se produz de duas maneiras, segundo Loprete (1998), pelo folclore oral - anônimo e popular, ou por meio de escritores que tomaram dessas culturas os mitos, tradições - incorporando-as às suas obras. Faz-se pertinente citar Paul Veyne (1992), quando ressalta que o estudo de qualquer civilização enriquece o conhecimento que se tem de uma outra cultura, além do mais, as crenças fazem parte da cultura e quando se fala de herança cultural de um povo a outro, há que se ter em vista questões como a das memórias individuais e as coletivas que enriquecem a diversidade cultural de um grupo.

Percebe-se, assim, que a diversidade cultural imprime características próprias e distintas conforme as influências se mesclam, em maior ou menor grau, em diferentes arranjos, de acordo com cada região do Rio Grande do Sul. Na escola, há no mesmo espaço jovens oriundos de realidades variadas, com culturas diversificadas, que influenciam na forma de ver e atuar no mundo, nos valores, na expressão e no gosto estético. A diversidade cultural está presente nas relações humanas e está fortemente ligada com a nossa formação como indivíduos, por isso se faz necessário que ela seja respeitada e valorizada no âmbito escolar. A BNCC refere como uma das Competência Gerais para todas as etapas da Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018a, p. 09).

É necessário reconhecer e respeitar as diferenças, situando-as como centralidades do processo educativo. Para que a diversidade cultural seja valorizada, o desafio que se apresenta, na compreensão de Fleuri (2006, p. 497), é o da integração das diferenças de modo seja ativado o potencial criativo e vital das relações plurais entre os atores e as atrizes, respeitando os contextos. A escola, com formação e investimento, pode abraçar o reconhecimento da diversidade e compreender que os diferentes espaços e contextos produzidos por indivíduos são constituintes, também, das identidades.

O RCGEM se organiza no sentido da viabilização de práticas educativas emancipatórias e inclusivas a partir da valorização das identidades, da expressão das subjetividades e das regionalidades culturais e artísticas integrantes das territorialidades, para a construção de uma



sociedade plural (BRASIL, 2018a, p. 09), bem como aponta a BNCC em suas competências gerais para a Educação Básica.

2.4.3 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

A compreensão ampla e dialógica da constituição social e de suas composições étnicas, envolve o reconhecimento da pluralidade histórica presente também na cultura sul-rio-grandense e nos diversos aspectos característicos da sociedade brasileira, em suas contradições e nas ricas contribuições das populações afro e indígena, são tematizações desta transversalidade, uma vez que a emancipação de uma sociedade não acontece distante do estudo das condições histórico-sociais que a constituíram. Dessa forma, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se apresentam como possibilidades de aprendizado acerca das contribuições instituintes das múltiplas culturas e etnias, da ciência e consciência das marcas de explorações, dominações e exclusões que o prisma hegemônico das narrativas tem ocultado, alongando as injustiças e a profunda segregação arraigada na sociedade brasileira e regional.

A escola é um espaço de interação social e de pluralidade, de reconhecimentos e de aceitação da alteridade. A escola precisa reconhecer a diversidade cultural a partir das culturas esquecidas e massacradas e viabilizar a construção das identidades e representatividades. A abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena prevista no artigo 26 da LDBEN, reforçada pela Lei nº. 11.645/2008, deve ser constante nos currículos oficiais das redes de ensino. Desse modo, os objetos do conhecimento devem incluir

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008b).

A legislação determina que esses conteúdos sejam abordados também nas áreas em que se concentram a Arte, a Literatura e a História do Brasil, como reconhece Resolução CNE/CP nº. 1/2004, ao instituir as DCNERER que apresenta como objetivo

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004b, p. 492).




No RS, pelo menos duas legislações versam sobre esta temática: 1) O Decreto 53.817/2017, ao instituir o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas. No artigo 7º, estabelece que “as metas e estratégias deste Plano estarão asseguradas na transversalidade das ações desenvolvidas no atendimento da Educação Pública do Estado, conforme respectivos Planos de Educação Estadual e Leis Orçamentárias Anuais”. 2) A Resolução CEEed-RS nº. 297/2009 que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e da cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual e Municipais de Ensino. Em sua justificativa, o CEEed-RS afirma que

[...] o caminho a ser seguido pelas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino não pressupõe a criação de uma nova disciplina. É muito mais do que isso, pois se trata, na verdade, de incluir esses conteúdos no conjunto do currículo escolar, abrangendo todos os níveis da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – de forma a constituir práticas pedagógicas e procedimentos de ensino voltados à construção de novas relações étnico-raciais e sociais (RS, 2009).

É importante destacar que as culturas indígenas e afro-brasileiras valorizam os saberes tradicionais e a ancestralidade, como parte de sua identidade e como preservação dos seus direitos. Não cabem julgamentos sobre os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelos estudantes fora do âmbito escolar, entretanto reconhecer a existência de plurais povos e culturas, como alicerces centrais na construção da sociedade brasileira e gaúcha, é fundamental para desenvolver a abordagem crítica a fim de potencializar compreensões coerentes. O estudo das tradições plurais valoriza e fortalece o caráter identitário da sociedade e da cultura gaúcha, a qual é devedora a muitas culturas silenciadas pelo centralismo branco, aristocrático e colonialista. Ao contemplar e incluir as culturas afro-brasileiras e indígenas, este RCGEM, em integração com o Ensino Fundamental, assume, reconhece e promove a diversidade étnico-cultural como construtora histórica e qualificadora da sociedade brasileira e gaúcha.

2.4.4 Educação Ambiental

A Educação Ambiental, a partir da Lei nº. 9.795/1999, aparece como componente interdisciplinar a ser trabalhado em todos os níveis de ensino, em todas as áreas e em todos os componentes curriculares. Assim, se transforma em tema transversal imperativo e, como tal, o



sistema estadual e municipais de ensino e as redes do território, com apoio e investimento das mantenedoras devem promover ações, debates e motivar compreensões no sentido de desenvolver atitudes de cuidado, manutenção e conservação ambiental, cujo objetivo seja garantir a qualidade de vida de toda a população do presente e das gerações futuras. Este TCT reforça a necessidade de aprofundamento do Parecer CNE/CP nº. 14/2012, que retoma a Constituição Federal no seu artigo 23 e da Resolução CNE/CEB nº. 2/2012, para compreender a proteção ambiental, o combate à poluição e a conservação da natureza como indispensáveis no trabalho pedagógico cotidiano do conjunto das ações escolares.

O Parecer CNE/CP nº. 14/2012 indica que a Educação Ambiental deve operar ensino na “perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade” . As ações humanas, sociais e econômicas - extrativistas, agropecuárias, comerciais e industriais - devem se realizar em equilíbrio com o meio ambiente e, portanto, sem prejudicar as condições de vida do sistema planetário, inclusive, ocupando-se desde os biomas e ecossistemas de cada região.

No RS, a Lei nº. 13.597/2010, que revogou a Lei nº. 11.730/2002, dispõe sobre a Educação Ambiental e seu ensino no território gaúcho em acordo com a Lei Federal nº. 9.795/1999, e define, no artigo 4º, os princípios da Educação Ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, tendo como perspectivas a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho, a democracia participativa e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a participação da comunidade; VII - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VIII - a abordagem articulada das questões socioambientais do ponto de vista local, regional, nacional e global; IX - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todas as modalidades de ensino e em todos os anos escolares, para formar cidadania crítica atuante e comprometida na manutenção, defesa e qualificação do meio ambiente, como bem comum inseparável da defesa da qualidade de vida e da consciência e compromisso com sua continuidade.

2.4.5 Educação para o Consumo Consciente

O debate sobre a inclusão de dinâmicas educacionais que visem à abordagem pedagógica do consumo consciente, responsável e sustentável, são oriundos da LDBEN,




enquanto no documento nacional apresenta-se como uma das competências da educação básica: “a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018a). Dessa forma, a educação para o consumo consciente – que envolve, responsabilidade, sustentabilidade, cuidados com o ambiente e com a vida planetária – está diretamente relacionada com a busca pela preservação ambiental necessária para a manutenção, preservação e qualidade da vida.

A educação para o consumo consciente tem sido debatida em conferências internacionais, especificamente, quanto ao padrão de consumo e ao estilo de vida e incorpora a segurança alimentar, as relações e modos de produção, a subsistência e as políticas de acesso e distribuição de alimentos equitativamente na sociedade, cujas discussões poderão abarcar, nas escolas - de acordo com o RCGEM - especialmente na sociedade gaúcha.

Ao comporem as tematizações da Conferência Rio-92, passaram a ser objeto de políticas públicas e integram, na atualidade, a implementação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Particularmente, o Objetivo 12 busca “assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis” (ONU, 2018), a partir do uso eficiente dos recursos naturais e energéticos, da infraestrutura sustentável e do acesso aos serviços básicos, assim como da informação de qualidade, a gestão coordenada, “a transparência e a responsabilização dos atores consumidores de recursos naturais como ferramentas chave para o alcance de padrões mais sustentáveis de produção e consumo” (ONU, 2018).

Cinco anos antes da Rio-92, em 1987, o documento intitulado “Nosso futuro comum”, mais conhecido como Relatório Brundtland, divulgado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela ONU em 1983 (ONU, 1991, p. 46), pela primeira vez aborda o conceito de desenvolvimento sustentável, no qual ele é definido como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”. O documento já apontava naquela época a impossibilidade de a humanidade usufruir dos recursos naturais como vinha fazendo, ou seja, o crescimento econômico desenfreado sem preocupação ambiental é incompatível com a manutenção da qualidade de vida no planeta. Entretanto, em nenhum momento sugere-se, no documento, a paralisação do crescimento econômico, tanto das nações em desenvolvimento como as desenvolvidas, pelo contrário, isso deve ocorrer, mas considerando-se o ambiente e a sociedade.

A BNCC apresenta habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, níveis e redes de ensino com o objetivo de pensar o consumo e compreender que



a educação pode contribuir com o senso de responsabilidade e compromisso, de modo integrado e multidisciplinar. Desse modo, por meio da educação, parece ser possível estabelecer uma sociedade ambiental e humanamente sustentável e também construir a percepção de que o meio ambiente pode garantir qualidade de vida. Para tanto, porém faz-se necessário extinguir os desastres, as depredações e as explorações ambientais, bem como repensar o uso de produtos descartáveis que acarretam acúmulos de resíduos sólidos na terra, na água e no ar.

A educação para o consumo consciente compreende que o ser humano precisa, pode e deve produzir para viver com dignidade, prolongar a existência e crescer como possibilidade de saber, de fazer, de aprender, de ser e de conviver. O compromisso com a vida em seu sentido ampliado, remete a atitudes éticas de continuidade da existência biológica e espiritual, da subsistência, da produção e do consumo consciente e equitativo considerando a pluralidade de seres vivos e do contingente populacional.

2.4.6 Ciência, Tecnologia e Cultura Digital

A compreensão do ambiente social e natural, sob o viés da Ciência e da Tecnologia, é um dos objetivos da Educação Básica a ser desenvolvido, que se consolida no EM, seja por meio da FGB ou pelos IFs, conforme indica a Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 32, inciso II e artigo 39. Assim, o estudante, em sua escolarização, tem contato com conceitos e ações que contribuem para sua formação integral.

A Ciência e a Tecnologia integram o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento, o que torna imperativa a tematização sob o viés da educação. Compreender processos, funcionamentos, aplicações, potencialidades e consequências das tecnologias, especialmente as digitais e midiáticas - que detêm a possibilidade de conexões e de experiências remotas - é uma exigência na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, o conhecimento, o uso e o aprimoramento consciente das tecnologias no contexto das culturas digitais hoje disseminadas na sociedade, permitem a não subjugação do humano e do ambiente e o não comprometimento da vida e do ecossistema.

O trabalho pedagógico com esta transversalidade aponta para o aprendizado do uso e controle das tecnologias pelos indivíduos com finalidades sociais e edificadoras do ser humano, no sentido amplo de vida. Paralelamente, ao incluir a tecnologia nos estudos científicos e a própria ciência na seara ética, a educação expede alertas para o perigo da expansão desmesurada da inteligência artificial e a iminência do império dos algoritmos no controle absoluto de setores



da sociedade, bem como a produção de realidades falsas – *realities fakes* – e a incapacidade humana de distingui-las.

Faz-se pertinente a referência à obra *A história cultural: entre práticas e representações*, na qual Chartier (2002b) faz uma retomada dos principais pontos culturais materiais e imateriais que permeiam o legado das representações coletivas, bem como dos sentidos aos gestos individuais. Chartier (2002a) traça um panorama da escrita – do códex até os dias de hoje – na chamada sociedade do conhecimento (SACRISTÁN, 2007) em que o livro e a escrita ocorrem de modo eletrônico, e tanto o diálogo quanto a interação, devido aos avanços tecnológicos, passaram a ocorrer não apenas em relação aos seres humanos em seus processos comunicativos e interativos, mas também em relação aos suportes utilizados nessa comunicação, contribuindo para o surgimento de uma transformação e convergência das mídias.

Sendo assim, para que o trabalho com esses TCT seja significativo, é válido destacar os conceitos de ciência, tecnologia e cultura digital. Sabe-se que a cultura digital faz parte do cotidiano de boa parte das juventudes e, dentro da escola, é uma realidade a ser compreendida pelos professores.

Destaca-se aqui a Resolução CNE/CEB nº. 03/2018, que atualiza a DCNEM, em virtude da publicação da BNCC e das alterações da LDBEN (BRASIL, 1996) exaradas pela Lei nº. 13.415/2017, e que define Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso VIII, alíneas b e c, como

[...] b) 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; c) 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 (BRASIL, 2018j).

A partir dessas definições, o RCGEM busca, em consonância com a BNCC, incorporar as discussões sobre Ciência e Tecnologia em todas as áreas do conhecimento e em todos os componentes curriculares, juntamente com a Cultura Digital, abordada na competência geral cinco da BNCC destacada a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018a).



Nesse contexto, incorporando as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDIC, ao currículo como TCT, há a possibilidade de fomentar o protagonismo e a criatividade dos estudantes, considerando o conhecimento construído a partir do cotidiano e das experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental. A esse respeito, as TDIC colaboram com o letramento digital, ou seja, com as novas formas de ler e de relacionar-se com a escrita (CHARTIER, 1991), com o surgimento de novas modalidades de leitura e escrita (ROJO; MOURA, 2012), novos letramentos (SANTAELLA, 2007; SOARES, 2004) e das novas leituras de mundo a partir da cultura digital (LÉVY, 1996).

Desse modo, com a Ciência, a Tecnologia e a Cultura Digital, as áreas do conhecimento podem articular diferentes iniciativas didáticas, observar a interdependência entre elas e promover a construção de aprendizagens sobre os usos, finalidades e aplicações. Respeitar e compreender as juventudes, pode representar um importante passo para o desenvolvimento e o equilíbrio entre o letramento e a cultura digital. Ao mesmo tempo, tecer relações com os saberes dos diferentes componentes curriculares para desenvolver o trabalho transversal com vistas à formação integral.

2.4.7 Nutrição, Educação Alimentar e Saúde

Por definição conceitual, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde é entendida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade. Entretanto, com o passar do tempo, fez-se necessário rever esse conceito. Em 1986, na 8ª Conferência Nacional de Saúde, no Brasil, apresentou-se um conceito de saúde ampliada que, em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. Essa nova interpretação de saúde perpassa pelas várias necessidades básicas para a sobrevivência, com dignidade, de um cidadão.

A Lei nº. 11.947/2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica e também altera as Leis nº. 10.880/2004; nº. 11.273/2006; nº. 11.507/2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº. 2.178-36/2001, e a Lei nº. 8.913/1994, e dá outras providências. Para efeitos de esclarecimento, o artigo 1º entende por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo. Este RCGEM aborda a Lei nº. 11.947 no aspecto normativo da alimentação escolar para reforçar a abordagem

da BNCC que apresenta a Nutrição, Educação Alimentar e Saúde como uma transversalidade a ser obrigatoriamente incluída no currículo da Educação Básica, e ser desenvolvida em todos os componentes curriculares.

A temática da Educação Alimentar e Nutricional foi inserida no art. 26 da LDBEN, através da Lei nº. 13.666/2018 e associa-se à Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN –, atualizada pela Portaria MS nº. 2.715/2011, com o objetivo de promover a “melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população brasileira, mediante a promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, a vigilância alimentar e nutricional, a prevenção e o cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição” (BRASIL, 2013b, p. 21).

Nutrição, Educação Alimentar e Saúde devem ter seus conceitos básicos abordados numa perspectiva transdisciplinar que supere as paredes das salas de aula e dialoguem com a merenda escolar, com programações de atividades físicas comunitárias a partir da escola e que tenham condições de interagir com unidades sanitárias, quando possível, visando à promoção de saúde integral dos estudantes e às melhorias na qualidade de vida das comunidades. A alimentação escolar faz parte de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da cidadania, pois opera no sentido de orientar os estudantes a respeitar e desenvolver hábitos alimentares saudáveis. Essa transversalidade proporciona o conhecimento e o respeito aos valores culturais locais, regionais e nacionais, sociais, afetivos e comportamentais, acerca da cadeia produtiva dos alimentos, abordando assim as questões ambientais relacionadas à autonomia e à sustentabilidade, bem como, à saúde pública.

2.4.8 Vida Familiar e Social

Neste momento histórico, escola e família devem atuar em parceria para a formação integral dos estudantes. Tornou-se mais sofisticada a tarefa e o papel das famílias, bem como das escolas, na perspectiva de trocas, de diálogos, do trânsito de informações e de combinações que podem contribuir para o desenvolvimento pleno dos adolescentes e jovens.

Embora os estudantes de Ensino Médio manifestem certa independência pessoal e interpessoal, eles ainda precisam ser orientados para a boa convivência, para a observância de princípios que promovam a alteridade e o respeito mútuo, para a importância do estudo e da formação pessoal e profissional, para a vivência da moral e da ética em sociedade.

As questões de violência, discriminação, preconceito e *bullying*, tanto no ambiente familiar, escolar ou social, precisam ser consideradas pelas famílias e pelas escolas. Quando



pais e escola interagem de forma permanente e buscam resolver os problemas de forma imediata, considerando causas dos conflitos e dificuldades inerentes ao convívio social, certamente encontrarão, conjuntamente, soluções que favoreçam a família, a instituição escolar e, principalmente, os estudantes.

2.4.9 Violência Contra a Mulher

A representação do que é feminino está fortemente marcada pela imagem que uma sociedade tem sobre ele, é nominado e caracterizado conforme sua cultura. Aqui, se nomina e se refere ao feminino como “ela”.

O estereótipo feminino é fortemente marcado pela imagem que a sociedade tem sobre “ela”. Como deve ser, como deve se comportar, como deve se vestir, em que áreas deve especializar-se e atuar profissionalmente, o que “ela deve dar” de sua vida em nome do bem viver de outros, muitas vezes, sem pesar o quanto isso custa do seu viver. Mas e quando “ela” não quer dar? Ou não quer mais dar, ou não quer participar. O que fazer para que “ela” volte a se comportar dentro das normas prescritas? Prescritas por quem? Ah! Normas prescritas por membros de um determinado grupo social, com uma determinada cultura, de acordo com suas crenças. Deve-se aqui considerar as várias diversidades, culturas e etnias constituintes e presentes nas sociedades contemporâneas.

Uma outra questão que se impõe diz sobre aqueles que se reconheceram como sendo do gênero “ela”, muito embora tenham nascido sob a definição do sexo masculino. Isso posto, há uma ampliação do nosso universo de problematização, pois uma vez tendo optado por ser “ela”, carregarão consigo as prescrições, ou pelo menos parte delas. Assim sendo, também são chamadas a contribuir, ou seja, a dar. Dar afeto, carinho, compreensão, amor, alimento, trabalho, tudo o que for necessário para tornar a vida do outro o mais confortável, o mais afável possível.

Retorna-se à questão: e se “ela” não estiver disponível a dar tudo de si o tempo todo, sem se abandonar, sem contrapartidas? Se “ela” impuser limites, se disser: não! O que acontece? Via de regra, é a reação violenta. Não só no lar, mas também no ambiente de trabalho, no clube, na balada, no shopping, na calçada, na escola travestido no *bullying*, enfim nos mais diversos lugares e das mais diversas formas.

Olhando para o crescente problema da “Violência Contra a Mulher”, foi criada, aprovada e promulgada no Brasil a Lei nº. 14.164/2021, a qual objetiva alterar o art. 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) “para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher



nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher” (BRASIL, 2021a), trazendo para a escola o tema – Combate à Violência Contra a Mulher – como uma transversalidade a ser incluída obrigatoriamente no currículo anual, abordada e desenvolvida, conforme propõe o § 9º do referido artigo.

O art. 2º da Lei nº. 14.164, por sua vez, orienta para a realização da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, sempre no mês de março, a realizar-se em todas as escolas, independentemente da rede da qual faz parte. São objetivos da ação, segundo os incisos I a VI:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (BRASIL, 2021a).

Sem dúvida, será o foco de uma discussão extremamente necessária e relevante na escola, juntamente com a Lei nº. 11.340/2006, Lei Maria da Penha, que no seu Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V, prevê cinco tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Essas formas de agressão são complexas, perversas, não ocorrem isoladas umas das outras, têm graves consequências para “ela”. Cada uma constitui um ato de violação dos direitos humanos.

O debate desta temática deve ser oportunizado, no ambiente escolar, por constituir a realidade na vivência de muitos de nossos estudantes. Somente assim a escola poderá atuar sobre a formação do indivíduo, na busca do desenvolvimento de um “ser” que tenha consciência de suas responsabilidades como pessoa, de seus limites e de seus deveres e direitos no que concerne à vida de seus pares.



2.4.10 Saúde, Sexualidade e Gênero

A escola é um espaço de socialização educativo para as crianças, adolescentes e jovens em pleno desenvolvimento e crescimento. Nesse espaço, é possível vivenciar e experimentar situações de relacionamentos interpessoais com repercussões sociais e constituintes da personalidade. As amplitudes e intensidades, os reconhecimentos e as atitudes de respeito vivenciadas e desenvolvidas no ambiente escolar podem também repercutir na sociedade. Desse modo, a escola é um dos primeiros espaços onde são descobertas e vivenciadas diferenças e promovidas interações. No cotidiano da vida escolar, meninos e meninas compartilham espaços, dividem ideias, entram em conflitos e reproduzem/recriam/superam valores e instituem novos. Por isso, a escola não deve ser o espaço de reproduções dos padrões de comportamento sociais de representações estereotipadas de sexualidade. A sexualidade deve ser um assunto tratado sem tabus e preconceitos, acompanhando o processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens dentro do espaço escolar e para além dele, tanto no viés da saúde, da sexualidade quanto da compreensão e do funcionamento do corpo.

Para além disso, a cultura, os saberes e a educação que as crianças, adolescentes e jovens recebem da família e de outros espaços sociais, fornecem elementos para a compreensão das questões de sexualidade e de gênero. O que a escola deve evitar é a reprodução ou a criação de estereótipos quanto ao masculino e ao feminino. Ao educar nessa perspectiva, a escola contribui para a promoção da saúde, entendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o completo bem-estar físico, mental, emocional e social, e não somente pela ausência de doenças. Essa transversalidade contribui para as vivências e expressões das subjetividades e potencializa a realização individual.

Historicamente, nos processos educativos, os currículos escolares têm abordado questões de saúde física que revelam preocupações com as condições do corpo em relação a doenças e ao vigor físico. Porém, na perspectiva de uma formação humana integral, as escolas e as redes de ensino ampliam os diálogos de saúde, o que significa favorecer a saúde mental que se relaciona à qualidade de vida emocional e cognitiva dos sujeitos e à saúde social que se refere às capacidades do sujeito interagir com outros/as e conviver socialmente em harmonia e estabelecer consensualidades democráticas e éticas. Nesse horizonte, a escola, por essa transversalidade, pode contribuir para superar introjeções culturalmente instaladas na sociedade desde a violência sexual, o respeito ao corpo, às vontades e às necessidades individuais, até as superações das discriminações de gênero e das linguagens hegemonizadamente masculinizadas que reproduzem violências e discriminalizam ações contra a vida e as individualidades.



2.4.11 Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros

A escola, não isoladamente, mas integrada com o conjunto da sociedade, com o amparo, financiamento e incentivo do poder público, cumpre uma função central no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas de ciência, conhecimento e convivência, constituindo-se também como agente na garantia do direito à educação previsto na Constituição Federal. A CF determina que todos são iguais perante a lei e que não há distinção de qualquer natureza entre as pessoas, ou seja, não deve haver espaço para discriminações e preconceitos de qualquer natureza.

Como instituição social, a escola deve criar, com intencionalidade, espaços permanentes de diálogo e de reconhecimento das diferenças, possibilitando ações pedagógico-educativas, a fim de superar e combater a violência, o desrespeito e a insensibilidade. Não se trata de propor ações padronizadas de igualdade, mas de criar condições para que crianças, adolescentes e jovens reconheçam e respeitem diferentes identidades e reflitam sobre os padrões de comportamento vivenciados e impostos, culturalmente, pela sociedade, com perspectivas de atualizações e qualificações das vivências.

A escola é um espaço privilegiado de convivência entre indivíduos, com condições de favorecer relações e atitudes que enfrentam práticas discriminatórias e preconceituosas que violam os direitos humanos e sociais. O RCGEM aponta para abordagens educativas, pautadas no diálogo e nas vivências como estratégias de enfrentamento e superação de discriminações e preconceitos como racismo, sexismo, homofobia e outros.

2.4.12 Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)

As relações sociais, dentro e fora da escola, nem sempre são pautadas pelos princípios de igualdade e equidade. A diversidade humana e o respeito às diferenças devem ser promovidos e valorizados no ambiente educativo escolar e os jovens, ainda em formação nos aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais, necessitam de suportes pedagógicos, de mediações e intervenções que podem ser realizadas por profissionais da educação, da assistência social e da saúde.



Em 06 de novembro de 2015, foi criada no Brasil a Lei nº. 13.185 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo território nacional. O Programa define *bullying* como

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos do programa destaca-se, no art. 4º, inciso IX:

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015).

As escolas, segundo esse Programa, devem promover medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying*. De maneira complementar a esse Programa, a Lei nº. 13.663/2018, quando sancionada, alterou o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a finalidade de incluir que as escolas promovam medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, em especial ao *bullying*, e estabeleçam a cultura de paz.

2.4.13 Educação em Direitos Humanos

A vida em sociedade tem compromissos que ultrapassam as vontades, determinações e desejos individuais e, nesse viés, a harmonia social é construída com diálogo, reconhecimento das pluralidades e das diferenças e de ações educativas com objetivos de solidariedade, justiça social e vida comum. A transversalidade Direitos Humanos, ao envolver os níveis e modalidades de ensino, os anos, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares todos, permite a efetivação das convivências harmônicas e respeitadas que auxiliam o crescimento do coletivo social.

Falar de educação para os Direitos Humanos é compreender que ela ocorre num contexto ainda marcado por processos de violações de direitos e de luta pela instituição de um Estado Democrático de Direito para todos. A contribuição dessa transversalidade destaca o papel central da educação na formação de pessoas que reconheçam as outras como seres de dignidade e direitos.



A cultura de Direitos Humanos promove condições para que se estabeleçam nas relações humanas a tolerância, o diálogo, a cidadania, a solidariedade e o reconhecimento da diversidade. Deve também permitir a liberdade de organização e a luta dos grupos organizados em prol de seus direitos e de suas demandas. Educação em Direitos Humanos não é somente um conteúdo a ser ensinado, mas a pressuposição das vivências de valores e atitudes que cultivem a preservação da vida, das singularidades, das identidades e das diferenças. O modo como essa transversalidade pode ser trabalhada no ambiente escolar indica atitudes na direção da necessidade da motivação, da sensibilização e da estimulação para a compreensão do ser humano em suas diferentes situações e realidades e a caminhada rumo à dignidade. É preciso considerar que um dos maiores fatores que dificultam a promoção de uma cultura de Direitos Humanos nas escolas é o desconhecimento da legislação sobre o tema e, especialmente, a falta de entendimento dos conceitos de Direitos Humanos, as deficiências éticas nos estudos, as compreensões da história e a precária perspectiva das possibilidades humanas de crescimento e vivências.

A Educação em Direitos Humanos está assegurada na Resolução CNE/CP nº. 01/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Nelas, são encontradas explicações que a Educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais para o direito à educação. Isso quer dizer que a educação deve pautar-se em práticas educativas alicerçadas nos Direitos Humanos e “em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012f, p. 512). O conceito de Direitos Humanos, segundo tais diretrizes, define ser “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, [que] referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012f, p. 512).

O Estado do Rio Grande do Sul, através da Lei nº. 14.481/2014, instituiu o Sistema Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul com, dentre outras competências, a de “fomentar a educação em direitos humanos em todas as suas formas e âmbitos, por meio de campanhas, eventos e estudos” (RS, 2014). Por meio do CEEEd-RS o Estado do Rio Grande do Sul elaborou o Parecer nº 126/2016, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação em Direitos Humanos em todo o Sistema Estadual e municipais de Ensino, como mais uma garantia para assegurar a observância da temática nas atividades curriculares na Educação Básica.

Este RCGEM, com sustentação na legislação, destaca que os conhecimentos da Educação em Direitos Humanos podem ser inseridos no currículo escolar, pelo menos, de três

formas: I) pela transversalidade e interdisciplinaridade; II) pelos conteúdos ou objetos do conhecimento específicos de componentes curriculares já existentes, e III) pela combinação da transversalidade e da disciplinaridade. Evidencia-se que a escola de Educação Básica é um espaço privilegiado para a formação da cidadania, porque contribui sistematicamente para o desenvolvimento do ser humano. Isso implica propor aos estudantes, constantemente, a vivência da Educação em Direitos Humanos para que possam analisar, compreender e modificar o contexto social, histórico e cultural em que os homens e as mulheres produzem, desenvolvem e realizam suas existências.

No âmbito internacional, as convenções, acordos e normatizações chanceladas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seus órgãos, têm estabelecido obrigações aos governos para que suas ações pautem a ética e as relações democráticas. O objetivo dos Direitos Humanos Internacionais é promover e proteger os seres humanos todos, especialmente, aqueles em condições de vulnerabilidades socioeconômicas e de primar pelas liberdades fundamentais de indivíduos e de grupos. Uma das grandes conquistas das Nações Unidas é a criação de um corpo abrangente de direitos, um código universal e protegido internacionalmente. A ONU define ampla gama de direitos internacionalmente aceitos, incluindo direitos civis, culturais, econômicos, políticos, sociais, e estabelece mecanismos para promovê-los e protegê-los. As convenções internacionais que preponderam pelos direitos humanos têm expandido, gradualmente, as normatizações para abranger as minorias, grupos e parcelas específicas da população, como as mulheres, as crianças, as pessoas com deficiência e vulneráveis.

2.4.14 Direitos da Criança e do Adolescente

Todos os indivíduos têm direitos básicos e garantias individuais no mundo da política republicana e democrática, no qual o nascimento estabelece garantias básicas e a vida é o principal e fundante princípio dos direitos. Assim, os direitos humanos são universais e acolhem, nas suas concepções fundamentais, também os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Todos os seres humanos estão protegidos pelos direitos humanos, incluindo as crianças e os adolescentes que gozam de direitos específicos por necessitarem de cuidados e proteção especiais.

Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes estão explicitamente definidos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado da história, acordado por todos os países do mundo, exceto os Estados Unidos da América. Eles também estão contidos em outros documentos de direitos humanos,



incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e outros amplamente incorporados aos tratados e declarações internacionais de direitos humanos.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança se estrutura a partir de quatro grupos básicos: 1) Direito à assistência médica e odontológica, direito à recreação, direito de ir à escola, direito de ser alimentado, vestido e cuidado. 2) Direito de ser protegido e não ser atingido ou envergonhado com punições, direito à privacidade, direito à proteção diante de provocações ou intimidações, direito de ser protegido contra racismo, sexismo e outros tipos de discriminação. 3) Direito de participar de atividades sociais e recreativas em sua religião e sua cultura e direito de falar sua própria língua. 4) Direito a um advogado ou intérprete, de aprender e acessar informações importantes acerca de seus direitos e de ser informado sobre regras e decisões para que entenda o que está acontecendo e possa se posicionar (ONU, 1989).

No caso específico do Brasil, a Lei nº. 11.525/2007 obriga que os currículos desenvolvam questões ligadas aos direitos das crianças e dos adolescentes; a Lei nº. 13.010/2014, estabelece a necessidade do desenvolvimento transversal de objetos de conhecimento que visem prevenir todas as formas de violência contra crianças e adolescentes, assim como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No RS, a Lei nº. 11.525/2007 trata sobre a obrigatoriedade do ensino dos direitos da criança e do adolescente em todos os níveis de educação – infantil, fundamental, médio e superior –. O objetivo é debater sobre o conjunto de leis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, para combater todas as formas de violências e assédios cometidos contra crianças e jovens em todas as dimensões da vida social e pessoal. A relevância dessa temática, segundo a BNCC, exige um trabalho educacional de forma transversal e integradora em todas as áreas do conhecimento e em seus componentes curriculares.

2.4.15 Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso

As recentes descobertas e avanços, sobretudo das ciências da saúde, têm possibilitado cada vez mais longevidade e vitalidade à população brasileira. Dessa forma, o número de pessoas com 60 anos ou mais vem aumentando significativamente nos últimos anos. Em outras palavras, pode-se dizer que, neste país, há – e haverá – cada vez mais idosos, caracterizados, não somente pela idade, mas pela manutenção das atividades produtivas e de consumo. São os novos idosos, que estão envelhecendo de uma maneira bem diferente em comparação aos seus antepassados.



Atenta a essa nova realidade, a educação escolar, ao pautar nos seus currículos temáticas que abordem o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, estará cumprindo seu papel social, uma vez que possibilitará à comunidade escolar momentos de aprendizagem e reflexão sobre aqueles que já fizeram – e alguns ainda fazem – muito pelo crescimento e desenvolvimento do nosso país. Essa perspectiva pode ser entendida como uma das nuances do Estatuto do Idoso, estabelecido pela Lei nº. 10.741/2003, que regula e assegura os direitos das pessoas desta faixa etária.

Um outro aspecto a ser destacado é oportunizar ao idoso o acesso à educação, inclusive com a adequação dos currículos, metodologias e materiais didáticos, com programas educacionais voltados a esse grupo específico, com a realização de cursos especiais, que busquem inserir saberes voltados ao próprio processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, preservando suas memórias e sua identidade cultural.

Assim, nessas temáticas, incluem-se ações que vão além do mero conhecimento e estudo do Estatuto do Idoso, por exemplo. Tem-se, nessa perspectiva, a possibilidade de enriquecimento das práticas pedagógicas, a partir de ações que aproximem escola e idosos, uma vez que cada uma dessas pessoas traz consigo não somente a história da sua força produtiva, mas a sua trajetória como indivíduo, portador da sabedoria e da cultura decorrentes das muitas vivências cotidianas. Cada idoso é uma fonte de informação e conhecimento vivos, com um excelente potencial para contribuir com as ações desenvolvidas na escola que, ao mesmo tempo, deve garantir o acesso à educação do idoso, de acordo com as necessidades e expectativas.

2.4.16 Educação Financeira e Fiscal

A Educação Financeira e a Fiscal representam temas contemporâneos sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular a serem abordados de forma transversal e integrada. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a), elas devem ser incorporadas pelas redes e sistemas de ensino em suas esferas de autonomia e competência, com vistas a promover habilidades em diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho transversal, no âmbito do currículo escolar, está amparado pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2010 e pela Resolução CNE/CEB nº. 7/2010. A Educação Financeira revela-se como estratégia educativa a partir do Decreto nº. 10.393/2020, que institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira, ENEF, e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira, FBEF. A ENEF visa à promoção da educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no país, com vistas a contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema

financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes. O FBEF busca, em suas competências, implementar e estabelecer os princípios da ENEF; divulgar e compartilhar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal; promover a interlocução entre os órgãos ou as entidades públicas e as instituições privadas para estimular e, sempre que possível, integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal.

As orientações legais sugerem a incorporação desses temas aos currículos e às propostas pedagógicas, no contexto escolar, dos territórios e das redes, uma vez que implicam a vida humana em escala local, regional e global. Nessa mesma perspectiva, a legislação para a educação brasileira contida no Plano Nacional de Educação, na BNCC e neste RCGEM, orienta que as temáticas que impactam a vida humana, também sejam previstas e trabalhadas por meio da implementação de habilidades nos componentes curriculares. As redes de ensino e as escolas, de acordo com suas especificidades, autonomia e observando as características, demandas e necessidades territoriais, podem implementar metodologias de trabalho para a Educação Financeira e Fiscal.

A Educação Financeira e Fiscal no contexto escolar tem, ainda, o objetivo de promover o letramento financeiro dos estudantes, de forma interdisciplinar e com equidade. Isso permite transcender para além do vínculo com a Matemática Financeira, podendo ser compreendida como os modos dos estudantes desenvolverem competências e habilidades para melhorar a compreensão sobre os produtos financeiros, de acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Programa Nacional de Educação Fiscal define a Educação Fiscal como um processo educativo que visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, de participação no funcionamento e no aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Estado. A Educação Financeira e Fiscal também opera, pedagogicamente, no sentido da consciência para o pagamento de tributos e no fomento para o acompanhamento da aplicação dos recursos públicos, buscando promover ações de compreensão, análise e tomada de decisão a partir de dados, informações e conceitos. Compreende, portanto, um importante instrumento de conscientização da sociedade sobre seus direitos e deveres financeiros e fiscais.

Sobre esse aspecto, no contexto escolar o estudante tem a oportunidade de aprender sobre tributação e cidadania, conhecer a função social do tributo como forma de redistribuição da renda nacional e elemento de justiça social e de gestão de seus próprios recursos e compromissos como cidadão.

A Educação Financeira na escola oportuniza a percepção das vantagens do planejamento financeiro, do consumo consciente e da necessidade de envolver-se com a economia e com a

sociedade de seu país, permitindo um olhar mais amplo e complexo sobre a sua relevância nas demais áreas do conhecimento. É nesse sentido que a BNCC sugere habilidades para diferentes componentes, que favoreçam o trabalho transversal, interdisciplinar e com equidade, como mencionado anteriormente.

2.4.17 Trabalho

O trabalho circunda a humanidade desde os mais remotos registros, seja na punição conferida ao homem por seu pecado, seja na mitologia grega, com Hefesto, o deus do trabalho, seja na identidade, na cultura e também no fazer acadêmico. Gasta-se parte da vida no trabalho, vive-se para ele e se é o que ele faz: Sujeitos do trabalho! Até mesmo quando não se está exercendo diretamente as funções, se é conhecido pelo que se faz no trabalho.

Sob essa égide, amparando-se na BNCC e na pretensão de que as experiências educativas, interligadas com a realidade contemporânea, assistam os estudantes no desenvolvimento de habilidades relevantes para a formação integral, o RGCEM traz a transversalidade do “Trabalho”, o qual almeja que o ensinar e o aprender por meio da pesquisa, promovem a autonomia do estudante, que busca seu crescimento intelectual e humano, com base em suas vivências e no que lhe compete quanto ao seu meio sociocultural.

Além disso, há respaldo na LDBEN, artigo 35, a qual prevê que o Ensino Médio seja espaço para que o estudante aprofunde os conhecimentos oriundos do Ensino Fundamental, além de ampliar a sua capacidade de prosseguir seus estudos. E, para isso, deve existir

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Desse modo, os Temas contemporâneos e transversais do RGCEM, alicerçam-se na educação integral por meio da pesquisa, promovendo assim a autonomia do estudante que busca seu crescimento intelectual e humano com base no seu trabalho, no labor e no que lhe compete quanto ao seu meio sociocultural. Para que isso ocorra, todos os professores devem atuar no seu trabalho pedagógico, em conformidade com a proposta: o trabalho como o ensinar pela pesquisa e o ensino por meio da interdisciplinaridade.



De acordo com Clot (2007), o trabalho possui uma função social que realiza ao mesmo tempo a produção de objetos e de serviços, além da produção de trocas sociais, então os objetos passam a ser valorados em dada sociedade. Nesse ínterim, é coerente mencionar Arendt (1995, p. 17) quando afirma que “o que quer que toque a vida humana, ou entre em contato direto com ela, assume imediatamente o caráter de condição de existência humana”. Sendo assim, somos condicionados a significar, pois tudo que é trazido ao convívio humano, segundo Arendt (1995), torna-se parte da condição humana.

As juventudes são conclamadas ao Mundo do Trabalho, o qual está vinculado aos eixos estruturantes da BNCC (BRASIL, 2018a), do Empreendedorismo, dos Processos Criativos, da Investigação Científica, da Mediação e da Intervenção Cultural, pilares que a sociedade necessita, além do exercício da cidadania e do progresso de diversas habilidades na resolução de demandas ocupacionais. Essa evocação da coletividade gera aprendizagem e desenvolvimento de competências socioemocionais. É pertinente referir Mészáros (2008, p. 53), quando afirma que a aprendizagem é nossa própria vida, já que se aprende desde o nascimento até a morte e que “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”.

Assim, tem-se que trabalhar é gerir: gerir competências, atualizações, qualificações, variabilidades, normas. Então há que se recordar que a dimensão gestonária do trabalho é um controle de todas as interfaces, sendo ao mesmo tempo humanas e técnicas. Nesse ínterim, os IFs são escolhas que propiciam às juventudes traçar “roteiros” que culminem em uma futura escolha profissional, tendo por base as inteligências múltiplas de Gardner (1995), nas competências propostas por Adorno (2010) e Morin (2006; 2015) de que a educação integral permeia à vida integral dos indivíduos imbuídos nela. Sendo assim, o Mundo do Trabalho interliga-se à atividade laboral e intelectual.

Além disso, o trabalho é complexo também por indissociar-se de um legado tangível quanto aos componentes histórico e social (SANTOS, 2017). É interessante recordar o conceito de *habitus*, conforme Bourdieu (2007), segundo o qual há um sistema de disposições, modos de perceber coisas, de sentir, de fazer, de pensar, e que, por conseguinte, levam a agir de determinada forma em circunstância dada, visto que se possuem atitudes arbitrárias e involuntárias e são adquiridas pelas interações culturais. Sendo assim, vê-se que, para esse sociólogo, a percepção do simbólico e do real são indissociáveis e inconscientes, o que os torna intrínsecos em termos da subjetividade que lhe é inerente.

Isso posto, para que a educação integral possa ser concretizada, é mister que o estudante protagonize a própria aprendizagem com base em itinerários formativos, visando assim à

inserção em determinada área em que deseje seguir carreira. Como há imprevisibilidades a serem geridas, recorre-se à formação de cidadãos conscientes e críticos, pois, desse modo, haverá trabalhadores éticos e comprometidos aptos ao mundo do trabalho, o qual na coletividade ressemantiza seus valores intrínsecos (CORTELLA, 2010). É no espaço de debates entre tornar a vida possível e vivível (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010) que valores adentram na discussão visando à convivência humana.

2.4.18 Empreendedorismo

A Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, por seu turno, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tratando o empreendedorismo como lugar de mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para formação de organizações com variados propósitos voltados ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços. A BNCC (BRASIL, 2018a) traz a educação empreendedora para o Ensino Médio visando colaborar para o desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens, favorecendo assim o protagonismo juvenil de modo a preparar os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho, mostrando as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras. Aliás, essa transversalidade pode ser equiparada ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2007), ao aproximar-se da ideia de educação como forma de propor o sentido real na vida dos estudantes. Ainda com amparo do marco legal, há a Lei Estadual nº. 15.410/2019 que estabelece, no artigo 1º, as seguintes definições:

§ 1º Entende-se por empreendedorismo o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.

§ 2º Entende-se por cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização de comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores para que se tornem responsáveis pelo seu próprio futuro e das comunidades em que vivem.

§ 3º Entende-se por prática empreendedora iniciativas ou experiências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo, como disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria (RS, 2019a).

Nessa direção, o empreendedorismo na escola surge como aquele que propicia ao estudante, pelas metodologias ativas, a possibilidade de resolver problemas de ordem prático-



social. Nas metodologias empreendedoras são exigidos desse estudante: senso crítico e comportamento proativo no estabelecimento de metas e planejamentos para a execução de soluções.


Desse modo, a educação empreendedora na escola pode concretizar-se com a inserção de conteúdos contextualizados que assegurem aos estudantes, futuros profissionais, o modelo de pensamento empreendedor, a fim de desenvolver as habilidades para gestão direcionada na solução de problemas, entre outras. Para tanto, a educação assume um caráter norteador e transformador, fazendo com que as pessoas desenvolvam habilidades voltadas à superação de desafios e avanço de instinto inovador e ousado.

Esse modelo de ensino tem no educando a peça chave da aprendizagem, colocando-o como protagonista do processo de ensino. O estudante passa a pesquisar, analisar e planejar ações a serem desenvolvidas na escola ou na vida pessoal. No Ensino Médio, propõe-se o ensino de empreendedorismo objetivando proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de qualidades pessoais, como a criatividade, a iniciativa e a independência.

Nesse ínterim, a inclusão do empreendedorismo como um dos quatro eixos estruturantes para a construção dos itinerários formativos no currículo do Ensino Médio, junto com a investigação científica, os processos criativos, a mediação e a intervenção sociocultural, faz com que se tenha a prática do empreendedorismo aliada à educação, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, como o altruísmo, a empatia e a capacidade de resolução de problemas, reforçando a necessidade de se ampliar a conexão da sociedade com a escola.

A prática empreendedora pode ocorrer na escola pela exploração de metodologias ativas, tais como: *Design thinking* - nesta proposta, os problemas são apresentados para que seja construída coletivamente uma resolução baseada em hipóteses; *Gamificação* - proposta metodológica que incentiva a socialização pelo trabalho em equipe; *Aprendizagem baseada em projetos (PBL)* - metodologia que estimula a aprendizagem através da resolução de demandas ou de desafios práticos; logo, tornam-se interessantes por favorecerem o raciocínio lógico e o trabalho em equipe; *Aprendizagem Invertida* - tem como meta fazer com que os estudantes se tornem mais participativos no processo de aprendizagem e habilitados para desenvolver projetos e soluções, uma vez que não recebem o conteúdo pronto e recortado, mas precisam pesquisar, compreender e articular saberes.

Dessa forma, mediar os objetos de aprendizagem constituem-se em desafios para que os estudantes se preparem para o mundo globalizado do trabalho, que cada vez mais está em constante mudança. Entende-se, assim, a importância de inserir a discussão sobre o tema



empreendedorismo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em cada componente curricular, de maneira transversal e interdisciplinar.

2.4.19 Educação para o Trânsito

Segundo o *site* Portal do Trânsito, em “2019, 31.307 pessoas morreram por acidentes de trânsito no país” (PORTAL DE TRÂNSITO, 2019). Esse índice por si só já remete à relevância que o tema possui, tendo em vista a necessidade imperiosa de se tratar desse assunto em todas as esferas em que for possível. Esse contingente de pessoas são apenas as vítimas fatais, que perderam suas vidas nas ruas e estradas, na maioria das vezes, por conta da imprudência, da imperícia e da falta de educação no trânsito. O Referencial Curricular Gaúcho reconhece essa triste realidade, ou seja, é preciso ter motoristas e pedestres educados, que respeitem as regras e normas do trânsito, que foram criadas para disciplinar e regular o movimento nas vias públicas. Dessa forma, o trânsito e seu regramento devem permear toda a etapa do Ensino Médio, já trazendo aos estudantes adolescentes a sua gigantesca dimensão nessa etapa da vida.

O Denatran - Departamento Nacional de Trânsito -, por meio da Portaria 147/2009 (BRASIL, 2009c) publica as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no âmbito dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto estabelece que o trânsito deve ser trabalhado de maneira transversal na pré-escola e no Ensino Fundamental, assim como prevê o Código de Trânsito Brasileiro - CTB - instituído pela Lei nº. 9.503/1997. Como tema transversal no currículo escolar, a BNCC também indica sua abordagem pedagógica no seguinte texto:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas está Educação para o Trânsito (Lei nº. 9.503/1997) [...] (BRASIL, 2018a, p. 19).

O artigo 76 do CTB prevê que a educação para o trânsito seja promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus por meio de planejamento e de ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. Essa previsão implica articular os objetos do conhecimento dos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento com os conteúdos que tratam da segurança nas vias, de maneira abrangente e integrada.



A curricularização deste tema tem sido difundida para possibilitar a formação cidadã na aptidão, na habilidade e na competência, no respeito às leis de trânsito, ao comportamento solidário e à compreensão de preservação da vida. É senso comum que, se educar as crianças e jovens para que, ao sair às ruas, tenham responsabilidade individual e coletiva, isto é, consigo e com os outros, estando motorizados ou na condição de pedestres, possivelmente se estará construindo para o futuro e protegendo a todos.

A educação para o trânsito tem o objetivo de estimular hábitos e comportamentos seguros no trânsito, transformando o conhecimento em ação por meio de observação, das vivências de situações cotidianas. Também desenvolve a interpretação do mundo em que os estudantes vivem e (re) constroem conceitos e valores cidadãos. Estudantes, professores, professoras, pais e mães são pedestres e, também, motoristas. Conhecer, conviver e aprender com as leis, os símbolos e os agentes de trânsito, amplia a percepção dos direitos e deveres e pode reduzir acidentes, ao elevar os níveis de consciência social e responsabilidade individual e coletiva. A educação para o trânsito se desenvolve em integração com outras temáticas transversais e com a FGB, seja na forma de projetos, vivências, montagens teatrais, jograis, concursos, ou mesmo em outras atividades criadas pelos estudantes e seus professores, por se tratar de um tema fortemente recomendado para todas as instituições educacionais gaúchas.



PARTE 3

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

3.1 INTRODUÇÃO

A Formação Geral Básica compõe o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aprofundar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e ampliar a compreensão de problemas mais complexos que sugerem reflexões, pesquisas, produções, comunicações de resultados e demonstrações argumentativas e prático-concretas das soluções desenvolvidas em cada problema. A FGB no Ensino Médio cumpre o papel específico de contribuir na construção de conhecimentos suficientes para que cada jovem possa situar-se na sociedade, compreendendo-a, operando harmônica e eticamente nela, e com isso propiciando o seu crescimento pessoal. O Ensino Médio é a etapa do desenvolvimento intelectual e emocional, na qual os estudantes aprendem com o uso de metodologias dinâmicas os objetos do conhecimento para desenvolver habilidades e competências e se inserirem nas diversas dimensões sociais e culturais com protagonismo, criatividade, conhecimento científico, autonomia e reconhecimento da alteridade, das relações e do mundo.

Embora não sejam apresentados objetos de conhecimento nas áreas deste RCGEM para não interferir na autonomia das redes e das escolas e fomentar a flexibilidade curricular, o trabalho em cada componente curricular deve realizar-se na perspectiva do desenvolvimento integral das juventudes, no aprendizado para a vida e na continuidade de estudos. O Ensino Médio deve ser organizado, como etapa final da escola básica, de modo que os estudantes tenham condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e de interferir nelas para desenvolver suas existências, realizar suas escolhas, operar cientificamente, pensar e agir no mundo cotidiano e elaborar perspectivas de trabalho, de relações e vivências. A FGB é a dimensão do RCGEM, em que os objetos do conhecimento aprofundam as teorizações e ampliam as compreensões no sentido da apropriação de valores indispensáveis para a continuidade e aprimoramento da vida humana no planeta, a partir das contextualizações territoriais e das condições e potencialidades dos indivíduos e de suas subjetividades e intersubjetividades.

A FGB do RCGEM, na sua organização curricular, a partir da proposta da BNCC, das demandas coletivas, das necessidades individuais e sociais e da compreensão crítico-reflexiva



das constituições histórico-científicas e culturais, privilegia o conhecimento clássico e popular como acontecimentos da sociedade brasileira e sul-rio-grandense, de modo contextualizado.

Contribuir com o desenvolvimento integral do estudante é objetivo central inadiável e a ser instituído em relação harmônica entre a tradição e as demandas das juventudes no esforço para superar os conflitos geracionais e garantir a continuidade da vida. A FGB envolve a compreensão da potência socializadora da escola e implica diretamente sua valorização, qualificação, investimento e defesa como espaço privilegiado de contato com a ciência, com a diversidade, com a sistematização do conhecimento e com a elaboração e testagem de hipóteses na direção da condição humana e da sua dignidade. Com esse olhar, as quatro grandes áreas do conhecimento – Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias, apresentam, na sequência deste documento, suas especificidades, especialidades e propostas, à luz da BNCC, cientes da autonomia das redes e das escolas, com a seguinte estrutura de apresentação: Introdução, Interface com o Ensino Fundamental, Caracterização da Área de Conhecimento, Componentes Curriculares, e Competências e Habilidades.


3.2 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

3.2.1 Introdução

A Formação Geral Básica no currículo do Ensino Médio Gaúcho é formada por uma carga horária de 1.800h distribuídas ao longo dos três anos da etapa, conforme disposto na LDBEN (BRASIL, 1996) a partir das alterações efetivadas pela Lei nº. 13.415/2017.

O novo formato do Ensino Médio, composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, previsto na supracitada legislação, corrobora documentos anteriores como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que garante um currículo de aprendizagens básicas para o Ensino Fundamental, garantia que se estendeu a toda Educação Básica na LDBEN e ao Plano Nacional (BRASIL, 2014a) e Plano Estadual de Educação (RS, 2015), culminando na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

A partir da BNCC, novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) foram exaradas (BRASIL, 2018c), orientando a complementação curricular sinalizada pela própria Base, que se trata do documento normativo para a elaboração dos currículos regionais e locais. Nesse movimento, elaborou-se o Referencial Curricular Gaúcho, a fim de dispor sobre as aprendizagens básicas a serem construídas na rede, às quais todos os estudantes do território tenham acesso e que, a partir delas, possam fazer a escolha do Itinerário Formativo



desejado.

As DCNEM assinalam que o Ensino Médio é um direito de todas as juventudes e têm como princípios a formação integral do estudante, a partir do seu projeto de vida; a pesquisa como prática pedagógica, o respeito aos direitos humanos e à diversidade étnica, cultural, sexual, de gêneros e de classes sociais; a sustentabilidade ambiental e a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem; permeando a educação formal com a prática social, por meio da flexibilidade curricular, proporcionando ao estudante o contato efetivo com sua comunidade por meio da cultura, do lazer, do contato com o meio ambiente e com o mundo do trabalho.

Ainda, segundo o Parecer CNE/CP nº. 15/2017, que definiu e fundamentou a Resolução CNE/CP nº. 2/2017, a introdução dos Itinerários Formativos foi a forma que a lei encontrou para permitir que se cumprisse a finalidade do Ensino Médio presente na LDBEN: “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996), ao mesmo tempo que reconhece que diferentes estudantes podem seguir caminhos diversos. O Parecer recomenda que os estudantes não precisam construir e desenvolver todos os conhecimentos e habilidades em todos os componentes curriculares, como hoje está consagrado nos currículos. Portanto, este documento tem como premissa subsidiar os professores e os estudantes, visando a um embasamento seguro para o desenvolvimento das desafiadoras competências e habilidades que são esperadas e exigidas para a sociedade no século XXI.

Ressalta-se que todas as orientações deste documento estão de acordo com os princípios políticos e pedagógicos das leis já citadas anteriormente, bem como das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, que dispõem sobre o combate ao preconceito e ao racismo, visando considerar as contribuições das culturas indígenas, afrodescendentes e quilombolas. Assim, cada professor deve incluir em seu trabalho pedagógico tais questões legais.

3.2.2 Interface com o Ensino Fundamental

A área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no Ensino Médio, propõe-se a dar continuidade aos estudos iniciados nos campos de experiência da Educação Infantil - com o contato com o mundo físico e natural - e que foram ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental. Nesta etapa da Educação Básica, os conhecimentos vinculados às Ciências da Natureza são consolidados, por meio da mediação do professor e com base no protagonismo do estudante, no seu projeto de vida e no respeito à diversidade e aos interesses das juventudes.

As dez competências gerais da BNCC valorizam a formação integral do ser humano,



perpassando por atitudes e valores relacionadas à compreensão do mundo material, desde seu aspecto microscópico até o macroscópico, permitindo que o estudante compreenda que a ciência é uma construção humana, inacabada e em constante modificação, a qual possibilita que ele interaja melhor com a sua realidade, compreendendo-a e podendo assim contribuir com as demandas ali presentes. Entretanto, para que tais competências se construam ao longo da Educação Básica, é imprescindível que todos se responsabilizem por esse percurso.

Nesta nova arquitetura proposta para o Ensino Médio, cabe observar a necessária integração dos currículos da Educação Básica, a fim de promover a articulação entre os conhecimentos consolidados no Ensino Fundamental e os aprofundamentos pretendidos no Ensino Médio. Essa articulação se legitima pela inter-relação da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e do processo de construção e implementação dos Itinerários Formativos, que são parte fundamental dessa estruturação.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a área das Ciências da Natureza está dividida em três unidades temáticas, Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo, as quais, no Ensino Médio, tornam-se duas temáticas principais: *Matéria e Energia*, e *Vida, Terra e Cosmos* (da unificação das Unidades Temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo). Além do aprofundamento de tais temáticas, a BNCC de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe a ampliação das habilidades investigativas desenvolvidas no Ensino Fundamental, baseando-se na avaliação e na comparação de modelos investigativos e em análises quantitativas. Busca-se também que o estudante seja capaz de expor, argumentar e comunicar em diversos contextos e públicos variados, utilizando-se de diferentes mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

É imprescindível, portanto, envolver as temáticas de forma que uma converse com a outra, compartilhando pontos em comum ou que possam ser ligados, criando assim uma sintonia abrangente dentro da área do conhecimento e também possibilitando a articulação com as demais, pois segundo as DCNEM, a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a aprendizagem do conhecimento de diferentes componentes curriculares e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. Ainda nas DCNEM, fica evidente o conceito de transversalidade que consiste em abordar os conhecimentos escolares de forma integrada, trazendo os conceitos teóricos para a realidade, a fim de que o estudante aprenda a partir dela, podendo questionar, problematizar e dialogar com os saberes referentes às Ciências.

Assim, ao se planejar o currículo em educação, deve-se entendê-lo como um documento incluído, ou seja, que atenda as especificidades de cada estudante, de cunho

flexível, adaptável, norteador e que reproduza um instrumento de ligação entre a cultura regional e local, em consonância com as demandas da sociedade que ali está estruturada, na perspectiva de promover um desenvolvimento sustentável. O Currículo é um registro de intencionalidades, que expressa o que se espera que o estudante alcance ao longo de sua escolarização. Dentre as expectativas, há de se considerar o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes. Assim, essa estrutura formativa quando acessada pelo estudante, ao longo de sua vida, sempre que necessário, resultará em uma melhor compreensão de mundo, além de prepará-lo para atuar no mundo do trabalho como um indivíduo hábil, capaz, competente e ético: um cidadão.

Dessa maneira, no Ensino Médio, a consolidação dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores se dá por meio do aumento da capacidade de abstração do estudante, pela familiarização com a linguagem científica e sua apropriação, pela percepção da presença dos conceitos científicos no cotidiano e sua importância na resolução de situações-problema, pelo desenvolvimento de senso crítico, ético e de responsabilidade diante de diferentes contextos, baseando-se sempre em temas como a pluralidade cultural e o respeito às diversidades, ao meio ambiente, à tecnologia, à saúde, entre outras temáticas relevantes no contexto no qual a Escola e estudante estejam inseridos.

3.2.3 Caracterização das Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A caracterização da área das Ciência da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, a partir da BNCC, ocorre pela presença das temáticas *Matéria e Energia* e *Vida, Terra e Cosmos*, a partir das quais, junto com as dez competências gerais, e com o aprofundamento e com a reflexão a respeito das tecnologias e suas perspectivas futuras desdobram-se em três competências específicas. Dessas competências específicas, derivam as habilidades a serem trabalhadas ao longo de toda a etapa, a fim de consolidar as aprendizagens da área e sua formação integral.

Como já visto, a Ciência é uma construção humana que vem ocorrendo em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Os estudos da área proporcionam ao estudante essa percepção, ao passo que desenvolvem também a curiosidade, a análise crítica e reflexiva, a argumentação, a ética e a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a Natureza. Tomando o desenvolvimento desses princípios como base nos processos de ensino e de aprendizagem da área, o estudante poderá apropriar-se – ao longo do Ensino Médio – das linguagens específicas das Ciências, por meio da interlocução destas com a linguagem cotidiana, com os saberes populares, com as demandas de suas comunidades e com os avanços



tecnológicos.

Para alcançar esse propósito, o incentivo à investigação, à possibilidade de contextualização e de experimentação, bem como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), oferecerão ao estudante condições de depreender os conceitos científicos de forma significativa, partindo do seu cotidiano, das suas experiências e vivências, relacionando-as aos conceitos científicos consolidados.

Os professores da área também deverão organizar-se em um viés interdisciplinar, incluindo em seu trabalho pedagógico o uso das tecnologias, as metodologias ativas, a percepção do estudante como sujeito de sua aprendizagem e a necessidade de colaboração entre a física, a química e a biologia, a fim de desenvolver as competências e habilidades previstas neste documento de forma atrativa ao estudante, contribuindo para a sua formação integral, garantindo o acesso e a permanência em uma escola de qualidade.

3.2.4 Componentes Curriculares

3.2.4.1 Biologia

O componente curricular de **Biologia** está inserido na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e caracteriza-se por ser a ciência que estuda “a vida em seus mais variados aspectos bem como a transformação dos organismos vivos ao longo do tempo” (BRASIL, 2018a), importando-se em compreender, o funcionamento dos organismos vivos, a relação desses seres com o meio e seu processo de evolução na Terra. Ao longo da história da humanidade, muitos foram os conceitos elaborados sobre este fenômeno chamado *vida*, numa tentativa de explicá-lo e, ao mesmo tempo, compreendê-lo, bem como afirma Fernandes

Desde os estudiosos de Química e Física do Iluminismo, herdeiros dos filósofos que tentaram explicar os fenômenos naturais na antiguidade, dos naturalistas que se ocupavam da descrição das maravilhas naturais do novo mundo, passando pelos pioneiros do campo da medicina, todos contribuíram no desenvolvimento de campos de saber que acabaram reunidos na escola sob o nome de “Ciências”, “Ciências Físicas e Biológicas”, “Ciências da Vida” ou “Ciências Naturais” (FERNANDES, 2005, p. 04).

Segundo os PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais –

O aprendizado disciplinar em Biologia, cujo cenário, a biosfera, é um todo articulado, é inseparável das demais ciências. A própria compreensão do surgimento e da evolução da vida nas suas diversas formas de manifestação demanda uma compreensão das condições geológicas e ambientais reinantes no planeta primitivo. O entendimento dos ecossistemas atuais implica um conhecimento da intervenção

humana, de caráter social e econômico, assim como dos ciclos de materiais e fluxos de energia. A percepção da profunda unidade da vida, diante da sua vasta diversidade, é de uma complexidade sem paralelo em toda a ciência e também demanda uma compreensão dos mecanismos de codificação genética, que são a um só tempo uma estereoquímica e uma física da organização molecular da vida. Ter uma noção de como operam esses níveis submicroscópicos da Biologia não é um luxo acadêmico, mas sim um pressuposto para uma compreensão mínima dos mecanismos de hereditariedade e mesmo da biotecnologia contemporânea, sem os quais não se pode entender e emitir julgamento sobre testes de paternidade pela análise do DNA, a clonagem de animais ou a forma como certos vírus produzem imunodeficiências (BRASIL, 2002b, p. 9).

Assim sendo, espera-se que este componente curricular, a partir dos conhecimentos construídos pelo estudante ao longo da escolarização, contribua para ampliar o entendimento que o indivíduo tem de sua própria organização biológica, do lugar que ocupa na natureza e na sociedade, de sua interação com o meio e dos resultados de sua ação sobre ele, podendo-se trabalhar a partir de uma perspectiva CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente). Considerando a função social da educação, a Biologia apresenta-se voltada à melhoria da qualidade de vida e à preservação do ecossistema considerando-o como um todo. Nesse sentido, é fundamental compreender a necessidade de observar o desenvolvimento das competências relacionadas a “saber fazer”, “saber conhecer”, “saber ser” e “saber ser em sociedade” (DELORS, 1996).

Quanto à metodologia a ser desenvolvida, é desejável a utilização de metodologias ativas, que incentivem o protagonismo estudantil e a aprendizagem pela pesquisa. Nesse escopo, igualmente espera-se que o ensino da Biologia aconteça de forma contextualizada, buscando assim, ser significativo para o estudante e que seja desenvolvido interdisciplinarmente, uma vez que a abordagem por área é apontada na etapa do Ensino Médio. O uso das TDIC e da experimentação apresentam-se como metodologias que vêm qualificar a construção dos saberes da Biologia, tornando o ensino mais atrativo, dinâmico e prático, buscando apresentar uma escola em sintonia com o tempo no qual o estudante vive, desenvolve-se e produz seus conhecimentos.

Devido a sua heterogeneidade, o componente curricular de Biologia, a ser trabalhado no ensino médio, pode ser dividido em diferentes sub áreas, como: Biologia Celular, Embriologia, Anatomia, Fisiologia, Histologia, Genética, Evolução, Microbiologia, Botânica, Zoologia, Ecologia, Paleontologia, entre outras.

3.2.4.2 Física

A **Física** é um componente curricular que auxilia na compreensão da natureza que nos rodeia e do mundo tecnológico e suas constantes mudanças. Muitos fenômenos do cotidiano



são explicados por princípios físicos que fazem parte de situações concretas e reais, que ao serem desvendadas, estimulam o gosto do estudante pela ciência.

Os saberes da Física encontram-se distribuídos nas Ciências da Natureza, permitindo relacioná-los aos demais componentes curriculares da área e explicitando possíveis formas de diálogo e interação com outros campos de conhecimento. Embora a linguagem matemática seja indissociável deste componente curricular, é evidenciada a necessidade de um maior desenvolvimento da ciência investigativa em que a observação, a análise, a coleta de dados e a experimentação, tenham maior relevância frente à simples aplicação de fórmulas. A contextualização entre as diferentes áreas do conhecimento pode ocorrer através de questões sociocientíficas, com práticas culturais, ampliando e ressignificando seus repertórios e leitura de mundo. O estudo da história da ciência, de seus constantes avanços e mudanças de paradigmas ou sucessão de modelos explicativos faz com que a física seja percebida como uma atividade social, como consta nos PCN (BRASIL, 2002c): “O surgimento de teorias físicas mantém uma relação complexa com o contexto social em que ocorreram”.

As DCNEM apontam como meta a formação humana integral, portanto devem ser proporcionados momentos de discussão em relação à suposta neutralidade da produção científica, numa perspectiva do movimento CTSA, conectando os saberes com questões sociais ou socioambientais.

Os conhecimentos envolvidos no ensino da Física no Ensino Médio estão divididos em subáreas como Mecânica, Termologia, Ondulatória, Acústica, Óptica, Eletromagnetismo, Física Moderna, Física Nuclear, Aerostática e Aerodinâmica, dentre outras. Dentro desse vasto campo de conhecimento da Física, o estudante tem a oportunidade de desenvolver habilidades e competências em diversas aplicações tecnológicas e áreas afins, tais como: Eletrônica, Física Computacional, Física de Materiais, Física de Plasmas, Oceanografia, Econofísica, Física Atmosférica, Físico-química, Astrofísica, Geofísica, Biofísica, Física Médica, Agrofísica, entre outras.

Portanto, ampliam-se as possibilidades para o professor desenvolver competências e habilidades coerentes com a realidade e que estimulem os jovens à investigação, à experimentação e à resolução de problemas, tornando assim, o ensino de Física mais interessante e envolvente e o ambiente escolar mais adequado à produção de conhecimento científico, propiciando uma relação direta entre a teoria e a prática.

O intuito é que a Física promova a contextualização das curiosidades dos estudantes, com suas vivências, dando ênfase às questões atuais sem deixar de referenciar a construção histórica e filosófica que a ciência percorreu até então.



Segundo os PCN+

também é primordial trabalhar com modelos, que devem ser construídos a partir da necessidade de explicar fatos que se inter-relacionam, por exemplo, o modelo cinético dos gases pode ajudar a compreender o próprio conceito de temperatura ou processos de troca de calor (BRASIL, 2002b, p. 25).

Uma competência necessária para a compreensão da Física é reconhecer sua linguagem própria e saber fazer uso dela, reconhecendo seus esquemas representativos, símbolos e códigos específicos. Dominar essa linguagem é fundamental para o cotidiano do estudante, pois perpassa desde os manuais de eletroeletrônicos, prescrição de óculos e interpretação de gráficos meteorológicos. Nesse contexto, é de suma importância que na expressão de investigações e nas apresentações de trabalhos científicos, os estudantes relatem de maneira correta e esclarecedora os conceitos físicos envolvidos.

As propostas de ensino de Física devem pontuar a disseminação do conhecimento científico, o envolvimento com as questões culturais e sociais e estar intimamente relacionados à conscientização ambiental, colaborando para a formação de cidadãos responsáveis e capazes de transformar a sociedade.

3.2.4.2 Química

A **Química** é um componente curricular que, juntamente com a Física e a Biologia, permite a compreensão do mundo material, em seus aspectos macroscópicos e microscópicos, por meio do estudo das propriedades dos materiais e das substâncias de forma interligada com os fenômenos naturais e processos artificiais.

Com base na articulação interdisciplinar, ou seja, que as disciplinas se articulem por meio de atividades integradoras, a partir das inter-relações entre os eixos constituintes do Ensino Médio, busca-se a associação dos conceitos químicos com o cotidiano do estudante e com os conhecimentos científicos, a fim de perceber a dinâmica das transformações que ocorrem no corpo humano, na natureza, na indústria e em todos os contextos em que podem ser observadas. A partir disso, é possível estabelecer conexões com os temas contemporâneos, tais como saúde, ética, pluralidade cultural e tecnologias, abordando a perspectiva CTSA, bem como com temáticas que sejam relevantes à realidade na qual o estudante e a escola estejam inseridos, por exemplo, no meio ambiente, na agricultura, nos medicamentos, na alimentação, nos cosméticos, entre outras.

O conhecimento químico provoca o estudante para que compreenda as transformações



químicas que acontecem no seu cotidiano de forma mais abrangente e integrada e com isso consiga tomar decisões autonomamente, como indivíduo e cidadão. Esse conhecimento oportuniza não somente a compreensão de transformações químicas cotidianas em si, mas a elaboração de conhecimentos científicos em estreita relação com os avanços tecnológicos e suas associações ambientais, sociais, éticas, culturais, políticas e econômicas.

O ser humano sempre lutou pela sua sobrevivência, sempre teve curiosidade e necessidade de conhecer, entender e apropriar-se do mundo ao seu redor. Nessa busca, obteve alimentos (coleta de vegetais e caça), abrigo (das intempéries, dos animais selvagens), descobriu as estações do ano e as fases da lua, mas principalmente o fogo. E a partir do advento do fogo (reação de combustão) da sua produção e manutenção, o ser humano passou para um estágio mais avançado de sobrevivência, deixou de ser nômade e passou a ser sedentário, com a invenção da agricultura, da produção de ferramentas, da metalurgia, da cerâmica, entre outros. Nessa movimentação, o homem influenciou seu ambiente, transformou-o e degradou-o. Assim, a Química transformou-se em uma maneira de ver, interpretar e apropriar-se do mundo físico.

A História da Química marca o início do aprendizado socialmente produzido pelo homem, o qual deve atravessar todo o ensino de Química, propiciando ao estudante o entendimento do processo de construção desses saberes sistematizados desde os primórdios.

Ao longo do processo do Ensino de Química, utilizam-se as experiências dos estudantes, reconstruindo conceitos químicos a partir de releituras de situações cotidianas, inserindo a fundamentação científica e favorecendo o desenvolvimento de conexões com outros conhecimentos, caracterizando um enfoque interdisciplinar.

Muito considerável ressaltar, em relação à metodologia do Ensino de Química, é a possibilidade de percorrer aos estudantes fatos reais e concretos, observáveis (fenômenos químicos, como enferrujamento e amadurecimento de frutas; e fenômenos físicos, como mudanças de estado de agregação) e mensuráveis (unidades de medidas), uma vez que os estudantes trazem para sala de aula sua compreensão de mundo macroscópico, assim como seus elos quantitativos (massa, energia, tempo). Essa compreensão desenvolverá habilidades pertinentes à construção e à interpretação de dados experimentais, à construção de gráficos e tabelas, aos mapas conceituais, às equações químicas, à análise de dados e valores, à comunicação, ao respeito às ideias e diferenças, ao desenvolvimento de valores e princípios, além de propiciar o trabalho coletivo. Desse modo, por exemplo, os dados obtidos nas aulas práticas e experimentações/demonstrações em laboratórios possibilitam ao estudante engajar-se em discussões coletivas que contribuirão na arquitetura dos conceitos e que irão manifestar-se em competências e habilidades.



Além disso, é indispensável também que o estudante desenvolva habilidades quantitativas, tais como: detectar e verificar variáveis microscópicas (temperatura, concentração, catalisador, teoria das colisões) que podem interferir na velocidade de uma transformação/reação química, mas também prever e explicar novos fatos.

É possível também abordar objetos do conhecimento a partir de temas contextualizados relacionados ao meio ambiente (efeitos poluentes que certas substâncias causam no ar, na água e no solo), os combustíveis fósseis, a conservação dos alimentos, a chuva ácida, o efeito estufa, o tratamento de água e esgoto, o descarte de resíduos sólidos, entre outros. Dessa forma, os objetos de conhecimento ganham flexibilidade e interatividade, visando a uma aprendizagem ativa e significativa partindo de situações-problema para uma tentativa de solução, por meio da construção e reconstrução de ideias.

A atmosfera (o comportamento dos gases, as concentrações, o oxigênio, os compostos de nitrogênio, os gases nobres, a pressão atmosférica, a dissolução e o transporte de gases, a capilaridade, bioquímica e inorgânica), ao longo das diferentes eras geológicas, transformou-se e possibilitou a manutenção da vida na Terra, tornando viável a sobrevivência humana. Para isso, muitas modificações ocorreram e destaca-se aqui um exemplo: o nitrogênio, hoje um elemento indispensável em fertilizantes para a agricultura e útil para a indústria química (ácido nítrico e amônia), mas que também traz como consequência a modificação do meio ambiente resultante da poluição atmosférica e a liberação dos seus óxidos. Assim, por meio de temas como este, discute-se a responsabilidade do homem e da sociedade frente às agressões ambientais, partindo da compreensão dos ciclos biogeoquímicos dos elementos, demandando conhecimentos da química e dos demais componentes curriculares da área.

Levando em conta as habilidades e as competências propostas em Química, o estudante aprende a ler, interpretar e utilizar símbolos, códigos e fórmulas nas reações químicas, como as que ocorrem nos altos-fornos (temperatura de fusão e temperatura de ebulição), assim pode entender o rendimento de uma reação baseado na estequiometria e na quantidade de matéria (mol). Outras reações, como a fotossíntese, a respiração ou a combustão, podem vir a dialogar com temas transversais e contemporâneos, a fim de coincidir com os interesses do educando, tornando o Ensino de Química mais atrativo. Segundo os PCN+

A Química pode ser um instrumento da formação humana, que amplia os horizontes culturais e a autonomia, no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002b, p. 87).

Diante disso, pretende-se que o estudante tenha uma compreensão dos processos químicos em estreita relação com suas aplicações tecnológicas, ambientais e sociais, tomando decisões de maneira responsável e crítica, nos níveis individual e coletivo. Para que isso ocorra, o processo de ensino e de aprendizagem deve estar coerente às competências relacionadas a “saber fazer, saber conhecer, saber ser e saber ser em sociedade” (DELORS, 1996, p. 90).

As metodologias de ensino e de aprendizagem devem permitir que os estudantes colaborem dinamicamente com as aulas, por meio de atividades que os desafiem a pensar, a analisar situações-problema usando conhecimentos químicos, a propor explicações, soluções e a criticar decisões construtivamente. Assim, sugere-se a escolha de metodologias ativas, baseadas no protagonismo estudantil, promovendo um ensino de Química contextualizado e interdisciplinar, tendo em vista a abordagem por área do conhecimento prevista para a etapa do Ensino Médio. Ainda, o uso das TDIC e da experimentação são pontos atrativos no ensino de Química para as juventudes, contribuindo para que o arranjo metodológico seja condizente com as propostas apresentadas neste Referencial Curricular. Em síntese, as metodologias escolhidas pelo professor em seu planejamento, orientadas por este documento, devem fornecer ferramentas básicas que possam assegurar, de forma significativa, a aquisição de saberes expressivos na aprendizagem do/a estudante/a com vistas à sua formação plena.

Para melhor organização didática dos conceitos químicos a serem trabalhados no Ensino Médio, são elencadas aqui as subáreas da Química abordadas na etapa: Química Geral, Química Inorgânica, Físico-Química e Química Orgânica.

3.2.5 Competências/Habilidades

O Documento Curricular do Ensino Médio para a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias baseia-se na BNCC quanto às competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos da etapa, que são:

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

Competência 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução



dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

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

A partir das três competências específicas, as quais devem ser trabalhadas à luz das dez competências gerais da Educação Básica, desenvolvem-se as habilidades da área, que estão propostas na BNCC e que são trazidas no **Quadro 1**, complementadas pelas habilidades sugeridas para o currículo gaúcho, as quais podem ser trabalhadas em um, dois ou nos três anos do Ensino Médio, conforme as sugestões abaixo ou a critério do professor em seu planejamento, com vistas às especificidades do território e que estão elencadas na coluna Habilidades RS.



Quadro 1 - Habilidades da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Habilidades BNCC	Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Habilidades RS	Ano(s)
<p>(EM13CNT101): Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.</p>	<p>Analisar e representar reações químicas e eventos físicos por meio das três linguagens científicas (natural, gráfica e matemática), para compreender o seu papel e importância nos locais onde ocorrem, podendo referir-se à preservação dos ecossistemas, processos industriais, agricultura e desenvolvimento dos seres vivos;</p> <p>Utilizar as transformações químicas, biológicas e físicas como correlação do saber científico de maneira prática, resultando na resolução de problemas do cotidiano a fim de avaliar e prever os efeitos das transformações físicas, químicas e biológicas sofridas pelos materiais na natureza ou na indústria, promovendo debates sobre os impactos desses processos no meio ambiente;</p> <p>Elaborar hipóteses, explicações e previsões sobre processos de purificação e de separação dos componentes dos sistemas materiais, propondo soluções para problemas ambientais ou outras demandas do cotidiano, associando conceitos químicos, físicos e biológicos;</p> <p>Elaborar explicações, previsões e cálculos associados aos equilíbrios químicos, à variação ou à conservação de matéria e energia nas transformações químicas, bem como sua rapidez e os fatores que podem influenciá-las, empregando as unidades de medida adequadas, para propor ações que otimizem o uso de recursos naturais e a preservação da saúde humana e da vida em geral;</p> <p>Estabelecer relação entre cálculo estequiométrico envolvendo pureza e rendimento com os processos químicos, como por exemplo a mineração, por meio de pesquisa e avaliação de dados sobre a composição química de rejeitos, analisando e discutindo possíveis soluções para redução e reaproveitamento desses resíduos.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º e/ou 2º</p> <p>2º e/ou 3º</p> <p>1º e/ou 2º</p>
<p>(EM13CNT102): Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de investigação científica, compreendendo a construção da ciência baseada nela mesma, a fim de conhecer e utilizar conceitos físicos e químicos.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>

	<p>Compreender e utilizar leis e teorias físicas e químicas, articulando conhecimentos físicos e químicos com outras áreas do saber científico, com base na História das Ciências;</p> <p>Discutir a relação entre a composição dos alimentos, valor energético e a obesidade, a fim de compreender a relação entre alimentação e sustentabilidade.</p>	
<p>(EM13CNT103): Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p>	<p>Avaliar os benefícios e os riscos da aplicabilidade da radioatividade, entendendo-a como fenômeno, a fim de discutir que os conhecimentos científicos devem ser aplicados para o bem estar coletivo diante das consequências da exposição à radiação no corpo humano, vegetais, água, solo e animais, considerando sempre os princípios da bioética.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT104): Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.</p>	<p>Interpretar resultados e realizar previsões sobre preparação, concentração e propriedades das soluções, com base na dosagem e fabricação de medicamentos, na tabela nutricional e preparo de alimentos, no manejo do solo na agricultura, entre outros contextos, a fim de promover debates sobre o cuidado consigo, com o outro e com a natureza;</p> <p>Avaliar e prever os efeitos do uso de íons de metais pesados na composição de dispositivos eletroquímicos no solo e na água, propondo ações para o descarte correto desses resíduos;</p> <p>Avaliar as vantagens e desvantagens das técnicas ligadas à biotecnologia na agricultura e no meio ambiente.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT105): Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.</p>	<p>Compreender o ciclo de manutenção e reintegração de substâncias naturais essenciais à manutenção de recursos indispensáveis à vida;</p> <p>Ter ciência das consequências da intervenção humana na alteração dos ecossistemas e da influência disso nos ciclos biogeoquímicos, dando ênfase às questões locais;</p> <p>Compreender as relações existentes entre os seres vivos e suas interações ecológicas.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT106): Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o</p>	<p>Avaliar, compreender e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas à produção de biodiesel e centrais hidrelétricas e seus impactos, ecologia,</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>

transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.	sustentabilidade, petróleo, analisando e diferenciando energias alternativas e limpas e sua viabilidade.	
(EM13CNT107): Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.	Reconhecer grandezas físicas bem como suas unidades e conversões, envolvidas com o funcionamento de aparelhos eletroeletrônicos domésticos, bem como avaliar a sua eficiência e consumo de energia; Realizar previsões ou construir dispositivos eletroquímicos com base em conceitos físicos e químicos para interpretar resultados sobre potencial eletroquímico, percebendo os fenômenos deste tipo relacionados com o cotidiano.	1º e/ou 2º 2º e/ou 3º
(EM13CNT201): Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	Conhecer a história e evolução dos modelos geocêntrico e heliocêntrico, a fim de discutir as teorias da origem e evolução da vida na Terra, caracterizá-las e possibilitar a investigação sobre as comprovações científicas atuais, revisando as concepções alternativas da comunidade aproximando-as da realidade científica, desmistificando teorias improváveis como, por exemplo, o ometerraplanismo.	1º
(EM13CNT202): Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Entender o quanto é frágil o equilíbrio que permite a perpetuação da vida, em suas diferentes formas e nos diferentes ecossistemas do planeta Terra, atentando à necessidade de criar e manter áreas de preservação.	1º, 2º e/ou 3º
(EM13CNT203): Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Buscar alternativas para amenizar problemas ambientais locais, tais como biorremediação, aplicando conhecimentos de diferentes componentes de Ciências da Natureza como a troca de calor, as reações químicas e desequilíbrio ambiental gerados por esses problemas.	1º, 2º e/ou 3º
(EM13CNT204): Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Investigar relação entre forças e movimentos, a partir de situações práticas do cotidiano; Sistematizar ideias gerais sobre o universo, buscando desenvolver sua capacidade investigativa.	1º, 2º e/ou 3º 1º, 2º e/ou 3º

<p>(EM13CNT205): Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p>	<p>Desenvolver habilidades como identificar variáveis relevantes e regularidades; saber estabelecer relações; reconhecer o papel dos modelos explicativos na ciência, saber interpretá-los e propô-los; e articular o conhecimento científico com outras áreas do saber.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT206): Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p>	<p>Ter ciência da importância da preservação da vida no planeta, em toda sua diversidade e complexidade, a fim de preservar a sobrevivência de todas as espécies, entre elas a espécie humana.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT207): Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.</p>	<p>Propor ações coletivas com o intuito de informar e instruir o estudante, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo quanto: IST's, vícios, drogas, diversidade e sexualidade, vinculados aos estudos de bioquímica, sistema nervoso, sistema reprodutor, sistema digestório, compostos orgânicos.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT208): Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p>	<p>Conhecer a história da evolução humana no planeta, sua diversidade e relação com o meio;</p> <p>Compreender que a população humana no planeta é composta por uma variedade de etnias e que cada uma delas tem sua cultura própria respeitando assim a diversidade em sua ampla constituição;</p> <p>Ter ciência de que a ocupação de áreas indevidas, pelo ser humano, altera os ecossistemas levando ao risco da extinção de algumas espécies e/ou pondo em risco a vida de muitos indivíduos.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT209): Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p>	<p>Compreender como são constituídas as substâncias e bem como as misturas e os sistemas materiais, reconhecendo a relação entre as partículas que constituem os materiais e a diversidade de tipos de átomos (elementos químicos);</p> <p>Perceber que a diferente combinação de átomos dá origem a substâncias simples e compostas e que a maior parte dos materiais são constituídas de misturas homogêneas e sistemas heterogêneos;</p> <p>Entender que a(s) substância(s) que se encontra(m) em menor quantidade é(são) o(s) soluto(s), e que o solvente é aquele que o(s) dissolve(m).</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>

<p>(EM13CNT301): Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.</p>	<p>Utilizar o conhecimento científico a fim de elaborar explicações sobre fenômenos cotidianos e justificar decisões tomadas com base no método científico e nas ciências, com ética e responsabilidade;</p> <p>Elaborar previsões e explicações sobre o comportamento e propriedades da matéria na natureza, com base na tabela periódica e nos modelos de ligações químicas para propor soluções de situações-problema vinculadas à interação das substâncias no/com o mundo físico e natural, tais como a contaminação da água e do solo.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º e/ou 2º</p>
<p>(EM13CNT302): Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.</p>	<p>Analisar e interpretar textos científicos, buscando informações em fontes confiáveis, a fim de argumentar e posicionar-se criticamente, de forma coerente, ética e responsável, comunicando-se e expressando-se por meio da linguagem científica (química, física e biologia);</p> <p>Construir e interpretar tabelas, gráficos e expressões matemáticas para expressar os diferentes movimentos da Física, assim como compreender a importância dessas ferramentas para a compreensão de fenômenos e dados nas diferentes áreas do conhecimento.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT303): Interpretar textos de divulgação científica que tratam de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p>	<p>Desenvolver habilidade de ler e interpretar gráficos, tabelas, esquemas, códigos, sistemas de classificação, símbolos, fórmulas e termos químicos, físicos e biológicos, elaborando textos e utilizando diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);</p> <p>Empregar conhecimentos de conceitos físicos, químicos e biológicos para interpretar informações divulgadas em diferentes mídias, sendo capaz de reconhecer a fonte dessa informação e a sua veracidade.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT304): Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.</p>	<p>Conhecer a importância da utilização de conhecimentos científicos para o desenvolvimento da ciência considerando a ética e as consequências do uso indevido desses saberes, em todas as ações humanas.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT305): Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e</p>	<p>Desenvolver uma postura crítica e ética em relação a utilização de conhecimentos científicos na vida em sociedade.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>

<p>privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p>		
<p>(EM13CNT306): Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.</p>	<p>Analisar e investigar o comportamento das diferentes substâncias orgânicas e inorgânicas, com base nos modelos de ligações químicas, uma vez que estão presentes no cotidiano e compreender que seu manuseio e aplicabilidade mesmo em contextos domésticos requer cuidado e responsabilidade.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.</p>	<p>Avaliar os benefícios do uso dos metais para os mais diversos fins, associando seu emprego com suas propriedades físicas e químicas e identificando as diferentes formas de ocorrência dos metais na natureza, bem como os processos de obtenção de metais elementares, a fim de propor ações que minimizem os impactos ambientais da extração de minérios;</p> <p>Analisar e discutir como a estrutura atômica da matéria interfere nas propriedades macroscópicas observadas nos diferentes tipos de materiais, por meio da interpretação de modelos explicativos e de textos científicos a fim de promover debates acerca da importância de escolher o material adequadamente para cada fim, de acordo com sua dureza, durabilidade, maleabilidade, entre outras propriedades, quando para fins médicos (próteses), de sustentação (na construção civil) ou na agricultura (adubação), por exemplo;</p> <p>Analisar e discutir as propriedades dos diferentes materiais naturais ou artificiais para identificar os diferentes contextos e demandas nos quais são aplicados, promovendo debates sobre sustentabilidade.</p>	<p>1º e/ou 2º</p> <p>1º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
<p>(EM13CNT308) Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p>	<p>Entender, através de transformações que envolvam consumo de energia, o princípio básico de funcionamento de uma eletrólise, exemplificar a partir de processos de obtenção do alumínio (ou outros) e conhecer os impactos ambientais gerados por esse processo;</p> <p>Discutir o processo de evolução das tecnologias desde as primeiras máquinas elétricas até os sistemas de automação e inteligência artificial;</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º e/ou 2º</p> <p>1º e/ou 2º</p>

	Analisar a dependência da sociedade moderna da eletricidade e posicionar-se criticamente quanto a necessidade do uso racional da energia.	
(EM13CNT309): Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.	<p>Reconhecer as consequências da utilização indiscriminada dos recursos naturais não renováveis pelo homem, propor possíveis soluções para produção de energia limpa e para redução dos impactos ambientais;</p> <p>Discutir a questão do uso de combustíveis fósseis, bem como a extração do petróleo, todo o processo de refino, obtenção de derivados e suas implicações ambientais, políticas e financeiras, a fim de traçar possibilidades mais sustentáveis e renováveis;</p> <p>Caracterizar e desenvolver a noção do conceito de economia/produção ecológica, percebendo o homem como parte da natureza, facilitando ações de precaução e prevenção de danos ambientais.</p>	<p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p> <p>1º, 2º e/ou 3º</p>
(EM13CNT310): Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.	Reconhecer o papel do conhecimento químico, físico e biológico no desenvolvimento tecnológico atual, em diferentes áreas de produção agrícola e industrial, bem como fabricação de alimentos, vacinas e medicamentos, considerando os fundamentos da biossegurança.	1º, 2º e/ou 3º

3.3 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

3.3.1 Introdução

O conjunto de componentes curriculares que envolvem Geografia e História, no Ensino Fundamental (EF), é denominado na BNCC (BRASIL, 2018a) e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RCGEF, 2018c) de Ciências Humanas. Para a etapa do Ensino Médio, a BNCC trata o conjunto desses componentes curriculares, acrescido de Filosofia e Sociologia – que não constam na formação geral do EF – e Ensino Religioso¹ – que, no EF, se organiza em área própria do conhecimento – como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS). No Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso é parte integrante do currículo do Ensino Fundamental e Médio, atendendo ao disposto na Constituição Estadual de 1989, compondo, juntamente com as demais áreas do conhecimento, um todo orgânico e interdisciplinar, com foco na construção efetiva de aprendizagens significativas. Nesse sentido, o RCG afirma o reconhecimento das diferentes religiosidades na formação histórica e cultural dos diferentes povos de toda humanidade e na afirmação de valores que promovam o respeito, a alteridade, a ética e a convivência pacífica como pilares de uma sociedade justa e equilibrada, superando os fundamentalismos dogmáticos que reforçam os anátemas.

A Formação Básica, desse modo, na previsão da legislação e das demandas sociais que potencialmente encaminham as políticas públicas, orienta-se para desenvolver as competências específicas e as habilidades da área do conhecimento das CHS, no Ensino Médio, em articulação com as Competências Gerais em, no mínimo, 1.800 horas de FGB, de modo a viabilizar aprendizagens significativas articuladas com todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, pelos estudos conceituais, abstratos, práticos e cotidianos que forneçam elementos primordiais em preparação dos indivíduos para a vida, para a ciência e para as relações humanas. A Formação Geral Básica, os currículos e as propostas pedagógicas se organizam para oportunizar aprendizagens de modo integrado e articulado entre as diferentes áreas do conhecimento, dos arranjos produtivos locais e regionais, das matrizes socioeconômicas e culturais, das especificidades, projeções e demandas do território, de modo multi-interdisciplinar, pelos estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas e quilombolas e, também, o ensino das respectivas línguas maternas;

II - matemática e suas tecnologias;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;



- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao educando nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte, de literatura e de história brasileiras e de sociologia;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em seu Art. 11 (BRASIL, 2018j).

No lastro das aprendizagens viabilizadas pelas potencialidades das CHS aplicadas e em atenção às expectativas das juventudes, a escola e o Estado nas três instâncias - Municipal, Estadual e Federal - e três esferas – Executivas, Legislativas e Judiciárias –, bem como o conjunto das redes públicas e privadas, devem garantir diálogo constante com as realidades locais, em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica. Pelas vias da educação e do ensino das CHS, articula-se pedagógica, científica e humanamente no sentido de construir um projeto de nação brasileira que se desenvolva na intensidade e perspectiva das demandas cidadãs, na pluralidade e diversidade étnica e de gênero, na multiplicidade cultural e social, na democracia republicana, na seara das garantias do Estado de direito, da justiça social e equidade, da liberdade de pensamento, do direito ao meio ambiente sadio e harmônico, do acesso qualificado ao mundo do trabalho, do acesso amplo ao aprendizado, permanência na formação intelectual, profissional e aos conhecimentos suficientes para instituir uma sociedade solidária e dialógica.

3.3.2 Interface com o Ensino Fundamental

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio permite a ampliação e o aprofundamento de aprendizagens essenciais. No Ensino Médio, almeja-se que as juventudes ampliem com profundidade seu repertório científico filosófico-cultural, bem como sejam capazes de incorporar novas e diferentes linguagens e tecnologias aplicáveis ao mundo do trabalho e ao seu contexto sociocultural. No Ensino Fundamental, os estudantes desenvolvem a análise, a comparação, a interpretação e a construção de argumentos, por meio da utilização de habilidades e conceitos da área de CHS. No Ensino Médio, os estudantes ampliam os conceitos aprendidos na etapa anterior, desenvolvendo a capacidade de análise e de avaliação das relações sociais, dos processos políticos, dos modelos econômicos e das diferentes culturas.



A Área das CHS relaciona-se essencialmente com o Ensino Fundamental, primeira e fundamentalmente, pelas dez macro-competências gerais previstas na BNCC: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; e 10) Responsabilidade e cidadania – a serem desenvolvidas em toda a Educação Básica, de modo a contemplar a formação integral, embasadas em significativas aprendizagens cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais para instituir o protagonismo dos estudantes.

O regime de parceria estabelecido entre as esferas – Federal, Estadual e Municipal – dos entes federados, a autonomia das redes, a flexibilidade curricular que se expressa nas Produções Interativas e nos Projetos de vida, a formação permanente dos professores, conectam ações comuns em todos os níveis e modalidades da Educação Básica do Rio Grande do Sul e em todas as redes públicas e privadas visando elevar a qualidade da educação e a relevância do Ensino Médio para as juventudes na dimensão científico-intelectual, socioemocional, protagonista e contributiva para a compreensão e atuação no mundo político, cultural e do trabalho.

A gestão democrática das escolas, as relações pedagógicas e as metodologias participativas são elementos fundamentais para a implementação do Ensino Médio, contributos para a educação em seu cotidiano escolar, seus modos de ser e de ensinar, construir conhecimento e desenvolver a cidadania. A maior conexão entre os diferentes componentes curriculares e a maior proximidade com a realidade dos estudantes demandam novas posturas e abordagens nas relações interpessoais para desenvolver a aprendizagem. O exercício do poder democrático integra os processos da escola, pois pode legar para o coletivo escolar e para a sociedade, em geral, contribuições para consolidar e aprimorar a cidadania, desde as atitudes no interior da escola e no modo como esta desenvolve as relações sociais e de poder.

A qualidade educacional também se efetiva no cuidado com as pessoas e na defesa de seus direitos, inclusive no direito de uma aprendizagem significativa para a vida e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, as metodologias diferenciadas, aventadas como perspectivas de qualificação dos processos educativos almejam acesso, permanência e resultados significativos para as juventudes e suas plurais demandas, para as redes de ensino, para os territórios e indicam a necessidade de tematizar a diversidade cultural e de gênero, os direitos humanos, a cidadania, a política, a ciência, a espiritualidade, a afetividade e a solidariedade, simultaneamente aos desenvolvimentos e construções das aprendizagens, competências e habilidades nas CHS.

Na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, é importante que as habilidades da Área de Conhecimento de CHS sejam retomadas e ressignificadas desde o

primeiro ano do Ensino Médio, pois isso tem implicações diretas no aprendizado. Assim, também, é necessário que os estudantes sejam acolhidos e valorizados em seus objetivos, desejos e demandas nessa nova fase de aprendizagem na perspectiva da formação humana integral. Para isso, indica-se que sejam observadas as competências socioemocionais, as vivências e as experiências e a abertura ao novo contexto, em que se destacam com primor pela autonomia, pelo protagonismo, pelo respeito aos diferentes pensamentos, pelo espírito coletivo, pelo diálogo e pela valorização das diversidades.

O Ensino Médio é um aprofundamento da preparação cidadã e científica, que objetiva compreender e atuar no mundo sócio-político, científico-cultural, do trabalho e da realização individual. Estudantes do Ensino Médio, ao ampliarem seus conhecimentos construídos no Ensino Fundamental, nas dimensões formais e informais, científicas e cotidianas, desenvolvem condições humano-sociais e instrumentalizações para transitar pelo mundo do conhecimento e da vida, na dimensão concreta e imaginária, com suporte teórico e técnico para posicionar-se de modo dialógico, sustentados em argumentos razoáveis, lógicos e coerentes.

É importante ressaltar que o RCGEM assume um posicionamento claro sobre os marcos aproximativos e vinculantes entre os níveis de ensino para as redes, ao incorporar o espírito da LDBEN já referido no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental que

[...] estabelece como finalidades da educação básica: o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Tais finalidades são explicitadas também nas DCNEB (Res. CNE/CBE 04/2010). Em consonância com os marcos legais, a BNCC (Res. CNE/CP nº 2/2017), reforça essas prerrogativas ao sinalizar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os [as] estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica, balizados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (RS, 2018c, p. 1154. *Textos da legislação substituídos por siglas*).

Nessa manifestação, o RCGEM institui pontes com as proposições amplas e gerais com toda a Educação Básica do Rio Grande do Sul e aproxima o conjunto propositivo com a área do conhecimento de CHS, etapa crucial para os processos de aprendizagem. Pretende, desse modo, orientar e apontar possíveis caminhos para que a educação seja contextualizada, de formação integral, que envolva os estudantes na construção dos seus conhecimentos com criticidade e os promova a sujeitos capazes de ler e entender o mundo, aprendendo e nele intervindo.



As juventudes da etapa final da Educação Básica, a partir do diagnóstico deste documento, realizado no território gaúcho, não acessam massivamente a escola, não se sentem muitas vezes acolhidas e, tampouco, atraídas pelas metodologias, conteúdos e aprendizagem que, nas suas narrativas, têm se distanciado de suas necessidades e demandas, tanto na preparação para a vida, quanto para o mundo do trabalho e a excelência científica. Outra dificuldade para a permanência dos jovens na escola é sua precoce inserção no mundo do trabalho. Percebe-se também falta de motivação de muitos jovens em função da ausência de perspectivas de futuro, sejam nas questões profissionais como nas questões pessoais e sociais.

Há que se observar ainda notável descompasso de interesses e intencionalidades que permeiam os domínios tecnológicos de estudantes e professores. A geração atual, já nascida e imersa no mundo digital, compreende seu processo de aprendizagem muito mais ligada às ferramentas digitais, o que nem sempre está no horizonte, nas disponibilidades e na rotina das escolas. Equacionar esse descompasso e avançar em metodologias que contemplem o uso das tecnologias na educação ajudará a tornar a aprendizagem mais significativa, atualizada e atraente aos jovens.

Ressalta-se a importância de metodologias participativas para contribuir na atração, permanência, produção e comunicação de conhecimento. É primordial que as metodologias sejam plurais, visualizem a flexibilidade e desenvolvam-se a partir de consistentes estudos e formações docentes consideradas como trabalho e qualificação indispensável, capazes de potencializar leituras, produções e comunicações das experiências realizadas. A metodologia, em sintonia com as unidades de conhecimento, deve ser tema recorrente nas reuniões pedagógicas e compor amplo debate na elaboração da proposta pedagógica, não de modo definitivo e absoluto, mas com a recorrência necessária para adequações e operações harmônicas com os procedimentos e métodos avaliativos.

Uma das funções educativas da escola é estudar, compreender e agir acerca dos processos constituintes da condição humana, considerando a necessidade e a relevância do conhecimento reflexivo-crítico como instrumento para pensar e incentivar o protagonismo juvenil, sua emancipação e a atenção com a solidariedade. O ser humano parece tornar-se melhor ao reconhecer sua contingência e, desse modo, superar a ignorância que se manifesta na oclusão mental, na corrosão do caráter e nos absolutismos e totalitarismos situados na raiz da violência cotidiana que afetam a possibilidade da humanidade para a dignidade humana. A superficialização e o apressamento dos processos formativos têm sido prejudiciais nesse sentido para os indivíduos e a educação, pois seguem envoltos em um véu de nihilismo, contaminam a vida em sociedade e boicotam perspectivas.



A educação, concebida sob a ótica dos direitos humanos, da cidadania, da ciência e das dimensões socioemocionais, pressupõe sujeitos em reflexão permanente acerca da condição humana. A humanização, neste RCGEM, coloca-se na perspectiva de tornar o ser humano melhor, através do conhecimento e de vivências que promovam a solidariedade, a cooperação, a ética e o respeito às diferenças em condições dialógicas ampliadas e plurais. O conhecimento pode constituir sujeitos mais abertos ao aprendizado constante, mais democráticos, menos sectários e mais sociáveis, exigências fundamentais no enfrentamento ao contexto contemporâneo de violência, corrupção, consumismo e competição desmedida. Nesse sentido, a educação pode motivar e ensinar o engajamento individual e coletivo.

Às escolas sugere-se cuidar, substancialmente, de três dimensões inerentes ao desenvolvimento integral do ser humano: a reflexão, a socialização e a produção de conhecimentos. Se essas dimensões não estiverem conjugadas e organizadas, as escolas esvaziam seu sentido e perdem sua potência, tanto para as juventudes do Ensino Médio, quanto para as crianças e adolescentes dos níveis anteriores da Educação Básica, bem como para o conjunto da comunidade escolar e da sociedade em geral. Nesse horizonte, amplo e rico em possibilidades, insere-se o mundo real no cotidiano da escola, da mesma forma que a escola, imbrica-se com a realidade que a envolve.

É na atualidade que aparecem as redes sociais, a *internet* e as plataformas digitais de uso amplo na sociedade e, gradativamente, no cotidiano dos estudantes e da escola. O estudo desse fenômeno sugere reflexões éticas sobre o uso correto e apropriado das ferramentas digitais. As diversas mídias e formas de comunicação digitais na educação devem promover a segurança das informações, a criticidade, o espírito científico e de pesquisa e a inserção social, não somente no mundo remoto/virtual, mas no mundo concreto. Tendências tecnológicas indicam o uso crescente das redes sociais e mídias digitais e das plataformas educacionais para viabilizar relações e comunicações e agora para desenvolver processos de aprendizagens. O desejo de comunicar não pode atropelar o bom senso, o respeito à alteridade, a empatia, a compaixão e a solidariedade e, tampouco, promover *fake news* e explicações imediatas que podem facilmente se constituir em fundamentalismos e verdades absolutas. A vida social agora também vincula-se à *internet*, circula pelas redes sociais e exige, desse modo, responsabilidade. Sugerem-se atitudes cidadãs, éticas e comportamentos midiáticos responsáveis e comprometidos com a ciência, com a verdade, com a dignidade humana e com a justiça social.

Parece ser nesse horizonte do cuidado consigo, com a alteridade, com a ciência e, especialmente, com a manutenção, defesa e continuidade da vida e pela perspectiva de Enrique Dussel (1986; 2002), que surge a necessidade sócio-filosófica e histórico-crítica do humano,

nas suas dimensões científico-afetivas, de compreender as relações entre modelos econômicos globais e alternativos, de economia solidária, agroecologia, agricultura familiar, cooperativismo, produção orgânica e sustentabilidade, bem como, as distintas dinâmicas dos mercados para que as juventudes visualizem e construam práticas e oportunidades alternativas. Essas proposições configuram um novo sentido para o empreender e renovam o protagonismo e a consciência dos tensionamentos na sociedade que precisam ser enfrentados na dinâmica do diálogo. Atender esses aspectos, desde os aprendizados de sala de aula, pode ativar alertas para a sociedade de risco e contribuir para relacionar suas causas e consequências para os indivíduos, a cultura e a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Aproximar-se da vida concreta das juventudes e evitar distanciamentos em relação às suas demandas parece ser compromisso da escola como extensão das políticas públicas e da formação inerente ao sistema educacional das diversas redes de ensino no território, bem como conectar as demandas individuais e coletivas às científicas que são pertinentes às tarefas e funções da escola para desenvolver pesquisas, elaborações/produções que impactem, de modo positivamente significativo, a vida pessoal e social e a capacidade de compreender e de resolver problemas. A escola é uma instituição constituída para o desenvolvimento da política educacional plural.

As diferentes juventudes apresentam-se na diversidade, na multiplicidade de atravessamentos culturais e sociais; parecem desejar, dentro do que foi respondido no diagnóstico aplicado com estudantes da rede, uma escola mais ativa com condições de fomentar metodologias participativas e envolver, mais significativa para suas vidas e mais atraente na sua estrutura física e pedagógica. Nessa compreensão, a rebeldia é o sinal de que a juventude continua sadia, cumprindo seu papel provocador de mudanças; atitude de quem se coloca como sujeito de sua história, protagonista, não coadjuvante. Se as juventudes mantiverem senso de direção - e a escola pode, pelas vias da educação, da ciência, do conhecimento, da afetividade, contribuir nesse sentido - têm condições de mover mundos. As juventudes vivem a partir de suas percepções e leituras de si, do mundo, da historicidade humana, o que produz as perguntas docentes, das escolas, das redes, do sistema e do território: é possível compreender as juventudes em seus momentos históricos? A escola, o sistema educacional, está disposto ao diálogo e à escuta permanente? Os movimentos de escuta se esforçam para compreender as juventudes em seus desejos, sonhos, medos e angústias?

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018c) refletem a condição enfrentada pelas juventudes no sentido da garantia do direito ao acesso, permanência



e aprendizagens significativas para a formação integral. Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 5/2011, a preocupação

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

As realidades sugerem sensibilizações para um esforço conjunto da sociedade e todos os seus órgãos e instituições e indicam a Formação Geral como indispensável ao exercício da cidadania, à inserção no mundo do trabalho, ao aprimoramento científico e às condições para compreender e agir no mundo comum e, da mesma forma, perceber e atuar para responder à diversidade de expectativas das juventudes no que concerne a sua formação integral. O Estado, como instituição da sociedade, em suas três instâncias – Municipal, Estadual e Federal – e suas três esferas – Executivo, Legislativo e Judiciário – é ente responsável pela segurança dos direitos naturais e culturais, portanto, da dignidade humana de seus indivíduos, bem como, para ampliar ações democráticas e republicanas e dinamizar o crescimento cultural, intelectual e harmônico da coletividade que o constituiu. A escola, como organização social desse mesmo Estado, compromete-se, ao acolher as juventudes, viabilizar a educação integral e contribuir significativamente com seus projetos de vida. Por isso, precisa ser mantida, propositadamente, de acesso amplo, de qualidade, unitária e de excelência para todos e todas.

3.3.3 Caracterização das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas

Para a área das CHS – composta por Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia – a BNCC propõe ampliar e aprofundar as aprendizagens do Ensino Fundamental, voltadas para uma formação geral pautada pela ética como compromisso educativo que observa ideais e práticas de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha. Essas constantes se organizam de modo a estudar, pesquisar, investigar, debater, refletir, problematizar e permitir produções, construções e proposições considerando-se as especificidades considerando-se as especificidades de cada território e região, bem como aspectos socioculturais, econômico-políticos e histórico-científicos dos diferentes povos. Encontram-se expressas nas categorias conceituais de Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho, assim estabelecidas pela BNCC:



- A categoria de **Tempo e Espaço** visa garantir que os estudantes sejam capazes de, no Ensino Médio, analisar acontecimentos, comparar, observar e empreender continuidades e mudanças em diferentes sociedades, como prevê a BNCC, estudando suas instituições, as razões de suas desigualdades, de seus micro e macro conflitos e suas relações de poder. A categoria, no entanto, não se esgota nessas dimensões, pois considera também a necessidade da superação de sentidos e de práticas tanto por parte da escola e dos currículos quanto das redes, dos sistemas e dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens.

- **Território** é uma categoria das CHS que se refere, como indica a BNCC, a “*noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades*”, Estados e Nações (BRASIL, 2018a). Além das dimensões concretas, o conceito de território implica o simbólico e as abstrações da instituição sociocultural e a concepção de “*poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais*”.

- Outra categoria que compõe a conceitualidade das CHS, a **Fronteira** expressa, na proposta da BNCC (BRASIL, 2018a), a cultura, a pluralidade étnica, as identidades, as estruturas e organizações sociais particulares, grupais, bem como as características particulares das diversas manifestações. Fronteira significa limites entre territórios e processos, propriedades e espaços, demarcação de espaços, tempos e compreensões físicas e teóricas; também entre civilização e barbárie, alfabetizado e analfabeto, capaz e incapaz, branco e preto, capital e trabalho. Fronteiras são geográficas e culturais, físicas e simbólicas e precisam ser pensadas nas suas implicações, estruturas, constituições e consequências.

- Na categoria **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética**, as relações e os conceitos complexos que a envolvem apresentam um amplo campo de compreensão, debate e produção. Aí se encontram, se relacionam e dialogam entre si a subjetividade, a objetividade e a intersubjetividade, a autocompreensão e a alteridade, o cuidado consigo e com o outro e com a vida, como elementos primordiais para a existência, a coexistência, a manutenção, defesa e continuidade das espécies e do ambiente. Perguntas fundamentais são realizadas por pensadores da Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Ensino Religioso, desde longos tempos até os dias ora compartilhados.

As CHS envolvem as problemáticas inerentes aos indivíduos em suas subjetividades e relações e se expressam na dimensão da **Política e do Trabalho**. A política é instância de decisões, enquanto o trabalho é a ação de transformação da natureza e construção do mundo da vida. Desse modo, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio têm como base “as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à

interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018a, p. 561), além de integrar conhecimentos que estão para além do eurocentrismo, do colonialismo e neo-colonialismo e, assim, indicam a necessidade de conhecimentos referentes à história dos povos negros e indígenas (africanos, americanos, brasileiros e gaúchos).

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições do pensamento *descolonial* e *decolonial*, nas suas diferentes vertentes teóricas, pois adquirem relevância não somente nos meios acadêmicos ao expandir-se por diferentes campos de conhecimento, influenciando distintas formas de atuação social, política e ética, mas, igualmente, no mundo da ciência, da economia e das fontes constituintes da história, da filosofia, da sociologia, das religiosidades e da geografia. O conhecimento e o estudo da plêiade de pensadores e perspectivas teóricas vinculadas a essa linha de pensamento em suas matrizes, é indispensável para investigações, análises e produções na área de CHS e a constituição cidadã da sociedade brasileira e gaúcha. Em consonância com as competências específicas da área de CHS elencadas na BNCC, tal abordagem propicia o entendimento de que o conhecimento, embora regulado por relações de poder e lógicas de dominação social, cultural, econômica e política na história da humanidade, pode e deve ser ressignificado a partir da pluralidade e diversidade na interface com as diversas concepções teórico-metodológicas, sobretudo, a partir de experiências coletivas e individuais vivenciadas em diferentes contextos, territórios e relações de poder.

Além disso, o desafio da interdisciplinaridade se coloca com urgência nas práticas docentes. A escola contemporânea deve acompanhar as profundas transformações pelas quais passa a sociedade. Neste momento histórico, em que a velocidade das informações e conhecimentos imprime o nosso agir social, professores e professoras devem ser capazes de inovar e renovar metas, objetivos e metodologias. O trabalho pedagógico deve ajudar as juventudes na sistematização das muitas e variadas informações com as quais se confrontam, para que se transformem em conhecimento e favoreçam práticas protagonistas e formação de sujeitos críticos, participativos, capazes de pensar o mundo e de agir nele com argumentação e comunicação dialógica.

O mundo interconectado e complexo derruba a tese do conhecimento como ação isolada, singular e individual e afirma um mundo plural, capaz de debater ideias, trocar experiências e integrar os diferentes saberes presentes nos componentes curriculares. A interdisciplinaridade coloca em novos níveis de comunicação, interação reflexiva e trabalho coletivo e pode resultar em aulas mais participativas, dinâmicas e significativas para a aprendizagem com encontro de diferentes saberes.



Educar parece ser também construir estratégias de relação que conectem os sujeitos aprendentes, estudantes e professores/as, porque os seres humanos nascem em suas relações e nelas se constituem; fora delas, não existe vida humana. Relação existe quando o outro aparece na relação não como o mesmo, como qualquer um, como comum, pois é da diferença que brota a possibilidade de relação e do reconhecimento que germina a qualidade da relação. O professor é mediador das relações de aprendizagem e colaborador para construir condições para a sistematização das informações, para a orientação dos estudos, para a promoção do diálogo e da convivência que podem transformar os dados em conhecimento e conhecimento em práticas vitais, atitudes.

O trabalho educativo multi-inter-transdisciplinar compreende planejar conjuntamente, discutir coletivamente conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias facilitadoras, atraentes e interconectadas na aquisição de conhecimentos. Compreende, ainda, realização conjunta de atividades pedagógicas como seminários, rodas de conversa, bate-papos, palestras e ações de intervenção social com estudantes, investigações científicas, produções e comunicações dos resultados. Aos professores que atuam nos componentes curriculares de Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia sugere-se o desenvolvimento ações pedagógicas integradoras e articuladas, que valorizem o protagonismo juvenil, busquem alcançar a preparação básica para a pesquisa científica, o desenvolvimento da cidadania e autonomia dos estudantes e aprimorar suas capacidades de sistematizar conhecimentos e apresentá-los na forma escrita e oral, de modo dialogado, bem como saber enfrentar os tensionamentos próprios das diversidades de compreensões e pensamentos.

Nas seções seguintes, são apresentadas temáticas e conceitos específicos dos componentes curriculares que integram as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais temáticas e conceitos aparecem apenas como sugestões – podendo ser adaptados, complementados, aperfeiçoados – de caminhos para o desenvolvimento das competências e habilidades da Área de Conhecimento, contribuindo, portanto, para a compreensão dos sentidos indicados pelo Ensino Médio e em incorporação pelo RCGEM.



3.3.4 Componentes curriculares

3.3.4.1 Ensino Religioso¹

“Reconhecer e promover as diversidades culturais e religiosas como elementos de convivência fraterna e dialógica”.

A escola, lugar de interação social, de representação e representatividade, de aceitação, de respeito e de pluralidade cultural e religiosa, acolhe indivíduos das mais diversas origens. Além de promover o estudo e o reconhecimento das tradições religiosas, valoriza os saberes tradicionais e a ancestralidade, colabora para melhores entendimentos sobre a diversidade religiosa, cultural e étnica do Rio Grande do Sul. O conhecimento das diferentes religiosidades e as diferentes formas de crença contribuem para desconstruir preconceitos na âncora do *conhecer para respeitar*.

A educação, ao almejar o pleno desenvolvimento humano, não pode omitir o conhecimento, o estudo e a pesquisa das religiosidades, dos fenômenos religiosos, como manifestações espirituais. Os fenômenos religiosos, indissociáveis da vida das pessoas, não podem ausentar-se dos estudos realizados na escola. A escola colabora para superar visões fragmentadas e meramente racionais da existência, do conhecimento e do mundo, compreende que, para além do racional, o ser humano constitui-se também do emocional, moral e do espiritual. O Ensino Religioso guarda significativa relação com o Projeto de Vida dos estudantes, permitindo-lhes amplitude e profundidade de relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza e com o transcendente, o que pode ser denominado espiritualidade.

Um dos aspectos que se incorporam nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso são as competências socioemocionais, já previstas na BNCC. Uma formação integral vai além dos aprendizados técnicos. As competências socioemocionais oferecem suporte para cada indivíduo lidar com as próprias emoções, através de habilidades intrapessoais como autoconhecimento, autoestima, autonomia e resiliência. Auxiliam, também, nas relações interpessoais, quando os indivíduos elaboram senso de colaboração, empatia e respeito. O trabalho escolar socioemocional contribui nas lidas do dia a dia, através da ética, do aumento de capacidade para

¹ Para oferta do Ensino Religioso, observar o exposto na Constituição Federal, artigo 210, parágrafo 1º e LDBEN, Artigo 33 (BRASIL, 1996) e na Constituição Estadual, artigo 209, parágrafo 1º. Entende-se, numa perspectiva inter-religiosa, que o objeto de estudo é o conhecimento e a compreensão dos conceitos de imanência e transcendência e trabalhar o respeito à diversidade cultural e de crenças, sem proselitismo.

lidar com situações complexas e da persistência, além do pensamento crítico, da colaboração e da ponderação para resolver conflitos.

O olhar crítico, questionador e reflexivo das juventudes, uma vez orientado para o reconhecimento e o respeito às diferenças religiosas que envolvem a todos socialmente, inclusive daqueles não religiosos, é fundamental para qualificar relações sociais mais respeitadas e livres. É direito dos estudantes conhecer e reconhecer os princípios e fundamentos das diferentes religiões e culturas, bem como do ateísmo e do agnosticismo. O acesso e a apropriação dos conhecimentos das religiões, dos saberes tradicionais, da ancestralidade e das filosofias de vida possibilita o exercício do respeito e da superação dos preconceitos e discriminações. Ao conhecer as tradições religiosas, os estudantes compreendem como elas implicam a formação cultural dos povos, como impregnam valores, moral e ética aos modos de vida das diferentes nações e povos.

O trabalho pedagógico, a partir de habilidades específicas que partem deste componente curricular, valoriza o patrimônio cultural e religioso produzido pelas capacidades humanas e pelos sentidos e usos da razão e da reflexão e institui potencialidades dialógicas e hermenêuticas de crescimento interior e relacional entre ciência e religiosidade. Valoriza também as culturas locais e o reconhecimento das diferentes religiosidades e formas de crenças que compõem a rica e diversa cultura gaúcha. Ao incluir as tradições – indígenas e afro-brasileiras –, se reconhece o caráter identitário de muitas comunidades e de suas origens. Dessa forma, confere-se representatividade aos grupos e também às individualidades de cada estudante, sem deixar de lado suas histórias.

Valorizar conhecimentos religiosos, filosóficos e científicos, em diálogo permanente, sugere às juventudes, no decorrer dos estudos e discussões, a pluralidade cultural e o princípio da alteridade como dimensões da autonomia e do protagonismo. Os conhecimentos das diferentes tradições religiosas, os saberes tradicionais e da ancestralidade e as filosofias de vida, no contexto das CHS, podem sinalizar os fundamentos para a prática da espiritualidade, diante dos fortes apelos do mundo material.

3.2.4.2 Filosofia

Atitude e pensar complexo e plurivalente na manutenção, continuidade e defesa da vida.

A humanidade, em seus processos de produção, relações, instituições e desconstruções, da ação concreta e simbólica, desenvolve cultura e modifica a natureza – no sentido adotado



por Aristóteles e por Rousseau – a partir do pensar e compreender mítico, teocêntrico, senso comum, técnico, científico e filosófico (CHAUÍ, 2010; ARANHA, 2013). As constituições racionalizadas ou aleatório-inusitadas apresentadas ao longo da história, de algum modo, caracterizam o modo como os seres humanos pensam, compreendem e posicionam-se no mundo; como compreendem a si próprios, aos demais e ao cosmos e como estruturam suas relações. Nos fundamentos das atitudes humanas, parece haver, explícita ou implicitamente, modos de compreender a complexidade da vida, hegemônicos ou alternativos, que revelam tradições e tendências de pensamento com potências suficientes para constituir escolas, influenciar pessoas e sociedades e dirigir o mundo, ainda que, por um período/tempo ou em um local/espço.

Encontrar a verdade ou aproximar-se dela tem sido o grande debate, acompanhado de questões clássicas sobre: quem somos? Qual o sentido da vida? De onde viemos? Para onde vamos? O que é o certo, o belo e o bom/bem? O tudo e o nada? As buscas humanas oscilam entre abordagens racionais e emocionais, idealistas e empiristas, refletidas/mediadas e imediatas, simplistas e complexas. Desse modo, constitui-se a ciência filosófica, uma atitude, um modo de ser - ou não ser -, um método, uma compreensão. A Filosofia move a humanidade ao pensar, ao conhecer, na direção da sabedoria, da intensidade do saber, do valor da vida, do pensar o pensar, do conhecer o conhecimento - na compreensão de Morin e de Foucault - ou não é Filosofia.

Em Filosofia, procura-se compreender as teorias filosóficas de pensadores desde o período clássico ao contemporâneo, com conceitos reflexivos e de inteligibilidade especulativa aguçada, abordados a partir da atualidade e da historicidade dos estudantes do Ensino Médio, o que torna mais significativa a experiência de ensino e aprendizagem das temáticas e problemáticas propostas pelos seres humanos ao longo da história.

O componente curricular Filosofia traz como preocupação oportunizar aos estudantes a busca pelo conhecimento – pesquisar, compreender, refletir, problematizar, debater, sistematizar, argumentar – de modo a projetar-se para além do senso comum, investigar e incorporar epistemologias que permitam pensar próximo da realidade e transcendê-la, ao contribuir com a sociedade, como sugere a BNCC. Nesse contexto, o saber filosófico se justifica pela criticidade que proporciona ao fundamentar e dar significado a aprendizagens dos/as estudantes do Ensino Médio com base na pesquisa, aprofundamento e produção dos conhecimentos adquiridos para que possam transformar a condição de espectador em agente atuante, cidadão envolvido e comprometido com o mundo comum.



A Filosofia é, também, reflexão e debate sobre a historicidade do pensamento humano que sistematiza conhecimentos plurais, com diversas compreensões, desde o mundo antigo, passando pelo medievo, moderno e contemporâneo contribuindo com os tempos nos quais o ser humano partilha suas experiências e vivências. Pensar a vida, sua constituição, construção e os modos como, a partir das relações e compreensões da humanidade em sua condição diversa e plural têm se assumido, compreendido, posicionado e transformado a natureza, a condição humana e sua dimensão espiritual. Desse modo, ressalta-se a relevância do trabalho realizado pela educação: se o senso comum é um conjunto de ideias e valores que servem de base à nossa primeira visão de mundo, trata-se, no entanto, de um saber não necessariamente crítico e científico, fragmentado, por vezes incoerente, desarticulado, misturado a crenças, portanto, pré-reflexivo (BRASIL, 2002, p. 44); porém, potente para as sociedades ao longo dos tempos, assim como todos os modos humanos de ser, conhecer e conviver.

A Filosofia no Ensino Médio, com seu rigor conceitual de abordagem crítico-racional, subscreve a máxima *délfica* “Conhece-te a ti mesmo”, pois quer estimular nos estudantes a consciência não apenas do mundo ao seu redor, mas de si mesmos - suas ações, sua corporeidade, suas disposições morais e psíquicas, suas crenças e modos de pensar -. Assim se constitui a proposta filosófica para o RCGEM, como possibilidade de conhecimento da história do pensamento, atitude crítico-reflexiva diante do mundo da vida nas suas dimensões concreta e imaginária.

3.2.4.3 Geografia

“Compreensão crítica da realidade local à global”.

A Geografia é uma ciência que tem como objetivo principal o estudo entre os humanos e o meio, ou seja, o estudo do espaço geográfico como espaço alterado pela sociedade e em constante modificação. Como componente curricular das CHS, a Geografia auxilia na formação cidadã crítica, ativa e, principalmente, no conhecer a realidade regional e seus diferentes acontecimentos, as realidades de outras regiões, do país e do planeta e o quanto há de inter-relações diretas e indiretas.

Segundo a BNCC,

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando



componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2018a, p. 360)

No passado, houve diferentes correntes de pensamento nas quais os estudos dessa ciência tiveram diferentes objetivos marcados, entre outros, por descrições e observações da paisagem e do espaço, pertencentes a uma Geografia Tradicional, centrada numa neutralidade em relação à contemporaneidade e seus desafios, se comparada às demais ciências humanas. Segundo Lacoste (1985, p. 26),

O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de idéias científicas, se mutilou totalmente de toda prática e, sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino.

Portanto, para a BNCC, “É preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (BRASIL, 2018a, p. 361). Na atualidade, a corrente de pensamento que compreende de maneira mais abrangente a sociedade, o meio e suas inter-relações é a Geografia Crítica, que tem como importantes pensadores o geógrafo francês Yves Lacoste e o professor brasileiro Milton Santos. Para Lacoste (1985),

É preciso que as pessoas estejam melhor armadas, tanto para organizar seu deslocamento, como para expressar sua opinião em matéria de organização espacial. É preciso que elas sejam capazes de perceber e de analisar suficientemente rápido as estratégias daqueles que estão no poder, tanto no plano nacional, como no internacional. É preciso, enfim, que elas estejam em condições de compreender as formas tão diferentes segundo os lugares que apresentam a crise dialética global, no seu desenvolvimento histórico e sua diferenciação espacial, em nível planetário, nacional ou regional. (LACOSTE, 1985, p. 95)

Nesse sentido, segundo a BNCC,

A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2018a, p. 361).

Lacoste (1985, p. 95) procura evidenciar que



[...] mesmo com um aprendizado da geografia, transformada por essa preocupação da prática e da teoria, os cidadãos não ascenderão, por eles próprios, imediatamente às reflexões espaciais mais complexas, aquelas que dizem respeito aos problemas políticos colocados na escala planetária, por força da multiplicidade dos conjuntos espaciais, que é preciso levar em consideração. No entanto, esses problemas planetários desempenham um papel cada vez maior e mais rápido na evolução das situações nacionais, regionais e mesmo locais. Os cidadãos mais politizados, os militantes, devem fazer uma análise espacial da crise em diferentes escalas, para ajudar na tomada de consciência coletiva dos problemas. (LACOSTE, 1985, p.95)

E alerta para o fato de que “nunca conhecimentos geográficos e uma iniciação ao raciocínio geográfico verdadeiro foram tão necessários à formação dos cidadãos” (LACOSTE, 1985, p. 123). Inseridos em uma sociedade globalizada, com uma dinâmica cada vez mais fluída, os indivíduos são afetados por eventos geográficos, tanto naturais quanto políticos, de forma cada vez mais intensa e rápida. Pensar a Geografia é compreender a demanda atual da sociedade, suas implicações políticas e econômicas, além de compreender os eventos que estão ocorrendo que geram transformações sociais e ambientais, nas suas diferentes facetas.

O ensino de Geografia, nessa perspectiva, precisa estender o debate do local ao global, expandindo a noção de mundo construída pelos estudantes, para que sua realidade possa ser planejada e transformada pensando em uma perspectiva ampliada, além de compreender os eventos atuais e suas consequências futuras, assim como sua relação com eventos históricos.

3.2.4.4 História

“Os tempos e seus significados”.

O espetáculo das atividades humanas, realizado para seduzir a imaginação dos homens e mulheres, forma o objetivo da História, na sentença de Marc Bloch (2002). Ao esclarecer que o distanciamento no tempo e/ou no espaço torna sutil essa sedução, Bloch lança o princípio fundamental da História que consiste em trabalhar com as mudanças e as permanências históricas, a partir das investigações que essa ciência procura capturar: o ser humano e sua diversidade social no mundo concreto e simbólico.

Assim, como destaca a BNCC na etapa do Ensino Médio, os

[...] estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (BRASIL, 2018a, p. 551)



Em consonância com a BNCC e o RCG, o estudo da História atravessa de forma interdisciplinar as CHS e as demais Áreas do Conhecimento, buscando desenvolver habilidades pelas quais os estudantes possam refletir sobre distintas noções de tempos e seus significados. Articulados aos conceitos e às perspectivas teóricas e metodológicas das CHS, os objetos de conhecimento utilizados no estudo da História devem contribuir de forma significativa para a Formação Geral e Básica, pois, como destaca March Bloch (2002), uma ciência sempre terá algo de incompleto se não ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor.

As clássicas divisões da história da humanidade estudadas no Ensino Fundamental, nomeadas como Antiga, Medieval, Moderna ou Contemporânea são classificações que podem ser retomadas no Ensino Médio e ressignificadas a partir das convenções, assumindo outras perspectivas, abordagens e compreensões, visto que essa forma de organização historiográfica, delimitada por fatos e acontecimentos, tem formulação eurocêntrica. Como assinala Aníbal Quijano (2005), referindo-se à ideia da *colonialidade do poder*, tal condição não é tributária somente do fato de os europeus serem os criadores e portadores dessas classificações, mas à capacidade de difundir e estabelecer as divisões e seus entendimentos da História. Considerar essa questão não significa subestimar a importância de conceitos e conhecimentos estabelecidos globalmente ou valorizar a importância de uma perspectiva teórica em detrimento de outra. Em se tratando do campo da educação, adotar outros pontos de vista significa assumir a responsabilidade de que o conhecimento da História pode ser estudado e analisado de forma crítica, promover investigações e problematizações acerca das condições contextuais e das relações de poder que possibilitaram a instituição, o uso e a legitimação de conceitos e denominações.

A História, ou as histórias, são contadas por meio das fontes que as registram, mas, como escreve Walter Benjamin (1986), não existem documentos que, ao mesmo tempo, não possam representar tanto a cultura quanto a barbárie. Seguindo a mesma tese, Benjamin observa, com lucidez crítica, como o *risco* e a entrega em busca do saber são substituídos por um pacto das juventudes com a previsibilidade da carreira profissional e certa acomodação ao vislumbrar o porvir. As afirmações de Benjamin (1986) servem de alerta para que a produção do conhecimento possa funcionar como alavanca, propiciando a liberdade do futuro dos estudantes, mas sem desconfigurar continuamente o seu presente. Tais reflexões podem auxiliar o estudo crítico e problematizador da História em consonância com as demais Áreas do Conhecimento e com os objetivos do Ensino Médio.



3.2.4.5 Sociologia

“Das interações sociais e vivências éticas”.

Frente aos objetivos expostos na BNCC, o ensino de Sociologia faz-se ainda mais relevante na construção de um sujeito crítico, com capacidade de interpretar a realidade, compreender com base em conceitos e questioná-los. A Sociologia, por sua abordagem crítica sobre as diferentes esferas da vida social, econômica, cultural, religiosa e política, apresenta um novo olhar aos temas já debatidos nos demais componentes curriculares das CHS, incluindo temas específicos que necessitam ser discutidos para ampliar a compreensão sobre o conceito de sociedade.

Por possuir conceitos, teorias e métodos próprios, ela não pode ser assumida pelos demais componentes, elas se complementam na busca de uma compreensão crítica e racional da problemática social, ambiental, econômica e política. Compreendendo as diversas interações sociais, suas causas históricas, os objetos de poder colocados em pauta, para além da situação em si. A Sociologia se realiza na busca de múltiplas verdades, na reflexão sobre valores econômicos, éticos, religiosos, culturais e políticos que constituem a sociedade e escrevem não só a história como a realidade atual, vivida no dia a dia pelas juventudes, que são antes de tudo resultado de todos esses saberes e processos dialógicos e materiais que transformam/criam as múltiplas realidades existentes.

A Sociologia possui uma abordagem ampla da realidade social e contribui para debates sociais e críticas construtivas baseadas em análises diversas sobre temas como: grupos sociais, relações de gênero, violência, preconceitos – social, racial, de gênero, etc. –, a relação homem/mulher x natureza e a necessidade de uma consciência sobre a manutenção de um meio ambiente de qualidade para manutenção da vida no planeta terra. Nessa perspectiva, o ensino da Sociologia deve provocar a desnaturalização e o estranhamento frente à realidade social, para que ela possa ser questionada, transformada e, até mesmo, sonhada por estudantes, ampliando suas visões de mundo, suas relações e abrir margem para novas possibilidades/realidades até então fora do seu campo de visibilidade.

Florestan Fernandes (1980, p. 180) ressalta que ensinar ciências sociais “[...]seria a condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social”.



Comprender os elementos que resultam na realidade atual, nos conflitos sociais, nas desigualdades é, antes de tudo, necessário e se constitui no foco do ensino das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) que deve ser abordado no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A Sociologia, portanto, deve perpassar os conceitos teóricos clássicos, a partir do pensamento de Marx, Weber e Dürkheim, assim como autores contemporâneos que aprimoram esses conceitos e os interligam, nos seus estudos, como os brasileiros Fernandes, Ianni, Cardoso, Gonzales e Moore, assim como Bourdieu, Giddens, Beauvoir, Lévi-Strauss, Baudrillard, Galeano, Canclini, Touraine, entre outros. A Sociologia é uma ciência composta por um apanhado riquíssimo de saberes que contribuem de forma relevante com os princípios da BNCC para o Ensino Médio, na construção do pensamento crítico social e cultural, e desenvolvem argumentação tanto escrita quanto falada, visto que o debate e o diálogo devem perpassar o processo de ensino de Sociologia. Dessa forma, a Sociologia contribui para uma sociedade mais empática, ética e que influencia na definição e afirmação dos projetos de vida das múltiplas juventudes.

A área das CHS estuda, pensa e desenvolve um trabalho pedagógico em sintonia com os princípios curriculares do Ensino Médio e compreende que a Formação Geral Básica, integrada com Projeto de Vida, busca a qualificação social e profissional e, desse modo, não pode estar dissociada dos projetos pessoais, dos desejos, da escuta e do diálogo constante com os estudantes. Na ampliação da ação educacional das CHS, propõe-se um comprometido engajamento dos estudantes, dos professores e demais membros da comunidade escolar para construir coletivamente o Ensino Médio, a fim de que possa ressoar como nos versos da canção *Vamos por ancho camino*, do músico chileno Victor Jara (2020):

Ven, ven, conmigo ven,
Ven, ven, conmigo ven.
Vamos por un ancho camino,
Nacerá un nuevo destino, ven.
[...]
Al corazón de la tierra,
Germinaremos con ella, ven.
[...]
Llegó la hora del viento,
Reventando los silencios, ven.



3.2.5 Competências/Habilidades

Como define o parágrafo II, no artigo 6º das DCNEM, as competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Médio, além de consolidar e aprofundar as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, propiciam a compreensão de problemas complexos e suas resoluções. Desse modo, para as CHS, as intrincadas relações dos seres humanos entre si e com o mundo em seus diferentes aspectos, encontram-se no centro das discussões. Se um dos propósitos do Ensino Médio consiste em investigar e analisar problemas, visando a soluções, o exercício crucial para os estudantes é se perceberem como parte integrante desse emaranhado social, histórico e cultural e constituírem-se em sujeitos protagonistas, com o auxílio do ensino escolar. É nesse sentido que reitera a BNCC:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses e construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2018a, p. 472).

Se, por um lado, é necessária a flexibilização curricular, a adaptação de conteúdos e assuntos abordando os diversos objetos de conhecimento, de forma significativa vislumbra-se a integração dos componentes curriculares, fortalecendo os objetivos e conceitos comuns à área das CHS.

A organização curricular do Ensino Médio para as CHS no território gaúcho baseia-se nas competências específicas da área e em suas respectivas habilidades, além das habilidades de Ensino Religioso, incluídas no RCGEM, que não constam no documento federal. O documento do RCGEM descreve as competências e habilidades e sugere que estejam organizadas conforme exposto no quadro a seguir. Contudo, os professores possuem liberdade para realizar o desenvolvimento das referidas habilidades e competências, de acordo com sua estratégia de ensino e aprendizagem, e alinhadas às especificidades da unidade escolar e do território em que atuam. Quanto ao objeto de conhecimento de cada componente curricular não



são sugeridos, pois se entende que cada rede de ensino e escola têm autonomia para elaborar seu plano de estudos a partir do disposto neste documento.

A proposta de organização curricular das CHS prevê que cada território, rede de ensino, escola e professores têm autonomia para acrescentar habilidades nos seus planos de estudos e/ou trabalho. As habilidades que seguem no **Quadro 2** são oriundas da BNCC e das construções desenvolvidas pelo RCGEM.



Quadro 2 - Competências e Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Competências BNCC	Habilidades BNCC e Habilidades RS	Ano(s)
<p>Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHSA107RS) Problematizar as relações entre cultura e religiosidade, de modo a compreender como diferentes povos e nações constroem sua história a partir da diversidade das crenças e das manifestações de fé.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHSA108RS) Identificar e analisar datas comemorativas, feriados locais e nacionais com origens religiosas ou sejam referências por reconhecimento de lutas, por consciência ou por afirmação de direitos.</p>	1º
	<p>(EM13CHSA109RS) Compreender a lógica das operações de pensamento, das argumentações e suas teses, seus sentidos e contradições para tomar decisões, fazer escolhas e comunicar-se com autenticidade.</p>	1º, 2º e 3º

	(EM13CHSA110RS) Elaborar, compreender e desenvolver argumentações com sentido para a dignidade humana e a justiça social a partir de diferentes concepções teóricas.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA111RS) Compreender o pensamento sócio-filosófico a partir de suas bases teóricas relacionando-as com as ações humanas e seus significados em vários contextos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA112RS) Compreender e relacionar os processos de socialização e de instituições sociais na formação do sujeito, reconhecendo os motivos que aproximam e separam as pessoas em grupos sociais, a importância das relações de parentesco e de grupos que vinculam os indivíduos a determinadas relações culturais e compreensões da realidade.	1º, 2º e 3º
Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA207RS) Analisar e reconhecer as relevantes contribuições culturais e religiosas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros para a história e a cultura.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA208RS) Estudar, investigar e compreender os sentidos e as processualidades das revoluções, das mudanças e rupturas provocadas na história da humanidade e de seu pensamento.	1º, 2º e 3º

	(EM13CHSA209RS) Identificar e valorar a importância dos agentes sócio-históricos em diferentes contextos de protagonismo e tensionamentos de forças políticas e compreensões na perspectiva de conquistas e garantias dos direitos humanos, no Estado republicano de direito.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA210RS) Investigar e compreender como os principais processos expansionistas interferem e provocam profundas transformações sócio-culturais nos povos nativos de cada território e impactam a história, a autonomia e a vida.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA211RS) Conhecer as hipóteses que explicam a chegada do humano nas Américas e avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais dos povos ao longo da história.	1º e 2º.
Competência 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agro biodiversidade e agro florestal por diferentes comunidades, entre outros).	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA307RS) Compreender o conceito de espiritualidade na dimensão do cuidado: de si, dos outros, da natureza e do transcendente.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA308RS) Compreender as relações intrínsecas entre os elementos constituintes do cosmos e o protagonismo humano nas fronteiras da ética e da bioética concentrando esforços na promoção, defesa e continuidade da vida.	1º, 2º e 3º

<p>Competência 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.</p>	<p>(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.</p>	2º e 3º
	<p>(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.</p>	2º e 3º
	<p>(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHSA405RS) Analisar e compreender os conceitos de mundialização e globalização, seus processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais, as interações e consequências - em diferentes escalas - para os indivíduos, as sociedades e para os Estados.</p>	1º, 2º e 3º
<p>Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>	2º e 3º
	<p>(EM13CHSA505RS) Pensar os sentidos e a importância das ações humanas promotoras do bem comum, da solidariedade, da ética e da cooperação, como pressupostos da cultura de paz, da harmonia, da justiça social e da dignidade humana.</p>	1º, 2º e 3º
	<p>(EM13CHSA506RS) Analisar os conceitos e fundamentos do agnosticismo e do ateísmo num contexto de liberdade religiosa, preservação do diálogo respeitoso e fraterno e da convivência pacífica</p>	1º

	(EM13CHSA507RS) Estudar e compreender como os paradoxos do secularismo e do fundamentalismo tensionam a negação do poder religioso e as formas autoritárias e impositivas de vivenciar valores.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA508RS) Reconhecer o direito e a liberdade de crença como garantias de um Estado laico e de vivência dos direitos humanos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA509RS) Analisar e compreender as condutas humanas a partir dos comportamentos, atitudes e sentidos incorporados historicamente como consolidação de valores morais, éticos e estéticos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA510RS) Propor diálogos sócio-filosóficos que promovam compromissos individuais e coletivos com a solidariedade, o respeito às diferenças, a liberdade e a segurança individual e social.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA511RS) Compreender as relações humano-sociais como construções histórico-culturais e o racismo, a etnofobia e a xenofobia como ocorrências resultantes de processos estruturais dominadores, exploradores e simplificadores da condição humana instituídos por compreensões homogeneizantes e hegemônicas nas fronteiras do mundo democrático e republicano, impeditivos das diversidades.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA512RS) Estudar, investigar e compreender o conceito de cultura, os distintos usos e entendimentos do conceito, os múltiplos sentidos e significados que adquirem em diferentes contextos sócio-históricos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA513RS) Analisar social e historicamente a luta e as conquistas de direitos das minorias compreendendo as relações de gênero, o feminismo, LGBTQI+, as culturalidades e suas implicações e as consequentes desigualdades para iniciar processos de equidade, respeito, justiça social e afirmação dos direitos humanos.	1º, 2º e 3º
Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	2º e 3º
	(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	2º e 3º

	(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA607RS) Analisar e compreender o ser humano como integral e capaz de desenvolver suas potencialidades e habilidades socioemocionais e cognitivas.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA608RS) Compreender o sentido ampliado de vida como relevante para a constituição dos Projetos de Vida e da trajetória pessoal.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA609RS) Compreender características socioeconômicas e culturais – com base na análise de documentos, dados, tabelas, mapas etc., de diferentes fontes – e propor políticas públicas e medidas para enfrentar os problemas identificados.	1º, 2º e 3º



3.4 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

3.4.1 Introdução

No Referencial Curricular Gaúcho, a área de Linguagens está estruturada considerando a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e entende a aprendizagem como um processo contínuo, integral e alinhado ao projeto de vida dos estudantes.

Nesse sentido, a organização curricular por área do conhecimento prevê a integração entre os diferentes componentes – Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura – viabilizando o pleno desenvolvimento das competências e habilidades da área por meio da interdisciplinaridade e em articulação com os campos de atuação.

A FGB garante aos estudantes da etapa do Ensino Médio as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, organizadas por áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDBEN. Em relação à proposição dos Itinerários Formativos vinculados à área de Linguagens e suas Tecnologias, procura-se favorecer o aprofundamento no desenvolvimento de competências e habilidades, levando em consideração características da região na qual os estudantes estão inseridos e as culturas locais presentes em seus cotidianos. Dentre elas, destacam-se as Comunidades Quilombolas e seus remanescentes, bem como o indígena gaúcho e os quatro principais integrantes dessas comunidades, a saber: Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng.

Diante do exposto, é pertinente acrescentar que a FGB no Estado do Rio Grande do Sul, no que tange à área de Linguagens e suas Tecnologias, está engendrada na articulação das diretrizes propostas pela BNCC e, em consonância com a Base, objetiva:

[...] que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018a).

Frente a essa asserção, cabe ressaltar que no Ensino Médio os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos



de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.

Os protagonistas juvenis desejam percorrer um caminho novo, de construção e reconstrução de saberes, práticas e ideologias, mas querem ter ao lado um auxílio, uma mentoria que lhes dê segurança, assertividade e dinamicidade, já que a fase na qual estão é um período de medo, insegurança e volatilidade. A epistemologia dos saberes jovens deve ser considerada como propulsor da permanência, do significado e da motivação em busca de um novo olhar, o qual só se vislumbra se mudar de direção da visão focal – a da escola tradicional com conteúdos, provas e saberes (re)planejados.

Nessa direção, a área de Linguagens, no **Ensino Médio**, no Estado do Rio Grande do Sul, tem como foco a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; além da identificação e da crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

Dessa forma, o currículo da área de Linguagens e suas Tecnologias nesta etapa da FGB sugere-se que seja organizado de maneira que aproxime os componentes curriculares e as abordagens pedagógicas das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.

A organização curricular do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul baseia-se nas sete competências específicas da área das Linguagens, bem como em suas respectivas habilidades e distribuídas ao longo dos campos de atuação social. Convém salientar que a Língua Espanhola constitui componente curricular de oferta obrigatória em todas as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul e que sua matrícula é de caráter opcional. Sendo assim, é de suma relevância que ocorram Formações Iniciais e Continuadas aos professores, bem como propostas à Comunidade Escolar visando à valorização desse vernáculo.

Reitera-se que foram sugeridas seriações ao longo do Ensino Médio, mas que são facultativas, já que se espera que a FGB interdisciplinar deva ser desenvolvida nas escolas, por isso a escolha estende-se de acordo com as redes e a autonomia que possuem quanto à elaboração de seu plano de estudos a partir deste documento norteador.

3.4.2 Interface com Ensino Fundamental

O Estado do Rio Grande do Sul, em consonância com a BNCC, entende a etapa do Ensino Médio como o momento de garantir a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Adotar essa concepção implica articular a progressiva sistematização



das experiências vivenciadas ao longo do Ensino Fundamental com o desenvolvimento, pelos estudantes de Ensino Médio, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Cabe ressaltar que Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24) assegura que a experiência do sujeito contemporâneo “não se define por sua atividade, mas sim por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Dessa forma, o sujeito aprende na relação com o outro e, nessa direção, o interacionismo entre sujeito e objeto garante a obtenção do conhecimento, entendido como competência (BRASIL, 2018a), isto é, um conhecimento para além do conteúdo, que se dá na inter-relação do que se ensina e como isso está presente na sociedade. Portanto, um conhecimento como constructo sócio-histórico que versa sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e contribuir com a sociedade.

Espera-se que o estudante ao aprender, por intermédio da interação, se aposses do processo histórico real da gênese e do desenvolvimento do conteúdo, internalizando métodos e estratégias cognitivas gerais da ciência ensinada, analisando e resolvendo problemáticas a partir do empirismo com perspectiva científica. Assim Libâneo (2009) refere

O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a “colocarem-se efetivamente em atividade de aprendizagem”. Na atividade de aprendizagem os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos do pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos). Assim, os alunos estarão desenvolvendo conhecimento teórico-científico (LIBÂNEO, 2009, p. 22).

Percebe-se o grande desafio por parte da equipe de professores em articular bases que assegurem o conhecimento teórico-científico, ampliando o desenvolvimento, sócio-discursivo, interacional, corporal e estético que serviram de alicerce para outros constructos do estudante, uma vez que isso envolve um plano de ensino que abarque as idiossincrasias de cada aprendiz e pesquisador. Segundo Merleau-Ponty, a linguagem é indissociável da existência humana em todos os seus aspectos, como explica Silva (2011, p. 87), “além do papel de simbolizar e significar, ela recebe uma nova atribuição: a palavra – como prolongamento do corpo no mundo – tem a tarefa de expressar e realizar seu comportamento intencional” as formas de atuar e perceber o mundo, passam pelo corpo, este compreendido como sendo permeado pelas atividades de significação e expressão, que ultrapassam a



linguagem e o pensamento. Silva (2011) coloca ainda que:

É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Assim sendo, a linguagem funda realmente a sua realidade, a de ser-no-mundo. Este ser é sujeito presente no mundo, enquanto consciência conhecedora (que pode vir a atingir o conhecimento objetivo), mas que também participa ativamente, como corpo situado no mundo, do processo de conhecimento. O sujeito tem a função ativa e criativa, pois seu olhar sobre o mundo implicará seu olhar sobre si mesmo dentro deste mundo que submete ao conhecimento (SILVA, 2011, p. 87).

Assim, a apropriação de conhecimentos está associada a uma atividade cognitiva dos estudantes que resulta na constituição do objeto de conhecimento. Ratifica-se a importância em evidenciar o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas científicas, pois quando se sai de uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle deles, para uma atitude racionalista e lógica, que busca entender o mundo através de questionamentos, por exemplo, é que surge a necessidade de se propor um conjunto de métodos que funcionem como uma ferramenta adequada para essa investigação e compreensão do mundo que o cerca.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Diante desse olhar, a BNCC estabelece que o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio está articulado às aprendizagens essenciais delineadas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida.

Nesse sentido, a área de Linguagens, no **Ensino Fundamental**, está centrada no conhecimento, compreensão, exploração, análise e utilização das diferentes linguagens visuais, sonoras, verbais e corporais, visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem, desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais.

Já, no **Ensino Médio**, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está no desenvolvimento progressivo do protagonismo, da autonomia e da autoria nas práticas de linguagens, pela identificação e pela crítica aos diferentes usos, explicitando relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas, culturais e no uso crítico e

criativo das mídias.

Importante destacar que a utilização das diversas práticas de linguagens propiciará a autoria e a autonomia (BRASIL, 2018) num contínuo processo - sendo trabalhadas desde o Ensino Fundamental - ao qual cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por todas as outras linguagens.

Além disso, deve-se intensificar o trabalho de ampliação das referências que cercam os discursos, para que as juventudes tenham plenas condições de participar ativamente da sociedade e intervir na realidade. Sob esse prisma, verifica-se então que a articulação/transição do EF para o Médio converge da seguinte forma, como consta na **Figura 1**:

Figura 1 – LGG: Articulação/transição do EF para o Médio



Fonte: Elaboração dos autores.

Dessa forma, faz-se pertinente destacar que o Referencial Gaúcho para o Ensino Fundamental - em seu diálogo com a BNCC e com os demais textos orientadores - traça o trabalho do componente de Língua Portuguesa a partir da perspectiva enunciativo-discursiva,

a qual compreende o:

[...] texto como unidade de trabalho [...] na abordagem de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses (RS, 2018c, p. 65).

Ainda sobre a perspectiva enunciativo-discursiva, cabe frisar que o uso da linguagem, conforme Mikhail Bakhtin (2016, p. 11), está atrelado aos campos de atividades humanas, refletindo as condições de produção e as finalidades de cada um desses campos não só por seu conteúdo e por seu estilo de linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Desse modo, as práticas sociais orais ou escritas funcionam como leitura, de/com mundo.

É válido complementar que o ato da enunciação é sempre único e irrepetível e isso se deve, segundo Benveniste (1995), porque a cada vez que a língua é enunciada as categorias de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares são articuladas. O indivíduo, ao longo de seus processos de socialização, engendrados nas esferas sociais de que participa, vai construindo a sua subjetividade (ou subjetividades), que está sempre em (re)significação. Nesse processo, contínuo e dialético, o indivíduo torna-se sujeito, investindo-se em diferentes papéis sociais conforme as esferas de que participa. Ao longo de sua vida social, o indivíduo vai construindo a sua história de subjetividade.

Assim o sujeito, pela linguagem, significa e é significado. Conforme a perspectiva teórica enunciativo-discursiva, a qual está alinhada à BNCC, essa forma de significar é utilizar a língua como trabalho social. Desse modo, Benveniste vê a língua no seio da sociedade e da cultura. Para esse teórico, o social é da natureza do homem, da língua e da linguagem. Lunardi (2005) aponta que é preciso distinguir língua e linguagem, para tanto a autora recorre à elaboração proposta por Fiorin. Tal distinção consiste em tomar a língua como a forma particular com que a linguagem se apresenta, Sobre essa questão Lunardi (2005) afirma que:

A linguagem possibilita que o ser humano crie mundos e fantasias, visto que a língua é a concretização de uma experiência histórica e se vincula diretamente com a sociedade. Da mesma forma, torna-se possível afirmar que não existe cultura sem língua, e quando a cultura se manifesta por outras linguagens, parece que a língua oferece um modelo para outras linguagens, como a pictórica, a musical, a teatral, nas quais a língua seria um modelo de estruturalidade para as linguagens da cultura de maneira geral (LUNARDI, 2005, p. 10).

É importante destacar, a partir de Lunardi (2005), que a linguagem específica da arte



traz uma forte ligação com o mundo da cultura. Tal ligação impõe à leitura da arte a necessidade da contextualização e da articulação das vivências nas linguagens artísticas. Nessa direção, a leitura surge como uma experiência que se encontra, como tal, submetida a um conjunto de variáveis num grande jogo de interpretações advindas da relação texto-leitor. O leitor, por sua vez, no encontro com o texto - que é o discurso - por meio das marcas linguísticas deixadas pelo autor (locutor e enunciador), (re)significa sua subjetividade ao atribuir sentido para essas marcas. A leitura, portanto, é um processo de (re)construção de sentidos advindos do constante interpretar e simbolizar.

Michèle Petit (2013, p. 32), ao versar sobre a leitura do espaço íntimo ao público, diz que o íntimo e o compartilhado estão numa relação indissolúvel na constituição da especificidade humana, ou seja, é pelo desejo de saber, da necessidade de relatos e da necessidade de simbolizar nossa experiência que a leitura ganha sua importância.

Diante dessa importância, BNCC prevê que as práticas contemporâneas da linguagem (presentes na cultura digital, nas culturas juvenis; novos letramentos e multiletramentos; processos colaborativos, interações e atividades que ocorrem nas mídias e redes sociais; novas formas de circulação de informações) devem estar em destaque, pois como afirma José Gimeno Sacristán (2007, p. 91), “o inimigo da leitura não está na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e nas novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas dominantes de ler, a que submetemos os estudantes durante a escolaridade”.

Nesse sentido, formar leitores é um desafio em qualquer suporte que se dê à leitura, ao mesmo tempo que se percebe a importância da leitura em meio às inúmeras tecnologias possibilitadoras das diferentes formas de ler. É válido lembrar que as crianças gostam de imaginação, de não terem respostas aparentes para que possam descobrir as saídas possíveis por si mesmas, enquanto os adolescentes leem muitas vezes para deleitar-se, divertir-se e ampliar horizontes.

Assim, a formação de um leitor crítico, questionador, consciente de sua cidadania e do seu papel histórico-social, agente de transformações – leitor de si e do mundo – deve ser encorajada desde a mais tenra idade, possibilitando o exercício da sua criticidade, aliás, quando se refere a ela, remete-se ao poder de opinar sobre algo. Logo, as práticas leitoras introduzidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, continuadas no decorrer do Ensino Fundamental, devem ser instigadas, incentivadas e inquiridas ao longo do Ensino Médio, práticas que certamente serão estendidas para a vida desses estudantes.

Diante dessas considerações, é importante garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, “um sujeito que seja capaz de se imbricar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas

múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”. (BRASIL, 2018a, p. 138). Um leitor que tenha acesso à literatura como experiência literária e que a partir dessa leitura compreenda o mundo, pois como nos diz Rildo Cosson (2006) a literatura é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela permite saber da vida por meio da experiência. “A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2006, p. 17). Assim, o ensino de literatura é para além da limitação do estudo da história da literatura, para além do estudo dos períodos, mas para leitura feita como troca de sentidos.

Por isso, vale enfatizar a assertiva de Brait (2010, p. 209) quando ressalta que

[...] seria importante reconhecer que é a linguagem, e não apenas a língua, que está em jogo e que, a cada partida, um complexo de vivências e conhecimentos interfere decisivamente no desempenho e nos resultados isto é, na leitura e na produção de textos (BRAIT, 2010, p. 209)

Dessa forma, deve-se ler os textos como um todo e não como partes desassociadas, pois se vive na era das multimodalidades e multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Tanto o diálogo quanto a interação devido aos avanços tecnológicos desta época, passaram a acontecer não apenas em relação aos seres humanos em seus processos comunicativos e interativos, mas também em relação aos suportes utilizados nessa comunicação, contribuindo para o surgimento de uma convergência das mídias, um encontro, uma transformação dos meios e da própria comunicação. Esse diálogo configura-se em

Um processo chamado “convergência de modos” [que] está tornando imprecisas as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações ponto a ponto, tais como o correio, o telefone e o telégrafo, e as comunicações de massa, como a imprensa, o rádio e a televisão. Um único meio físico – sejam fios, cabos ou ondas – pode transportar os serviços que no passado eram oferecidos separadamente. De modo inverso, um serviço que no passado era oferecido por um único meio – seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia – agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo (JENKINS, 2009, p. 35).

Da cultura da convergência ou cultura híbrida, em que ocorre a aculturação por intermédio de novas formas de comunicação, de interação, de imersão e até mesmo diferentes formas de cultura. Entre os termos que se referem à cultura – e quando se refere a ela, o letramento, o conhecimento de mundo e a capacidade de escrita estão aliados – supõe-se que “as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita,



desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição” (SOARES, 2004, p. 149).

Por meio da leitura, existe a possibilidade de relacionar informações, transformando-as em conhecimento, o que provavelmente alterará a visão de mundo do jovem leitor. Portanto, pensar o papel da escola na formação de leitores em meio aos suportes tecnológicos, demonstra a importância que esta possui no desenvolvimento do gosto pela leitura e na capacidade de posicionar-se criticamente frente ao mundo que os cerca. É inegável que a principal mentora continua sendo a escola, visto que as famílias cada vez mais delegam esta função a ela.

Como o mundo encontra-se em um processo frenético de mudanças e isso exige cada vez mais do ser humano, este, para interagir no meio social precisa desenvolver autonomia e criticidade, somente assim, é capaz de intervir na sociedade, engajar-se e opinar, assumindo pessoalmente suas responsabilidades. No entanto, para que isso ocorra de modo adequado, é necessário haver um aporte de saberes, o que a leitura pode proporcionar, pois, segundo Petit (2008, p. 13) “a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra”. Portanto, é pelo letramento que, conforme Britto (2007), é inseparável do conhecimento formal e de mundo, não sendo possível se sustentar como competência específica nos moldes de um saber abstrato que o sujeito apropria-se e interage com o mundo.

A saber, Ângela Dionísio (2005, p. 131) corrobora os sentidos dessa competência ao afirmar que, “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Sendo assim, a escola como principal responsável pelo aprendizado deve oferecer uma educação democrática que perpassa todo caminho do estudante, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, empoderando-o para prosseguir para o ensino superior, possibilitando o crescimento pessoal e profissional do indivíduo. Faz-se necessário, então, rever os elementos que vêm sendo priorizados em sua proposta de ensino, é preciso ir além do estudo “funcional”, para um conhecimento abrangente que contemple esta realidade social na qual estamos inseridos: realidade que se transforma rapidamente em função do mundo tecnológico avançar cada dia mais.



3.4.3 Caracterização da Área de Linguagens e suas Tecnologias

A Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, define, no artigo 5º, inciso I, a FGB como o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre as soluções para eles.

Conforme a BNCC, a FGB é obrigatória - com carga horária máxima de 1.800 horas que viabilize os direitos e objetivos de aprendizagem ao longo dos três anos do EM- constituída no currículo por competências específicas e habilidades em consonância com as quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Destacando a contextualização e interdisciplinaridade, através de projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que superem o trabalho isolado apenas por componente curricular.

Nesse sentido, o currículo por área de conhecimento precisa ser organizado e planejado de forma interdisciplinar. Além disso, devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e da articulação entre as diferentes áreas, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, obrigatórios nos três anos do EM e dos estudos de Língua Inglesa, devendo, no RS, também ser oferecida em caráter obrigatório a Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio, em virtude da EC 74/2018 (RS, 2018a).

O trabalho de forma articulada desenvolvido pelos componentes da área de linguagens e suas tecnologias tem papel fundamental na formação de sujeitos leitores e produtores de textos nas mais diversas linguagens. Essa natureza permite que os componentes trabalhem com as demais áreas de conhecimento, uma vez que, toda construção de saberes passa pela compreensão e pela produção de textos. Nessa perspectiva, pode-se considerar área privilegiada no requisito de uma prática pedagógica embasada nas propostas de trabalho inter/transdisciplinar, na promoção de diálogos e arranjos curriculares.

Nessa direção, a articulação entre os componentes deve considerar os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, envolvidos com propostas didáticas que aumentem a autopercepção do estudante como ser humano e como cidadão, além de centrar-se no engajamento de uma formação voltada a possibilitar o protagonismo das múltiplas juventudes na participação e na produção de diferentes práticas socioculturais que envolvam o uso das linguagens. Promovendo, assim, a valorização dentro dos currículos das linguagens



de forma integral, destacando também a importância das práticas da cultura corporal de movimento, e das diversas linguagens artísticas. Considerando esses aspectos, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio prioriza os cinco campos de atuação social estabelecidos pelo documento norteador do MEC que sinaliza:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 84)

Os campos de atuação estão elencados na área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC e configuram os eixos temáticos. Seguem os campos:

O **campo da vida pessoal** compete a uma organização de espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. No mesmo escopo, proporciona uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no estado, no Brasil e no mundo, além de temas e questões que afetam os jovens. As vivências, análises críticas, experiências e aprendizagens propostas neste campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida do estudante, por meio do mapeamento de sua trajetória, aptidões e interesses, o que por sua vez possibilita uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e o conhecimento sobre si mesmo.

Esse campo integra as aprendizagens promovidas em todos os outros campos de atuação, uma vez que possibilita reflexões sobre a participação social dos estudantes em nível local e global, com abrangência nos diversos contextos de vida, estudo, trabalho, saúde, no âmbito da sustentabilidade e nas práticas corporais, culturais e estéticas.

No cerne do **campo de atuação na vida pública** estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da sociedade, a defesa dos direitos, o domínio básico de textos legais, a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. Os discursos/textos informativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.) contemplam esse campo. Sua exploração permite ao estudante refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética. Análises de campanhas e políticas públicas, produção de textos legais, análise e produções coletivas de projetos de leis são postos em evidência e englobam habilidades primordiais nesse contexto.

O **campo jornalístico-midiático** caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua

exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e à circulação de informações, aos posicionamentos e às induções ao consumo. Espera-se que os estudantes possam aprofundar a análise dos interesses, a relação entre informação e opinião - com destaque para o fenômeno da pós-verdade - além de consolidar o desenvolvimento de habilidades e a apropriação de outros procedimentos envolvidos na curadoria de informações.

O **campo artístico-literário** é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Esse campo possibilita aos estudantes reconhecer, valorizar, fruir e produzir as manifestações artístico-literárias com base em critérios estéticos, conhecimento de seus contextos histórico-sociais, ideológicos e no exercício da sensibilidade.

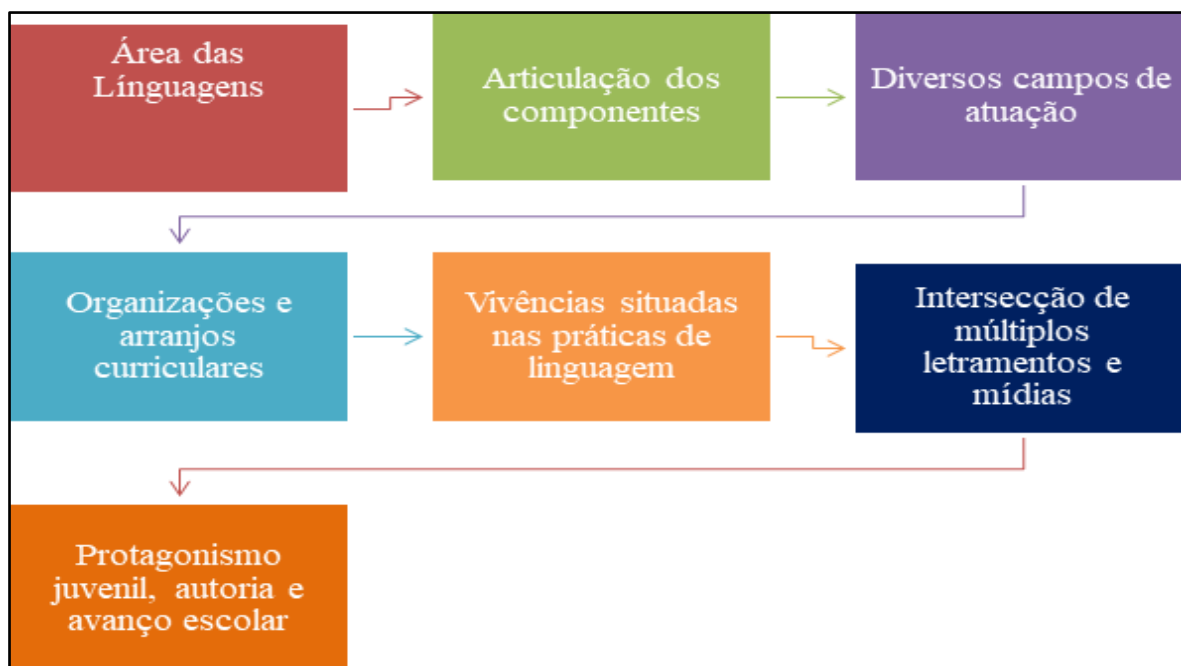
O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a recepção, a apreciação, a pesquisa, a análise, a aplicação e a produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar, na esfera acadêmica e de pesquisa; assim como na esfera do jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. Nesse viés, os estudantes devem ser instigados a ter uma atitude investigativa e criativa em relação ao uso competente da língua e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre as linguagens e suas semioses.

Tendo em vista o aparato teórico mencionado e o que estabelece a BNCC, o cerne dos campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana do estudante. A consideração desses campos para a organização de arranjos curriculares possibilitará aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens e o engajamento de conhecimentos e habilidades de uma forma mais contextualizada, além de fornecer a intersecção de múltiplos letramentos para dar conta das dinâmicas presentes em cada campo. Por conseguinte, poderão vivenciar experiências significativas em diferentes mídias, tanto de forma impressa, digital ou analógica, com a garantia de seu protagonismo, autoria e avanço escolar.

Assim, verifica-se na **Figura 2** que esse percurso permeia o seguinte esquema:



Figura 2 – LGG: Percurso de protagonismo, autoria e avanço escolar



Fonte: Elaboração dos autores.

Dessa maneira, é importante analisar e identificar o modo como os discursos são fadados a chegar ao receptor. As práticas discursivas docentes inscrevem-se nas entrelinhas do poder simbólico delineado por Bourdieu (1996), uma vez que não há neutralidade, mas invisibilidade, sendo assim o poder da palavra não está na palavra, mas na legitimidade que lhe é conferida pelos interactantes. Conforme Santos (2017), seu poder reside em mobilizar a autoridade acumulada pelo enunciador (professor) e concentrá-la no ato linguístico, ou seja, é desse modo que as palavras denotam significado, força, ideologia e configuram-se então sob formas de domínio e poder. Logo, o poder simbólico está no domínio do professor que, ao transmitir seus conhecimentos arraigados, mobiliza a legitimidade social da palavra, sob forma de poder e autoridade, já que os mestres exercem grande influência na formação de seus estudantes.

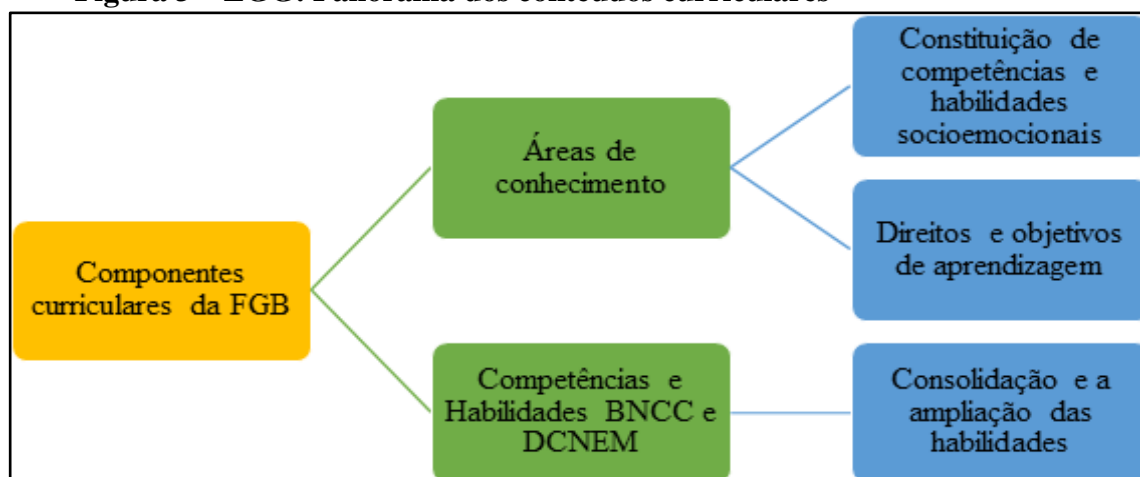
Considerando que os documentos são normas basilares para que o trabalho possa ser cumprido de forma ética e criteriosa, deparamo-se com um equilátero tortuoso: o trabalho não é tecnicista, e sim científico e ao mesmo tempo precisa ater-se às vivências pedagógicas perpassadas pelos professores, assim haverá a incorporação profissional e científica necessária para a execução do ofício laboral. Essa incorporação é realizada por meio dos ensinamentos pedagógicos vivenciados pelos professores visando ao protagonismo juvenil. Entretanto, para que o professor obtenha sucesso ao compartilhar informações com os estudantes, é necessário que ocorra um autogerenciamento de modo a trabalhar seus conhecimentos com autoridade e

argumentação científica, técnica e profissional.

3.4.4 Componentes Curriculares

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio na área de Linguagens estrutura a matriz curricular de forma a manter, em termos operacionais e de gestão, os componentes curriculares da FGB, porém redimensionando-os por áreas do conhecimento à luz das competências/habilidades estabelecidas na BNCC e DCNEM. Nesse modelo, a formação se opera via áreas do conhecimento e se consubstancia mediante a constituição de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, equivalentes aos “direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2018j). Conforme a Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, art. 6º, VI e VII, os conteúdos curriculares não comportam fins em si mesmos, mas meios básicos para tal constituição, que deve ser priorizada sobre as informações. Logo, a **Figura 3**, delinea esse panorama:

Figura 3 – LGG: Panorama dos conteúdos curriculares



Fonte: Elaboração dos autores.

Segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais – que são objeto de diferentes componentes, a saber: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura, bem como a Libras. Enquanto as línguas faladas são de modalidade oral-auditiva, a Língua Brasileira de Sinais é uma língua de modalidade visual-espacial em sua forma de comunicação e tem sua gramática própria (QUADROS; KARNOPP, 2004). É reconhecida como língua dos surdos brasileiros por meio da Lei nº. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/2005

e pelo art. 18 da Lei nº. 10.098/2000.

Dessa forma, cabe mencionar que as linguagens passam a ter *status* próprio de objetos de conhecimento escolar. O importante assim é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual estão inseridos. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de constante transformação. Logo, é salutar que o professor identifique que habilidades e que conhecimentos são pertinentes para os estudantes quando da seleção de objetos de conhecimento.

Conforme a proposta de progressão que a BNCC traz para o Ensino Médio, nesta etapa da Educação Básica, o ensino deve privilegiar a pesquisa, o estudo de referenciais estéticos e poéticos e os processos criativos nas diversas linguagens, permitindo aos estudantes a exploração das relações, intersecções e conexões entre as diversas formas de manifestações artísticas. Os diversos meios de expressões artísticas precisam ser desenvolvidos de maneira articulada, favorecendo a conexão entre as diversas linguagens, sejam elas artísticas, corporais ou verbais. Atualmente, vive-se em um mundo globalizado em que a tecnologia permite a difusão das informações com rapidez, no qual as culturas digitais exercem grande influência na construção das identidades juvenis. Com a democratização do acesso às mídias digitais a imagem adquire certo domínio sobre a linguagem verbal, exigindo que a escola busque refletir criticamente sobre o efeito das mídias, explorando a alfabetização em linguagens. “Por ‘linguagem’ entende-se qualquer forma de expressão, seja ela oral, verbal, visual, gestual [...]. O sistema visual de linguagem se abre, assim, como um outro modo de ver, de pensar e aprender que precisa complementar a cultura da palavra” (TEIXEIRA, 2005, p. 194).

3.4.4.1 Arte

O componente **Arte** se destina ao estudo das diferentes linguagens da arte: as artes visuais (linguagem visual), a música (linguagem musical), a dança (linguagem corporal) e o teatro (linguagem cênica). Cada uma dessas linguagens possui seus conteúdos específicos e suas particularidades e podem se aproximar e se articular entre si, a linguagem artística permite a expressão de formas híbridas e complexas como se pode perceber facilmente na arte contemporânea. Para que os estudantes se vejam capazes de compreender, de se expressar e fruir nas diversas linguagens, é necessário que ocorra uma alfabetização que contemple todas as formas de expressão da arte, para que eles aprendam a operar os seus códigos.

No Ensino Médio, devem ser proporcionadas experiências diversificadas que




promovam não apenas o desenvolvimento do gosto estético e dos saberes artísticos, mas o uso criativo e diversificado das práticas de linguagem, valorizando a linguagem artística como forma de reflexão, expressão, criação e atuação no meio sociocultural, de modo a fornecer meios de sustentar projetos pessoais e profissionais no campo das Artes. As habilidades e competências da área devem ser desenvolvidas de modo que nossos jovens sejam capazes não apenas de compreender o mundo, mas de questionar, interpretar e atuar na sua melhoria.

Na Formação Geral Básica, o componente Arte aborda de maneira mais aprofundada os conhecimentos nas linguagens artísticas e as habilidades e competências desenvolvidas no Ensino Fundamental, estabelecendo novas aproximações, conexões, interpretações e experimentações. Os saberes artísticos também podem ser desenvolvidos, em articulação com o projeto de vida, por meio dos Itinerários Formativos, de forma inter e transdisciplinar com os outros componentes da área de linguagens e de outras áreas de conhecimento.

São objetivos do ensino de Arte no Ensino Médio: a educação estética, o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva, a fruição, e a ampliação do conhecimento de si e do outro, promovendo o alargamento das possibilidades de apreensão do mundo e atuação no meio sociocultural. Para que se desenvolva a autonomia criativa, não basta ensinar a dominar os códigos, é preciso que os jovens tenham capacidade de agir intencionalmente no processo de criação e produção de sentido. Portanto, podem ser oportunizadas situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das habilidades da área de maneira reflexiva, crítica e autônoma, valorizando as vivências e a experiência estética.

O aprendizado em Arte ocorre na inter-relação entre o fazer artístico, a contextualização histórica e sociocultural, e a apreciação estética, uma coisa não ocorre sem a outra. Desse modo, a construção do conhecimento se dá por meio da articulação entre seis dimensões: a criação, a crítica, a estesia, a fruição e a reflexão. Para isso, é necessário que os estudantes vivenciem variadas situações, nas quais possam analisar, interpretar, apreciar, sentir. De acordo com o que afirma Bedore (2018, p. 21), quando diz que “a vivência pode ser entendida como uma espécie de experiência carregada de intensidade estética (sensações e emoções)”. Pelas vivências significativas, o estudante poderá agir de maneira consciente, considerando os diversos contextos que interferem nas múltiplas visões do mundo, de si e do outro. Percebendo os referenciais históricos, as heranças culturais, os movimentos artísticos com suas características estilísticas e várias outras influências que possam perpassar a sua produção. Assim, os estudantes se tornam capazes de compreender, de se expressar, de criar e de fruir por meio de diferentes linguagens da arte, explorando processos criativos autorais e experimentando as potencialidades de expressão na criação de uma linguagem própria, considerando também todas



as possibilidades oriundas das novas tecnologias.

No entanto, deve-se observar que a experiência estética acontece não apenas no âmbito escolar, pois os estudantes já carregam consigo bagagens oriundas de diversas experiências ao longo da vida. O papel da escola é enriquecer este repertório a partir dessas vivências por meio de inter-relações, estabelecendo novas conexões que os levem para além daquelas experiências estéticas que já carregam consigo. De acordo com o que aponta a LDBEN, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). É preciso valorizar todas as manifestações culturais que compõem a diversidade do local onde a escola está inserida e que repercutem na identidade dos estudantes em todas as suas formas de expressão. Contemplando, desse modo, as culturas dos povos indígenas, da comunidade surda, da afro-brasileira, da região de fronteira e demais influências decorrentes dos processos culturais de minorias e de colonização do Rio Grande do Sul de acordo com a especificidade de cada região. Nesse sentido, devem ser contemplados nos currículos não apenas objetos canônicos, mas diversas manifestações de diferentes culturas, mídias digitais, artesanato, arte popular, entre outros.

Almeida e Beccari (2017, p. 12) esclarecem que “se a cultura se reproduz por meio da educação, a educação não deixa de ressignificar a própria cultura, modificando-a nesse processo de reprodução, ou seja, também produzindo cultura”. A escola deve ser um espaço para a investigação, para o exercício da criatividade e para a exploração de práticas de linguagem, com base no respeito à pluralidade cultural e à diversidade. Em conformidade com o que diz a BNCC, ao afirmar que:

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. (BRASIL, 2018a, p. 482)

Assim, as propostas de ensino precisam estabelecer cruzamentos entre culturas e contemplar as manifestações artísticas e culturais presentes na comunidade onde a escola está inserida, bem como as manifestações de arte tradicionais, urbana e contemporânea. Englobando todas as manifestações artísticas, entre elas a música regional e tradicionalista, a arte urbana, grafite, danças populares, atividades circenses, teatro de rua, teatro de bonecos mamulengos,



artesanato etc. Contemplando também aquelas de matriz africana, quilombola e indígena, possibilitando que a escola se constitua como um espaço de acolhimento e respeito às diferenças e à pluralidade cultural.

Segundo a BNCC, é no processo de aprendizagem, pesquisa e criação artística que se ampliam as compreensões do mundo e se interconectam em uma visão crítica, sensível e poética da vida. É nesse sentido que no segundo e terceiro anos do Ensino Médio o ensino de arte, em suas múltiplas linguagens se intensifica por meio dos Itinerários Formativos, centrado nos processos de criação e pesquisa artística, e alinhado ao projeto de vida, integrando os conhecimentos da área com as demais áreas do currículo.

É possível promover por meio da utilização de metodologias ativas uma série de situações de aprendizagem que coloquem os jovens como peças centrais no processo de aquisição e expressão das linguagens artísticas, tais como: oficinas de criação, montagem de mostras, organização de saraus, grupos de pesquisa, grupos de dança, núcleos de teatro, festivais, grupos musicais, promoção de projetos culturais, etc. Em concordância com a orientação da BNCC, o protagonismo e o exercício da autonomia devem nortear os currículos. Sendo assim, os jovens passam a experimentar os meios de produção e circulação de arte através das práticas educativas na Área de Linguagens, assumindo papel ativo na ampliação dos saberes, por meio da criação, curadoria, fruição e apreciação estética, fazendo uso de diversos meios, recursos tecnológicos, suportes, ferramentas e materiais.

3.4.4.2 Educação Física

A **Educação Física**, como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento que é vivida e compartilhada pelas juventudes, tendo como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e dos significados por ela atribuídos, levando em consideração todo o aparato cultural e de movimento que possam contribuir para desenvolver as habilidades e competências da área. Salienta-se que “a Cultura Corporal de Movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico e significantes de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2018a, p. 475).

Nesse sentido, entende-se como manifestações da cultura corporal de movimento as lutas, as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, os jogos e brincadeiras, os esportes, as práticas corporais de aventura na natureza, e as, das culturas indígenas, de matriz

africana e quilombola, possibilitando o diálogo crítico que potencialize reposicionar a cultura corporal de movimento a partir dos demarcadores socioeconômicos e culturais, étnicos e raciais e de gênero que transitam nestas manifestações.

A saber, ao referir-se ao remanescente da comunidade quilombola, é preciso ressignificar os conceitos a respeito do negro e do afrodescendente. Destaca-se que abordar a questão do negro e do descendente quilombola ultrapassa as fronteiras etnográficas e antropológicas, ressemantizando a identidade e abrindo caminhos para novas concepções culturais, estruturais e teóricas (MEZADRI, 2017). Há abordagens distintas ao trabalhar com o negro e com os descendentes dos quilombolas que muitas vezes precisam negar-se – implicações do racismo e do “pré-conceito” – ante a cultura do Outro – branco, latifundiário, sociedade que o sobrepuja com suas singularidades. Portanto, é papel da escola ressignificar/ressemantizar esses aspectos que tangem nossa historicidade e nossa cultura.

Atendendo o que é disposto na BNCC:

A Educação Física é o componente curricular 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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2018a, p. 213).

Essa posição configura a possibilidade de explorar uma pluralidade de linguagens que se cruzam nas juventudes que compartilham o espaço cultural da escola, de modo que o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no seu interagir no mundo com protagonismo. Esse movimento deve permitir e favorecer o diálogo nesta área de conhecimento e com as demais áreas, de modo a ampliar a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos e dinâmicas sociais que estão associadas às práticas corporais.

O que encaminha ao aprofundamento das experiências vividas no Ensino Fundamental, consolidando a compreensão das práticas corporais na sua vida, no contexto sociocultural em que vive, tensionando “os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (BRASIL, 2018a, p. 495).

3.4.4.3 Língua Inglesa

A **Língua Inglesa** integra o conjunto de componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias e é estudo obrigatório no Ensino Médio, conforme a LDBEN, art. 35-A, § 4º, alterada pela Lei 13.415/2017. Considerando o cenário mundial globalizado, plural,

tecnológico e fluido, o enfoque inter/transnacional, calcado pelo ensino do inglês, é indissociável dos preceitos da educação do século 21 e dos objetivos do Ensino Médio.

O ensino da Língua Inglesa engloba a pluralidade cultural e contribui para o processo educacional como um todo, além de fomentar uma prática social que reconhece, valoriza e fortalece a diversidade e as variações linguísticas decorrentes de seus diferentes usos, acolhendo, concomitantemente, os repertórios linguísticos presentes dentro e fora da sala de aula, em nível local, nacional e mundial. A BNCC (2018a, p. 199) conceitua a Língua Inglesa como *Língua Franca* e contextualiza que é “uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”.

A Língua Franca, segundo Seidlhofer (2011), corresponde a uma variedade de inglês e uma maneira variável de usá-lo, assumindo um viés intercultural, que, em seus diversos usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes. Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem do Inglês é pautado em um conceito de caráter global e pode ser direcionado de várias formas, para usos diversos, por falantes multilíngues ao expressarem suas múltiplas culturas, conforme assegura a BNCC:

Aprender a língua inglesa 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 (BRASIL, 2018a, p. 199).

No Ensino Médio, a proposta pedagógica da língua adicional possibilita aos estudantes a oportunidade de engajamento e interação no mundo social, acadêmico, científico, tecnológico e humano, além de propiciar o contato com outras civilizações e culturas, e, conseqüentemente, contribuir para o exercício da cidadania e agenciamento do senso crítico dos estudantes. Ademais, promove a integração em grupos multilíngues e multiculturais e a contextualização das práticas de linguagem que, por sua vez, permite aos estudantes a exploração da cultura digital, das culturas juvenis, e, por conseguinte, amplia as perspectivas em relação à vida pessoal e à profissional.

Basicamente, o componente curricular da Língua Inglesa, à luz da BNCC, salienta a formação integral, nas suas dimensões física, emocional, cognitiva e social. Nesse sentido, a contextualização das práticas de linguagem do Inglês potencializa a participação dos estudantes em um “mundo multimodal” e preconiza a ascensão da cultura digital, que segundo Massetto (2001), permitiu uma explosão na disponibilidade de modos de apresentação visual

de materiais, que causaram uma revolução no cenário da comunicação e no contexto educacional.

Esses aspectos envolvem também novas propostas de abordagens de ensino como o “multiletramento”, característico da área das Linguagens, cunhado inicialmente pelo New London Group (2000), que corresponde a uma abordagem que aponta para a importância de atentar para as diversidades ao tratar da escrita e sua aprendizagem ao longo do percurso escolar.

Vale ressaltar que, há muitas variações do inglês entre povos de diferentes locais, por isso, prioriza-se a inteligibilidade, não o detalhamento técnico dos termos da língua alvo. Nessa perspectiva, não há uma língua “padrão” a ensinar e nem se espera atingir um nível de proficiência específico. O trabalho em sala de aula deve acolher diferentes formas de expressão na língua, abrangendo temas transversais, a inter/transdisciplinaridade, visando ao aumento do repertório linguístico dos estudantes, para que novamente tenha ampliadas suas possibilidades de participação e de engajamento como cidadãos do mundo, no viés de uma língua mundial, que atravessa todas as áreas, saberes e impera na tecnologia e ciência. Nesse sentido, o ensino do Inglês deve:

Expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. (BRASIL, 2018a, p. 199).

De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionalmente desenvolvidas com base nas propostas metodológicas do Ensino Médio, as situações de aprendizagem do inglês devem permitir ao estudantes gaúchos a expansão de suas vivências, vinculadas a novas formas de organização, de compreensão e de valorização do mundo, de construção de suas identidades, de exposição de ideias, de argumentação, proporcionando aos estudantes lidar com conflitos de opinião, bem como, explorar novas perspectivas de pesquisa, entre outras ações.

Reitera-se, desse modo, que o estudante possa adquirir, através de uma nova prática pedagógica, habilidades e competências compatíveis para que se posicione criticamente na sociedade, coopere e compartilhe informações e conhecimentos por meio da língua alvo, em âmbito local e global. É preciso apostar na recriação do ensino do Inglês como uma ferramenta imprescindível de comunicação global e de caráter emancipatório. Por conseguinte, desconstruir a categoria hierarquizada que o idioma possui no território nacional e construir



relações mais equânimes em um contexto mundial.

3.4.4.4 Língua Espanhola

Em consonância com o Ensino da Língua Inglesa, tendo por base a Lei nº. 13.415/2017, em seu artigo 35-A, parágrafo 4º e a Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, a oferta de **Língua Espanhola** concorre de maneira optativa, já que a preferência deverá ser pela Língua Inglesa. Entretanto, a Emenda Constitucional nº. 74/2018, art. 1º, § 3º, prevê que “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (RS, 2018a). Desse modo, a EC 74/2018, deve ser cumprida nas escolas públicas do estado gaúcho, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Assegurar que os estudantes possam optar por esse componente curricular, e aprimorá-lo à guisa das Unidades Curriculares Eletivas, bem como nos itinerários formativos que lhe assegurem presença é direito do estudante.

Além de ser fundamental para a integração com os países hispano-americanos que nos rodeiam, há a possibilidade de inserção cultural com povos e países além do Mercosul. E a inserção da Língua de Cervantes não se aplica somente às Regiões de Fronteira e Missões, mas sim a todas as regiões do Estado.

O estudo desse idioma latino não só é importante por ser a segunda língua mais falada nas relações internacionais, mas também por possuir mais de 585 milhões de falantes nativos espalhados no mundo, e, além disso, ser oficial em vinte e um países e três continentes dos seis existentes.

Assim, o acesso à cultura e à educação é assegurado, segundo a Constituição Federal de 1988, a todos os brasileiros e residentes no território nacional. Por isso, a garantia da oferta da Língua Espanhola, além de cumprir com os dispostos nas leis que regem, possibilitará que os estudantes sul-rio-grandenses entrem em contato com culturas, povos, costumes, tradições e ideologias diferentes – processo ímpar rumo à autonomia, ao protagonismo, ao compartilhamento de informações/letramentos, acesso às mídias digitais – bem como agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

De modo análogo, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorarem a presença dos multiletramentos digitais, visando a ampliação de suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Igualmente, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a Língua Espanhola consolida-se, cada vez mais,



como língua comum para a interação social.

3.4.4.5 Língua Portuguesa

O componente curricular da **Língua Portuguesa**, em conformidade com a Lei nº. 13.415/2017, é obrigatório nos três anos da etapa do Ensino Médio.

Segundo a BNCC, numa proposta que contempla a progressão dos saberes, em interface com as aprendizagens construídas no Ensino Fundamental, compete:

ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018a, p. 490)

A BNCC orienta também que no Ensino Médio destaquem-se as práticas contemporâneas de linguagem, como a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos e as interações.

Em conformidade aos diferentes campos de atuação social nos quais as juventudes do Ensino Médio estão inseridas, devem ser priorizados os estudos centrados no uso da língua em seu sentido social. Assim, algumas práticas de linguagem desenvolvidas em Língua Portuguesa dialogam diretamente com todos os componentes da área de Linguagens e com as demais áreas do conhecimento, ampliando a construção da transdisciplinaridade.

Consoante a uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, o componente Língua Portuguesa apresenta as práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica) organizadas nos diferentes campos de atuação. O domínio dessas práticas empodera o sujeito para a participação cidadã. Todas elas têm uma dimensão social, o que implica a discussão de valores, de significados e de relações de poder.

No Referencial Gaúcho para o Ensino Médio, as habilidades deste componente são apresentadas juntamente com as da área de Linguagens e suas Tecnologias, sistematizadas em um organizador curricular anexo. O agrupamento das habilidades específicas de Língua Portuguesa oferece possibilidades de diálogos, permitindo uma integração efetiva de toda área.



3.4.4.6 Literatura

A **Literatura** está presente em cada um de nós, do analfabeto ao erudito, e não se pode perder o contato com o universo da ficção, uma vez que ele auxilia na estruturação do nosso caráter, pois o que se sabe de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos, são saberes que passam à linguagem ficcional e nos tornam sujeitos humanizados. Por esse motivo, a literatura sempre foi um poderoso instrumento de instrução e educação, como tal, presente em diferentes currículos ao longo dos tempos, desde a poética na Paideia da Grécia Antiga até sistemas mais recentes como o modelo de Portugal, descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, no qual um dos cinco domínios é o da Educação Literária.

Diante disso, o estudo da literatura possui papel basilar na BNCC, pois, de modo distinto ao que comumente é pensado, não está ligado apenas à área de Linguagens - especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, podendo ser contemplado nas mais diversas áreas do conhecimento, dado seu caráter transdisciplinar. Um exemplo dessa característica é na interface com as Ciências Humanas, já que todo o texto literário é produzido em um determinado momento histórico, dialoga com posições políticas distintas e apresenta diferentes figurações do mundo.

A Literatura não é um componente curricular específico na BNCC, mas o seu papel é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e, quando possível, de modo integrado aos estudos linguísticos/discursivos. Dessa maneira, é importante que, como componente curricular, não privilegie apenas a historicidade das literaturas de língua portuguesa e simplificações didáticas (biografias de autores, lista de obras e datas de publicação, resumos de características, etc.), mas trabalhe com o desenvolvimento de experiências de leitura em diálogo com as culturas juvenis, essa conexão da literatura com os interesses dos estudantes é importante, pois como diz Regina Zilberman (1990, p. 19): “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história”. Destaca-se ainda a importância da valorização da cultura local, com o estudo e a apreciação da literatura gaúcha.

Quanto ao estudo dos clássicos, é papel da escola proporcionar essa experiência aos estudantes, porém, devem ser estudados após ampliação do horizonte de expectativas dos jovens leitores, já que

[...] quanto mais próximo a um horizonte já experimentado, menor será o esforço de compreensão de uma obra, com isso, uma menor ampliação do horizonte do leitor. Quando nos faltam convicções para a compreensão da obra, temos a quebra do



horizonte de expectativa, superando-o e fazendo com que o receptor tenha um maior esforço de compreensão (DUARTE, 2020, p. 73).

Tal estudo das literaturas que integram os cânones é também, segundo Antonio Candido (2011), um direito humano, não cabe apenas às minorias que podem participar das formas mais requintadas da cultura o direito à leitura de Dostoiévski ou ao conhecimento dos quartetos de Beethoven; não se pode ter dois tipos incomunicáveis de fruidores, populares e eruditos, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Cabe destacar que não se pensa num conceito de Literatura como arte dotada de aura relacionada à unicidade, à autenticidade e à tradição de uma obra, conforme conceito de Walter Benjamin (1994), mas como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...] como **manifestação universal de todos os homens em todos os tempos**” (CANDIDO, 2011, p. 176, grifo nosso). Sendo assim, os estudos literários dentro do componente curricular de Língua Portuguesa devem considerar a diversidade cultural,

de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018a, p. 66)

Em Língua Portuguesa, a criação literária pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, já exercitada no Ensino Fundamental, devido a sua riqueza de possibilidades expressivas. A escrita literária pode aproveitar o interesse que muitos jovens têm por manifestações estéticas dentro das culturas juvenis (grafite, hip hop, performances coreográficas, etc.), cujo foco não é informar ou ensinar, mas simplesmente comunicar e expressar sentimentos e estados anímicos.

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (BRASIL, 2018a, p. 495-6).



3.4.5 Competências/Habilidades

Todas as habilidades da FGB são identificadas por um código alfanumérico estabelecido pela BNCC. Essa estruturação das habilidades associadas às competências específicas da área tem o objetivo de delinear as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, estrutura-se através de um Organizador Curricular, que corresponde a um quadro composto por quatro colunas contendo, à esquerda, as sete **competências** específicas da área, relacionadas a cada uma delas, são indicadas as vinte e oito **habilidades** seguidas dos cinco **campos de atuação social** a serem desenvolvidos no EM e, na coluna da direita, a **seriação** das habilidades. Conjuntamente às habilidades da área (identificadas com as letras LGG), estão as cinquenta e quatro habilidades específicas de Língua Portuguesa, (identificadas com as letras LP), consideradas desdobramentos que possibilitam o planejamento pedagógico por área do conhecimento.

As habilidades da área foram organizadas nos três anos do Ensino Médio considerando o grau de complexidade e a carga horária necessária ao seu desenvolvimento. Ressalta-se que a sistematização curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho pretende potencializar a construção do conhecimento pela articulação dos componentes curriculares, partindo de um ponto em comum, nesse caso, as competências e habilidades da BNCC, em sintonia com o Projeto de vida e com as necessidades sociais e a promoção do respeito à sustentabilidade do planeta.

O Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio encontra-se a seguir.

O documento do RCG descreve as competências e habilidades e sugere que estejam organizadas conforme o **Quadro 3**. Contudo, os professores possuem total liberdade para realizar o desenvolvimento das referidas habilidades e competências, de acordo com sua estratégia de ensino e aprendizagem e alinhadas às especificidades da unidade escolar em que atuam.



Quadro 3 - Competências e Habilidades da Área de Linguagens e suas tecnologias

Competências	Habilidades	Campos de Atuação Social	Ano(s)
<p>Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	<p>TODOS</p>	1º, 2º e 3º
	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).		1º e 2º
	(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.		1º 2º e 3ºano
	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.		1º e 2º
	(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).		3º
	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.		1º
	(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.		1º
	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.		1º

	<p>(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p>		2º
	<p>(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>		1º
	<p>(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>		2º
	<p>(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>		2º
	<p>(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>		2º

	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).		1º, 2º e 3º
	(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	CAMPO DE VIDA PESSOAL	1º
	(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	2º e 3º
	(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.		3º
	(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.		2º
	(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.		3º
	(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a	CAMPO DAS PRÁTICAS DE	2º

	hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	ESTUDO E PESQUISA	
	(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	2º
	(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.		1º
	(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.		1º e 2º
	(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	1º
	(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.		1º 2º e 3º
	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas		3º

	da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.		
	(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).		2º
Competência 2.: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	TODOS	1º, 2º e 3º
	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.		3º
	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).		3º
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.		1º, 2º e 3º
	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.		2º
	(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	CAMPO DA VIDA PESSOAL	3º
	(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	2º

	retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.		
	(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	2º
	(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	2º
	(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.		2º
	(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.		2º
	(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.		2º
	(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.		3º

	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	3º
Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	TODOS	2º
	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.		2º
	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.		3º
	(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.		3º
	(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.		2º e 3º

	(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.		1º e 2º
	(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	CAMPO DA VIDA PESSOAL	3º
	(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.		3º
	(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.		3º
	(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	2º
	(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.		3º
	(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	CAMPO DAS PRÁTICAS DE	1º

	(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	ESTUDO E PESQUISA	2º
	(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.		2º
	(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.		2º
	(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	1º e 2º
	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	3º
	(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.		2º
	(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> , etc.).		2º

	(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> , etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.		1º
Competência 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	TODOS	3º
	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.		1º
	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.		1º, 2º e 3º
	(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.		1ª, 2ª e 3ª
	(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.		2º
	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).		1º, 2º e 3º
Competência 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais,	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	TODOS	1º, 2º e 3º

reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.		2º e 3º
Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	TODOS	1º
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.		2º
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.		2º
	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.		1º e 2º
	(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	CAMPO DA VIDA PESSOAL	
	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	1º
	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.		1º
	(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		1º, 2º e 3º

	fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.		
	(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.		1º, 2º e 3º
	(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.		1º e 2º
Competência 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	TODOS	1º
	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.		1º, 2º e 3º
	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.		1º
	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.		2º
	(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.		1º
	(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.		3º
	(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.		1º

(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.		1º
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	CAMPO DE ATUAÇÃO DA VIDA PÚBLICA	3º
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISAS	1º
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.		2º
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.		3º
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).		2º
(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 <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	1º 2º e 3º
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao		2º

fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.		
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.		3º
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.		1º
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.		1º, 2º e 3º



3.5 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

3.5.1 Introdução

A Lei nº 9.394/96, enfatiza o Ensino Médio como parte da Educação Básica nacional e, no artigo 35, seção IV, ao estabelecer como etapa final da educação básica, discorre sobre promoções e reformas na educação, em função das demandas de natureza econômica, social e cultural. Dentre suas finalidades, está a “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos” (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio brasileiro sempre teve seus objetivos voltados a diferentes movimentos a partir da formação geral, centrando-os nas intenções propedêuticas e ao ensino técnico, de sentido profissionalizante (MACHADO, 2001). Historicamente, não tem recebido a devida atenção, passando por inúmeras reformas, sendo somente a partir da década de 1980, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que passou a ser chamado de Ensino Médio, conforme Strehl e Fantin (1994).

Os movimentos mais contemporâneos em prol do Ensino Médio podem ser explicitados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000; 2002; 2003; 2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), do Plano Nacional de Educação com a Lei nº. 13.005/2014 e da lei nº. 13.415/2017 que estabelece que os objetivos do currículo do Ensino Médio devem considerar a formação integral do estudante. A partir da alteração do art. 36 da LDBEN, consta que o currículo do Ensino Médio deve ser formado pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, organizados por diferentes arranjos curriculares.

O Ensino Médio surge a partir dessas e de inúmeras outras mudanças que buscam “acolher as demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018a, p. 462), de ouvir e atender “às expectativas dos estudantes”, às juventudes e suas culturas, que fazem parte desse universo. Justamente na contemporaneidade, é necessário, de um lado, que essas juventudes sejam acolhidas pela escola, promovendo a formação integral, vivendo a cidadania, construindo aprendizagens e tornando-se mais humanos. Ao mesmo tempo, a partir disso, que estes estudantes sejam preparados para a constituição de competências e habilidades que colaborem no desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e do letramento em todas as áreas.

Nesse sentido, a FGB constitui-se por um conjunto de competências e habilidades correspondentes às áreas do conhecimento propostas pela BNCC, cujo objetivo central



caracteriza-se pela consolidação e aprofundamento das aprendizagens já desenvolvidas no Ensino Fundamental. É formada pelas aprendizagens mínimas que devem ser garantidas a todos os estudantes a fim de que a educação escolar estabeleça seus propósitos, ou seja, seu pleno desenvolvimento.

Nessa mesma perspectiva, o RCGEM, ao se constituir como um marco para a construção das propostas pedagógicas para o Ensino Médio nas escolas do Rio Grande do Sul, reforça tais pressupostos, os quais procuram colaborar para a formação integral de cada estudante. Assim, entende-se como formação integral aquela que é caracterizada pelo pleno desenvolvimento de cada estudante, em todos os aspectos que o constituem como indivíduo.

O Estado do Rio Grande do Sul, ao observar a área da MAT como integrante da Formação Geral Básica, a qual deve ser ofertada em cada um dos três anos que constituem a etapa do Ensino Médio, objetiva possibilitar que os estudantes construam uma visão integrada da área, relacionada com as demais áreas e ao contexto, observando as suas vivências cotidianas. Deseja explorar as diferentes formas de linguagem, bem como as mudanças de registro que possam promover a compreensão e a relevância para a própria área, na relação entre os diferentes campos do conhecimento matemático. Sob esse aspecto, cabe ressaltar o papel da integração da MAT com as demais áreas, respeitando o desenvolvimento da formação integrada de competências e procurando contribuir para a formação integral do estudante por meio do desenvolvimento do letramento matemático, iniciado na etapa anterior. Sugere-se a atenção, pelos professores, da interlocução que as habilidades presentes em diferentes componentes curriculares podem proporcionar no estudo de um mesmo objeto do conhecimento, por exemplo, oportunizando os estudos interdisciplinares.

A BNCC observa o letramento matemático, a partir do Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (PISA), como a “capacidade individual de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma variedade de contextos” (BRASIL, 2018a, p. 266). No Ensino Médio, o letramento matemático procura agregar um conjunto de competências mínimas no uso e na comunicação da leitura, da escrita e do cálculo, aos processos mais elaborados de raciocínio, representação, comunicação e argumentação, observando o equilíbrio entre os aspectos cognitivos e atitudinais/comportamentais.

Para isso, a organização curricular proposta pela BNCC, ao longo da etapa do Ensino Médio, traz o desenvolvimento de cinco competências específicas da área da Matemática e suas Tecnologias, as quais estão articuladas com as competências gerais da Educação Básica e com as da área da Matemática no Ensino Fundamental.



A partir das cinco competências específicas, surge um conjunto de habilidades com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento destas, vinculando conceitos e objetos do conhecimento matemático. Todas as habilidades propõem utilização de processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas.

Mesmo que a organização das habilidades propostas para o Ensino Médio possa estar associada a uma competência específica, tem-se como premissa o fato de que os diversos campos que constituem o conhecimento matemático não existem isoladamente. Os vários campos desta área do conhecimento se relacionam, sendo relevante que se constituam como elementos presentes nas aulas de matemática. Dessa forma, por exemplo, o trabalho com álgebra poderá ser complementado com elementos geométricos e vice-versa.

A partir disso, a BNCC sinaliza a possibilidade de que a organização curricular possa acompanhar as unidades temáticas descritas para a área da Matemática no Ensino Fundamental. Apresenta-se estruturada em três unidades temáticas, as quais são mantidas neste referencial. Assim, o trabalho pedagógico tem a possibilidade de estar organizado nos seguintes grupos: números e álgebra, geometria e medidas e probabilidade e estatística (**Quadro 4**).

Em relação à proposição de itinerários formativos vinculados à área da Matemática e suas Tecnologias, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, pretende-se que o estudante, ao optar por esses, vivencie o

aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018j, p. 9).

Quando o estudante for optar pelos Itinerários Formativos vinculados à área da MAT, tem a possibilidade de vivenciar as aplicações do conhecimento matemático nas diferentes áreas, nos diversos contextos e situações. Construir projetos de vida que observem, de fato, a relevância dos dados e informações quantitativas presentes no cotidiano, observando temas contemporâneos a partir da resolução de problemas, da investigação e da modelagem, com o uso de metodologias que valorizem o uso das tecnologias.



3.5.2 Interface com Ensino Fundamental

Os PCNs, promulgados no ano de 1997 pelo Ministério da Educação, são um marco histórico no sentido de se estabelecer os eixos que nortearam, como orientação, a construção dos currículos das escolas de Educação Básica de todo o país. Com isso, a Base Nacional Comum Curricular para os Ensinos Fundamental e Médio surge como documento normativo, para estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A área de Matemática lança um olhar mais integrado sobre a Educação Básica, associando as competências específicas e competências gerais protagonizadas pela BNCC, procurando dar sentido para os processos de ensino e aprendizagem a partir do avanço gradual, progressivo e articulado para as unidades temáticas.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, em consonância com as diretrizes elaboradas para o Ensino Fundamental, percebe a Educação Básica como um período da educação escolar no qual as aprendizagens ocorrem de forma contínua e interligada. As competências podem ser desenvolvidas respeitando os tempos, os espaços e as características de cada contexto, sendo, desse modo, ampliados os níveis de consolidação e aprofundamento na medida que o estudante avança nos estudos.

A partir das competências gerais, dos marcos legais e dos fundamentos pedagógicos, muitas habilidades que anteriormente eram trabalhadas somente nos anos finais do Ensino Fundamental e consolidadas no Ensino Médio, passaram a compor o rol de habilidades que devem ser desenvolvidas em toda a Educação Básica. Da mesma forma, habilidades anteriormente trabalhadas somente no Ensino Médio figuram agora como indispensáveis para o desenvolvimento de competências propostas para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, por meio dos direitos de aprendizagem, desenvolvimento e dos campos de experiências, passa a observar, para cada faixa etária, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que também integram, fundamentalmente, “o início e o fundamento” do processo educacional (BRASIL, 2018a). Constrói-se, assim, a partir do educar e do cuidar, a “intencionalidade educativa”, ou seja, as práticas pedagógicas que podem permitir, a partir das experiências do “eu com o mundo”, as aprendizagens ao longo da vida.

No Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento passam a estar associados ao desenvolvimento das competências e habilidades, promovendo uma mudança na ação pedagógica e na gestão das aprendizagens. Isso possibilita a vivência de situações



potencialmente favoráveis ao desenvolvimento das várias formas de pensamento matemático, desde o início da escolarização.

A BNCC compreende os objetos de conhecimento como “conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018a, p. 28). Nesse sentido, descreve que as unidades temáticas podem definir o arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, assim como um objeto de conhecimento pode estar contemplado em diferentes habilidades.

O Ensino Médio, ao buscar consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos pelos estudantes no Ensino Fundamental, explicita o seu papel na formação integral. Cada área do conhecimento destaca particularidades no tratamento dos seus objetos de conhecimento; estes, por sua vez, são integrados às competências específicas, às unidades temáticas e às habilidades.

Sob esse aspecto, a área da Matemática e suas Tecnologias tem a possibilidade de propor uma organização curricular a partir de unidades temáticas, associadas às competências específicas e às habilidades, mantendo uma estrutura semelhante àquela mostrada no Ensino Fundamental.

O **Quadro 4** (BRASIL, 2018a) mostra a organização das unidades temáticas para as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 4 – MAT: Unidades Temáticas	
Ensino Fundamental	Ensino Médio
Álgebra	Números e Álgebra
Números	
Geometria	Geometria e Medidas
Grandezas e Medidas	
Probabilidade e Estatística	Probabilidade e Estatística

As unidades temáticas **Números e Álgebra**, que no Ensino Fundamental são apresentadas distintamente com a finalidade de desenvolver o pensamento numérico e algébrico, na Etapa do Ensino Médio são reunidas em uma unidade temática. Nesta fase, pressupõe-se uma ampliação do pensamento numérico e algébrico para níveis diferentes de relação e abstração. Há a possibilidade do estabelecimento de conexões, a partir das habilidades, em todos os anos (1º, 2º e 3º). Para isso, é relevante considerar as finalidades da ação pedagógica com relação a cada um dos objetos do conhecimento.



Desse modo, as unidades temáticas **Geometria e Grandezas e medidas**, que na etapa do Ensino Fundamental se apresentam distintamente, nesta etapa se consolidam numa mesma unidade. Isso pode ser compreendido pela relação entre as unidades, que passam a aprofundar o pensamento geométrico, a construção e noções de medida, o estudo de diferentes grandezas e o pensamento proporcional.

No Ensino Médio, a unidade temática **Probabilidade e Estatística**, propõe integrar os conhecimentos construídos desde os anos iniciais relacionados às noções fundamentais de probabilidade, de combinatória e de estatística. A integração e o desenvolvimento nessa etapa final da Educação Básica passa pela relação dos conceitos com o contexto e o princípio da incerteza, valorizando a tomada de decisões, os fenômenos aleatórios e os princípios de contagem. Torna-se fundamental, no âmbito do RCGEM, a relação entre os conceitos de probabilidade, estatística e combinatória nos desenvolvimentos das competências e habilidades associadas a essa unidade temática, como forma de contribuir para o letramento matemático.

Um dos desafios atuais consiste na capacidade de utilizar um conjunto de dados para interpretar e produzir gráficos e tabelas adequados para cada tipo de situação que os estudantes estão vivenciando. Trata-se de relacionar os princípios de contagem com outras áreas e, também, compreender os conceitos de probabilidade para além da definição clássica, observando as situações que podem vir ao encontro da probabilidade frequencial e subjetiva.

As unidades temáticas podem colaborar com a ideia da mudança de registros e da transnumeração, relevantes para a compreensão dos conceitos e das relações que eventualmente se estabelecem com diferentes áreas a partir de situações e contextos variados. Logo, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular, estabelece o desenvolvimento de uma formação integrada da Matemática, aplicada à realidade do estudante, considerando o contexto regional e local, visando às possibilidades de aprendizagem.

Sob esse viés, ao considerar o desenvolvimento das competências de raciocinar, representar, comunicar e argumentar como fundamentais, o RCGEM corrobora a necessidade do uso das tecnologias como recursos relevantes para o ensino e a aprendizagem. Elas cooperam para equilibrar as demandas da sociedade com aquelas desejadas pela educação, especialmente ao valorizar as habilidades digitais preconizadas pelas crianças e pelos jovens. Estes, por sua vez, necessitam desenvolver o letramento digital na escola.



3.5.3 Caracterização da Área de Matemática

A área da Matemática e suas Tecnologias, se constitui como um espaço contínuo do desenvolvimento das aprendizagens. Nesse sentido, as competências específicas, cuja construção se iniciou no Ensino Fundamental, a partir das unidades temáticas, devem ser desenvolvidas ao término do Ensino Médio.

A partir das dez competências gerais para a Educação Básica, a BNCC estabelece um conjunto de competências específicas para a área que devem ser promovidas ao longo de toda a etapa do Ensino Médio. Essas competências também podem ser desenvolvidas nos Itinerários Formativos como área focal e como área complementar.

Cabe ressaltar que, ao concluir a Educação Básica, espera-se que cada estudante tenha desenvolvido, de forma significativa, o letramento matemático. A Base Nacional Comum Curricular compreende o letramento matemático como um conjunto de capacidades que possibilitam, a cada criança e jovem, o reconhecimento da Matemática e de seus diversos objetos nas várias situações cotidianas, caracterizado pelo uso das capacidades cognitivas, afetivas e atitudinais, possibilitando a interação com tais objetos, no sentido de interpretar, compreender e modificar a realidade que se apresenta, em muitas circunstâncias, de forma quantitativa.

Ao mesmo tempo, tem-se nesse conjunto de capacidades, a possibilidade do reconhecimento e valorização da Matemática como ciência. Esta, por sua vez, possui um corpo próprio de conhecimentos historicamente constituídos e que se mantém em constante transformação, mostrando-se como fundamental no desenvolvimento da sociedade atual.

Nesse aspecto, a área da Matemática e suas Tecnologias, como parte integrante da Formação Geral Básica proposta pela BNCC, apresenta-se como uma unidade curricular, estruturada a partir das competências, das unidades temáticas e dos objetos do conhecimento desenvolvidos no Ensino Fundamental, formando um conjunto de competências e habilidades para o Ensino Médio.

O Referencial Curricular Gaúcho mantém essa mesma perspectiva, sinalizando que as competências e habilidades propostas para a área da Matemática e suas Tecnologias constituem o foco de trabalho da unidade curricular Matemática. Contudo, destaca-se que, mesmo sendo uma unidade curricular que ocupa uma área específica dentro da Formação Geral Básica, acredita-se que a ação pedagógica visando ao desenvolvimento das habilidades e competências específicas desta unidade deve dar-se de maneira articulada com as demais áreas.



3.5.4 Componentes Curriculares

A Matemática constitui-se como uma ferramenta essencial de trabalho nos diversos ramos da ação humana, tendo muitos dos seus objetos de conhecimento aplicados em praticamente todos os campos e áreas da ciência. Isso reflete a necessidade da sua interlocução com as áreas protagonizadas pelo Ensino Médio, especialmente, no que diz respeito à resolução de problemas com base na construção de significados para os conceitos e procedimentos matemáticos.

Vale salientar que os trabalhos interdisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, surgem como pressupostos na promoção do ensino e da aprendizagem em Matemática. O primeiro permite olhar para a própria área, a partir das inúmeras iniciativas que os professores podem ter acerca dos estudos sobre os diversos campos, conceitos e suas relações. A interdisciplinaridade, além de enriquecer o trabalho, confere à Matemática um caráter mais humano e vivo. Coloca em pauta as reais aplicações nas outras áreas do conhecimento (e vice-versa), possibilitando momentos de contextualização com situações da vida real dos estudantes, a construção de novos significados. O trabalho transdisciplinar vai ao encontro da observação de todas as competências e habilidades que podem colaborar e transitar nas respostas para a resolução de um problema. Além disso, observa as formas de interação e articulação entre e para além dos campos dos saberes específicos, buscando compreender a prática social, o mundo do trabalho e as experiências (BRASIL, 2018j), voltadas ao desenvolvimento da formação integral, contribuindo assim, para a construção de uma visão plural do mundo.

Nesse contexto, o professor de matemática figura como mediador da ação pedagógica, sendo, por sua vez, convidado a possibilitar aos estudantes a vivência de experiências e práticas pedagógicas ativas, assumindo a condição de orientador do processo de aprendizagem, procurando modificar práticas de ensino que não promovem a reflexão, a autonomia e a construção do conhecimento pelos estudantes.

O professor passa a estimular o protagonismo na aprendizagem por meio do diálogo, da escuta e pelo uso de recursos e metodologias que fortaleçam o próprio currículo. Isso requer, entre outras coisas, a adoção de uma variedade de estratégias e recursos, no sentido de contemplar as singularidades das juventudes que estão nos espaços escolares. As estratégias podem ser elaboradas a partir da promoção de uma pedagogia aliada ao desenvolvimento de metodologias ativas, calcando-se em programas formais de ensino e aprendizagem, validando-se por meio da utilização de recursos variados, com ou sem o uso de tecnologias. Aliás, é fundamental permitir aos estudantes a possibilidade de explorar, do ponto de vista do conteúdo



do conhecimento, as diversas formas de representação de conceitos e objetos que são inerentes à própria Matemática.

Como profissionais, os professores e professoras de Matemática merecem alcançar formação contínua e continuada nos espaços de atuação. Ter experiências de formação que contribuam na reflexão sobre a sua profissão e a sua prática pedagógica. Sugere-se que tenham oportunidades de alimentar discussões sobre o seu campo de atuação no próprio espaço escolar, assim como, aqueles oportunizados pela Educação Matemática, no sentido de acompanhar os avanços no contexto brasileiro. Estes, por sua vez, aqui exemplificados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e a sua representante regional, SBEM-RS. A SBEM, “é uma sociedade civil, de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos, [...]” e tem como finalidade “congregar profissionais da área da Educação Matemática e de áreas afins” (SBEM, 2021). Desse modo, mantém, em sua página, dentre outros, Grupos de Trabalho (GTs) e uma lista atualizada de publicações e de eventos.

É salutar destacar que as instituições escolares gaúchas, a partir da BNCC e do RCGEM, podem se estruturar no Projeto Político Pedagógico e construir de forma colaborativa as estratégias e recursos que atendam às necessidades e possibilidades no contexto escolar. No sentido de analisar as ações didáticas e pedagógicas que podem ser desenvolvidas na busca do desenvolvimento das competências e habilidades específicas propostas para a área, cabe destacar as metodologias propostas pela BNCC a serviço dos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas.

As metodologias sugeridas pela BNCC, vão ao encontro das Tendências em Educação Matemática que vem colaborando para os caminhos das práticas de ensino e de aprendizagem, preocupadas com a produção de conhecimentos envolvendo o ambiente e a sociedade.

A resolução de problemas pode representar um potencial metodológico que supera apenas o emprego de algoritmos, técnicas e argumentos de resolução. Preconiza a utilização de dados reais e informações contextuais, produzidos pelos próprios estudantes e em respeito às suas individualidades. Pode envolver um processo de problematização e de investigação, protagonizando a pergunta como norteadora da construção e da reconstrução de saberes pelos estudantes e pelo professor.

Como tendência em educação matemática, a resolução de problemas tem a colaboração de muitos autores. Cita-se a contribuição de Gérard Vergnaud ao considerar que a resolução de problemas implica mobilizar habilidades do sujeito em ação. George Pólya, figura como um dos maiores nomes ao considerar os princípios da arte de resolver problemas por meio das



etapas apresentadas pelo matemático. Também é pertinente embasar-se em Lourdes de la Rosa Onuchic, Stephen Krulik dentre outros.

A modelagem em educação se configura como uma tendência para a criação e experimentação de hipóteses e modelos matemáticos, por meio dos quais cada estudante poderá exercitar processos como a criatividade, a dedução e a indução. Ela permite aos estudantes a construção e representação de diferentes registros para a aprendizagem, valorizando a autonomia na manifestação da linguagem. É possível que o professor incentive seus estudantes a construir e compreender que um mesmo objeto do conhecimento pode ser representado pela escrita matemática, por gráfico, tabela, diagrama, função, modelo, linguagem computacional, vídeo entre outras formatações.

Esses processos de criação de modelos matemáticos possibilitam por meio da observação e da experimentação, o estabelecimento de conexões entre a realidade que caracteriza determinada situação e os objetos do conhecimento matemático. Os modelos construídos dão descrições matemáticas sobre as realidades observadas.

Em Educação Matemática, a Modelagem encontra espaço a partir da colaboração teórica de Aristides Camargo Barreto, Rodney Carlos Bassanezi, Maria Salett Biembengut, Nelson Hein, Ubiratan D'Ambrosio, John Berry, Werner Blum, Mogens Niss entre outros.

O RCGEM, a partir da BNCC, sugere a realização de projetos, tendo a possibilidade de apresentar interfaces com a Modelagem Matemática, valorizando aqueles desenvolvidos dentro da área (intradisciplinares) e todos aqueles interdisciplinares e transdisciplinares em que a área pode colaborar, observando habilidades singulares presentes em outras áreas do conhecimento e o contexto.

Os fatos que constituem a história da Matemática apresentam-se como elementos enriquecedores, os quais uma vez conhecidos, além de possibilitarem a percepção desta com uma produção essencialmente humana, podem contribuir para a caracterização, exemplificação ou ilustração dos diferentes momentos que refletem o desenvolvimento da humanidade. Ainda, acrescenta-se nessa perspectiva, a percepção de diferentes figuras históricas como agentes engajadas, não somente na construção da Matemática, mas de outras ciências como a Filosofia e as Ciências Físicas, por exemplo.

Do ponto de vista didático e pedagógico, a História da Matemática figura como uma das tendências que colaboram com trabalho docente no sentido de perceber os aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos voltados para a aprendizagem dos estudantes. A partir da história da matemática, é possível dar sentido para o conceito, compreendê-lo historicamente como ciência em construção. Alguns nomes são lembrados como: Euclides



Roxo, Júlio César de Mello e Souza, Ubiratan D'Ambrosio, Antônio Miguel, Vagner Valente, Sérgio Nobre, Elisabete Zardo Burigo, entre outros.

A Etnomatemática caracteriza-se como um campo fundamental no desenvolvimento das competências e habilidades propostas para a área. Ela permite, sob a égide das diferentes perspectivas teóricas, conhecer e refletir sobre o conhecimento matemático em contextos sociais e culturais singulares. Além disso, tem-se uma excelente possibilidade para a construção da ideia de valorização das diversidades, reconhecendo cada povo e seus elementos sociais, como contribuintes para a formação da teia cultural que caracteriza o mundo, o nosso país e, sobretudo, o nosso estado.

De acordo com D'Ambrosio (2005) o termo Etnomatemática em sua etnologia, representa: *Etno* como o ambiente natural, social, cultural e imaginário; *Matema* como a arte de lidar com, de explicar, de conhecer, de aprender e, *Tica* sendo as técnicas, modos e estilos.

O professor e a professora de Matemática podem tecer uma observação constante nas formas de ensino e aprendizagem com vistas às raízes culturais das ideias matemáticas. Na Educação Matemática brasileira, encontram-se como principal referência as contribuições de Ubiratan D'Ambrosio, assim como Paulus Gerdes, Cláudia Zalavski, Michael Posner, Eduardo Sebastiani Ferreira, Gelsa Knijnik e Isabel Cristina Machado de Lara.

Somam-se a isso as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), com seus múltiplos recursos, apresentados na forma de *sites*, *softwares* e aplicativos, associadas às mídias digitais, as quais são fortemente recomendadas pela BNCC. Constituem-se como forma de colaborar com o desenvolvimento do letramento, da competência digital e do pensamento computacional nos processos do ensino e da aprendizagem de Matemática.

Apesar de não fazer parte da realidade de muitas juventudes, a tecnologia é uma demanda urgente nas escolas, impactadas pelos avanços tecnológicos. O seu uso possibilita a realização de muitas ações que podem qualificar a gestão da aula pelo professor, dependendo das finalidades educacionais de cada rede de ensino e do contexto escolar. Fato é que a utilização das NTIC podem contribuir com o aumento na capacidade de aprendizagem matemática, colaborando na resolução de problemas, na relação com o contexto social e cultural dos estudantes.

Muitos autores colaboram com os temas abordados pela NTIC, como: José Manuel Moran, José Armando Valente, Marcelo de Carvalho Borba, Vani Moreira Kenski, Pierry Levy, entre outros.

Por fim, é necessário que o ensino e a aprendizagem de matemática ocorram de forma colaborativa e compartilhada, possibilitando que cada um dos envolvidos neste processo



protagonize suas potencialidades e contribuições. Cabe à Matemática, como atividade humana, não se apresentar como um privilégio de poucos, mas como uma ferramenta, de formas variadas, disponível a cada um, na sua condição de indivíduo ativo nas vivências cotidianas.

3.5.5 Competências/Habilidades

A partir das dez competências gerais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular estabelece para o Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, um conjunto de cinco competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos três anos de escolaridade.

As competências e habilidades, segundo a BNCC para a área da MAT, estão apresentadas no **Quadro 5**.

Apesar de estarem acrescentadas sugestões do ano de escolarização para as habilidades, é relevante destacar que o fato de o Ensino Médio protagonizar a consolidação e o aprofundamento das aprendizagens construídas no Ensino Fundamental, as competências e habilidades transitam por todos os anos, cabendo a cada rede de ensino, a cada especificidade do contexto escolar, observar o seu desenvolvimento, tendo como finalidade a formação integral e contínua do cidadão.



Quadro 5 - Competências e Habilidades da Área de Matemática e suas Tecnologias

Competências da BNCC para a Área de Matemática e suas Tecnologias.	Habilidades da BNCC para a Área de Matemática e suas Tecnologias.	Ano
<p>Competência 1: Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.</p>	<p>(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.</p>	1º 2º 3º
	<p>(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).</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.).</p>	1º 2º 3º

<p>Competência 2: Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p>	<p>(EM13MAT201) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, preferencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT203) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.</p>	1º 2º 3º
<p>Competência 3: Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</p>	<p>(EM13MAT301) Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT302) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT303) Interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros.</p>	1º
	<p>(EM13MAT305) Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros.</p>	1º 2º 3º
	<p>(EM13MAT306) Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais (ondas sonoras, fases da lua, movimentos cíclicos, entre outros) e comparar suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria.</p>	1º 2º

<p>(EM13MAT307) Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p>	<p>2° 3°</p>
<p>(EM13MAT308) Aplicar as relações métricas, incluindo as leis do seno e do cosseno ou as noções de congruência e semelhança, para resolver e elaborar problemas que envolvem triângulos, em variados contextos.</p>	<p>1° 2°</p>
<p>(EM13MAT309) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo 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), com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p>	<p>2° 3°</p>
<p>(EM13MAT310) Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.</p>	<p>2° 3°</p>
<p>(EM13MAT311) Identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade.</p>	<p>1° 2° 3°</p>
<p>(EM13MAT312) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.</p>	<p>2° 3°</p>
<p>(EM13MAT313) Utilizar, quando necessário, a notação científica para expressar uma medida, compreendendo as noções de algarismos significativos e algarismos duvidosos, e reconhecendo que toda medida é inevitavelmente acompanhada de erro.</p>	<p>1° 2° 3°</p>
<p>(EM13MAT314) Resolver e elaborar problemas que envolvem grandezas determinadas pela razão ou pelo produto de outras (velocidade, densidade demográfica, energia elétrica etc.).</p>	<p>1° 2° 3°</p>
<p>(EM13MAT315) Investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema.</p>	<p>2° 3°</p>

	(EM13MAT316) Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).	1º 2º 3º
Competência 4: Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.	(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a <i>softwares</i> ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.	1º
	(EM13MAT402) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a <i>softwares</i> ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica, entre outros materiais.	1º
	(EM13MAT403) Analisar e estabelecer relações, com ou sem apoio de tecnologias digitais, entre as representações de funções exponencial e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano, para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada função.	1º
	(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.	1º 2º 3º
	(EM13MAT405) Utilizar conceitos iniciais de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática.	1º 2º 3º
	(EM13MAT406) Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de <i>softwares</i> que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.	1º 2º 3º
	(EM13MAT407) Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (<i>box-plot</i>), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.	2º 3º
Competência 5: Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando	(EM13MAT501) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.	1

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.	(EM13MAT502) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 2º grau do tipo $y = ax^2$.	1º
	(EM13MAT503) Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais.	1º
	(EM13MAT504) Investigar processos de obtenção da medida do volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones, incluindo o princípio de Cavalieri, para a obtenção das fórmulas de cálculo da medida do volume dessas figuras.	2º 3º
	(EM13MAT505) Resolver problemas sobre ladrilhamento do plano, com ou sem apoio de aplicativos de geometria dinâmica, para conjecturar a respeito dos tipos ou composição de polígonos que podem ser utilizados em ladrilhamento, generalizando padrões observados.	1º, 2º 3º
	(EM13MAT506) Representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas.	1º 3º
	(EM13MAT507) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas	1º 2º
	(EM13MAT508) Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.	1º 2º
	(EM13MAT509) Investigar a deformação de ângulos e áreas provocada pelas diferentes projeções usadas em cartografia (como a cilíndrica e a cônica), com ou sem suporte de tecnologia digital.	1º 2º 3º
	(EM13MAT510) Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada.	1º 3º
(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.	1º 3º	

PARTE 4

ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS REDES DE ENSINO

4.1 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

A nova arquitetura proposta pelo/no Ensino Médio FGB – parte comum; e IFs – parte diversificada, busca contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com foco no estudante e nas habilidades concernentes a cada uma das quatro áreas de conhecimento e aos eixos da Educação Profissional e técnica ofertados pelas redes. A oferta segue as orientações gerais deste RCGEM, os parâmetros e compreensões do documento e se estrutura amparada na autonomia das redes para a organização curricular, a implementação e a efetivação da proposta. Desse modo, compreende-se a flexibilização curricular como possibilidade pedagógico-educativa que concede suporte institucional para o trabalho que busca a superação das dificuldades de aprendizagem, de construção do conhecimento das plurais juventudes gaúchas. A flexibilização também se efetiva pela adaptação curricular, sempre que necessário para aproximar as práticas pedagógicas às peculiaridades dos estudantes com dificuldades.

A flexibilização, enquanto ação prevista e necessária neste RCGEM, vincula-se à efetivação de maior plasticidade, maleabilidade, adequação pedagógica ao que as redes, as escolas e as comunidades querem flexionar. Desse modo, o currículo é destituído de rigidez burocrática, hermética e ocupa-se em desenvolver uma matriz que responda às especificidades locais, considere as características do território, as contextualidades, os recursos e as suas limitações. A percepção da realidade infraestrutural, das condições dos indivíduos, das demandas coletivas e dos objetivos da educação encaminha, viabiliza e orienta a implementação curricular das redes.

A flexibilização possibilita aos professores a experimentação de outras atividades educativo-pedagógicas, nas quais devem predominar o protagonismo do estudante, condição fundamental à implementação do Ensino Médio. Prevê, igualmente, a oferta de atividades diferenciadas que, alinhadas a essa arquitetura, podem ser realizadas pela escola e na escola. O estudante tem a possibilidade de escolher temas diversos relacionados à sua realidade e às suas necessidades e envolver suas escolhas profissionais e seu projeto de vida.

O sistema estadual e municipais de ensino, aqui compreendido como o conjunto das redes que ofertam educação no território gaúcho no EM, mantidas as suas especificidades e a



autonomia das instituições mantenedoras, fomenta, pelo RCGEM, o desenvolvimento de alternativas de diversificação e flexibilização curriculares que ampliem as opções de escolha pelos estudantes e o pleno aprendizado científico-intelectual, sócio-cultural, para compreensão e inserção no mundo do trabalho, em consonância com a previsão do Parecer CNE/CEB nº. 3/2018, especialmente, no art. 20, inciso III. No território gaúcho, o CEEed-RS, pela Resolução nº. 349/2019, indica pontos relevantes a serem considerados no processo de construção e implementação do RCGEM e destaca a necessidade de escuta à comunidade escolar e a necessidade de formação permanente de professores.

Para a efetividade da flexibilização curricular, em interpretação à Resolução CEEed-RS nº. 349/2019, é necessário que as redes de ensino e suas unidades escolares promovam atividades que possibilitem diagnosticar os interesses e as demandas estudantis, especialmente, nos aspectos que impactam as culturas juvenis. A partir das escutas, devem ser viabilizadas, na organização curricular, oportunidades de abordagens inter e transdisciplinares com opções preferenciais por temáticas relacionadas à identidade do território, às suas potencialidades e às características socioeconômicas e culturais.

Entre os objetivos da flexibilização no RCGEM, está a criação, implementação e desenvolvimento de projetos que promovam o protagonismo juvenil. A flexibilização curricular se concretiza pelas ações previstas neste RCGEM no âmbito escolar da rede pública, pela oferta dos IFs e opções de escolha por parte das juventudes, e nas demais redes, pela observância dos grandes horizontes da proposta, mantidas suas autonomias. A flexibilidade curricular não compromete a FGB, que compreende componentes curriculares obrigatórios, embora não retire das redes e das escolas a autonomia para adequações na oferta, a partir das demandas das comunidades.

4.2 SUGESTÕES PARA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS REDES DE ENSINO

Ao considerar a flexibilização curricular e os processos científicos e democráticos que precisam envolver o ensino e a educação, o diálogo com os atores e atrizes sociais das comunidades escolares e a participação da sociedade gaúcha no acompanhamento e na avaliação, este RCGEM coloca-se como documento dinâmico, na perspectiva de um processo contínuo de planejamento, avaliação e reconstrução. As múltiplas redes que compõem o território gaúcho, agentes no processo de construção e implementação da proposta constante neste documento para o Ensino Médio, estudantes, professores e comunidades envolvidas com



as escolas, estão convidados a contribuir, de acordo com a legislação vigente e com as demandas sociais, profissionais e científicas, a verificar as aprendizagens, os processos e resultados para o desenvolvimento humano.

Considera-se que o RCGEM tem o objetivo de dinamizar o conhecimento das juventudes do Ensino Médio, ampliar a oferta, almejando a universalização, efetivar formação científica e intelectual com potencialidade de aprimorar e desenvolver o ser humano integralmente, e contribuir na formação para o mundo do trabalho, pelo compromisso com os marcos legais que fundamentam o EM, com as competências gerais e específicas e com o desenvolvimento das habilidades de cada área do conhecimento. A consecução dessas metas precisa ser avaliada constantemente pelo coletivo da sociedade gaúcha, pelas redes de ensino e suas mantenedoras, pelas juventudes e profissionais docentes envolvidas diretamente em cada escola e em cada território. Implementada a presente proposta do RCGEM, aprovada pelo CEEed-RS e assumida pelas redes e escolas em seus territórios, mantidas a autonomia e a flexibilidade, a avaliação deve ser constante com a composição de fóruns de debates, instâncias de avaliação ampla e profunda.

A flexibilização curricular é relevante, pois possibilita a estruturação da FGB, sua ampliação e aprofundamento com a implementação e a adequação dos IFs. Pretende tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e orientar, conforme as demandas das juventudes, os planejamentos e efetividades dos Projetos de Vida. Além disso, a promoção da autonomia das unidades escolares e das redes de ensino, respeitadas as determinações da proposta deste RCGEM e da distribuição da carga horária, são indispensáveis, pois permitem reelaborações e rearranjos curriculares, almejando resultados avaliativos concernentes às realidades escolares, sem desviar-se o foco dos objetivos principais do EM e dos estudantes.

Em atendimento às distintas características e aspectos sociais, econômicos e culturais do Estado do Rio Grande do Sul, o acompanhamento e a avaliação da Proposta Pedagógica para o EM considera a verificação da adequação dos IFs às potencialidades, demandas e ofertas existentes em cada região e as parcerias público-privadas como possibilidade de fomentar a consolidação da FGB e do desenvolvimento dos percursos profissionais de modo mais integral, estável e atraente. As Propostas Pedagógicas elaboradas pelas escolas com a participação de todos os segmentos – Professores, Mães e Pais, Estudantes e Funcionários –, observam o regime de parcerias nos respectivos territórios, especialmente, entre os entes federados e as instituições públicas e privadas que oferecem educação. As análises e acompanhamentos do desenvolvimento da Proposta Pedagógica, integrada por Plano de Estudos e Plano de Trabalho Docente, com possibilidades de ser organizada por curso, por modalidade, por nível de ensino,



por ano, por área e/ou por aula, constituem avaliação permanente e envolvem o colegiado docente, coletivo de servidores e comunidade escolar de modo amplo, participativo e dialógico.

O Conselho de Classe participativo é espaço importante na análise contínua do processo de avaliação à medida que avalia a satisfação dos estudantes e seus crescimentos cognitivos e afetivos, especialmente, nas escolas da rede pública de ensino. As coordenações pedagógicas das escolas constituem fóruns de debates e canais permanentes para avaliar a Proposta Pedagógica no seu conjunto e identificar possibilidades e necessidades de ajustes para, decorrido o período legal, sistematizar, debater, aprovar e incorporar as alterações e demandadas ao longo da implementação da proposta do RCGEM e das alterações dos sistemas de educação por força desta proposta referencial para o território gaúcho. A avaliação desse conjunto de instrumentos, propostas e normativas, tem a incumbência de efetuar os encaminhamentos necessários, e objetiva maior aprendizado das juventudes do RS. As demandas têm forças para avaliar ingresso, permanência e sucesso escolar no campo científico, autonomia e protagonismo no campo pessoal e social e indicar alterações neste RCGEM e nos documentos que dele decorrem. Cada rede de ensino e escola, mantida a centralidade no aprendizado, na ciência e na democracia e na humanidade, tem autonomia para organizar e desenvolver a avaliação do RCGEM.

A avaliação da Proposta Pedagógica de cada escola tem o objetivo de estabelecer adequações necessárias para aprimorar o processo de construção do conhecimento e potencializar o crescimento científico, humano, institucional e territorial dos indivíduos inseridos nos sistemas de ensino, bem como, atingir o maior número possível de matrículas, formar indivíduos éticos, dialógicos e emancipados no âmbito das relações, dos conhecimentos e das instrumentalizações para colocar-se, como egressos, com autonomia cidadã na sociedade e no mundo do trabalho.

O acompanhamento e a avaliação da estrutura, dinâmica e Proposta Pedagógica do RCGEM se encontra, indispensavelmente, atrelado à formação pedagógica permanente e à valorização dos profissionais da educação, o que exige, além do investimento em infraestrutura e ampliação da oferta de recursos humanos e técnicos junto às escolas, a possibilidade da construção autônoma das propostas pedagógicas, as parcerias com os entes públicos dos territórios, a segurança da gestão democrática e da democratização das relações e o efetivo compromisso público com as escolas das redes e das mantenedoras com suas escolas. Respeitadas as instâncias administrativas e a autonomia das redes de ensino do território gaúcho, o RCGEM precisa ser avaliado periodicamente na sua aplicabilidade e eficácia no âmbito de cada escola, pelo conjunto da comunidade escolar, nas regionais – no caso da rede



estadual –, no conjunto do território – para as escolas da rede estadual – e das unidades escolares das redes de ensino que ofertam EM.

Os critérios e sistemáticas gerais são sugeridos a partir da prerrogativa do ente público como agente da república responsável pela normativa geral e legislação de concessão das licenças de funcionamento das redes e escolas no território gaúcho, garantidas pela Constituição Estadual do RS, nos artigos 196, 201, 206 e 207. A avaliação deste RCGEM, ação das escolas da rede estadual, respeitada a sua autonomia, por iniciativa própria ou proposição da mantenedora, e as avaliações realizadas pelas redes privadas constituem material para a qualificação da educação para o nível médio, etapa final da Educação Básica. Ao final do período de implementação, periodicamente, os históricos estatísticos e as análises qualitativas são retomados para adequações no presente RCGEM em amplos debates em cada rede, respeitadas suas autonomias, e pelo coletivo do território gaúcho com o objetivo de verificar crescimentos individuais, resultados sociais, indicadores de avaliação nacionais e internacionais, suficiência de recursos públicos – no caso das redes públicas – necessidades, exigências e demandas da sociedade. O compromisso com a educação do Rio Grande do Sul exige a implementação de critérios gerais de avaliação deste RCGEM estabelecidos por órgãos e entidades ligadas à educação gaúcha, coordenadas pelo poder público.

4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As redes de ensino e suas mantenedoras, em conjunto com as escolas e as especificidades dos territórios, constroem com a autonomia prevista na legislação vigente e em gestão democrática, respeitadas as prerrogativas, a pluralidade da natureza e as instâncias que ofertam ensino no Rio Grande do Sul, a proposta pedagógica para cada escola ou para as redes. A avaliação da aprendizagem é ação pedagógica contínua e emancipatória, momento igualmente de aprendizado, integrado ao conjunto das previsões filosófico-pedagógicas construídas pelas redes e escolas, preferencialmente, em parceria entre as instituições de ensino dos territórios e observando as políticas educacionais previstas neste RCGEM.

A LDBEN preconiza que os professores devem superar a ideia de avaliação somente por notas e resultados, enfatizando a aprendizagem dos estudantes, como também verificando seu rendimento escolar, realizando avaliações contínuas e cumulativas do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Portanto, indica-se que a avaliação da aprendizagem nas determinações deste RCGEM siga as normas estabelecidas pela legislação vigente e desenvolve-se em consonância com a



LDBEN, art. 9º, inciso VI; art. 13, inciso V; art. 24, inciso III alínea *c*, inciso I alínea *a*; art. 35A, § 6º e § 8º; art. 36, § 14; art. 47, § 2º; art. 80, § 3º; art. 87, 3º inciso IV –, com o PNE – art. 11 § 5º da Lei nº. 13.005/2014; Meta 3, Estratégia 3.6; Meta 4, Estratégia 4.4; Meta 7, Estratégia 7.3, 7.4, 7.7, 7.11; Meta 9, Estratégia 9.6; Meta 19, Estratégia 19.6 –, com o PEE-RS (Lei nº. 14.705/2015) –Meta 2, Estratégias 2.5 e 2.11; Meta 3, Estratégias 3.11 e 3.14; Meta 4, Estratégias 4.7 e 4.31; Meta 7, Estratégia 7.9 –, com as normativas do CEEed-RS – Parecer nº. 03/2019 – respeitando-se as particularidades e identidades de cada rede com o objetivo precípua de promover o conhecimento científico, aprimorar – através da FGB, dos IFs, das Eletivas, das Transversalidades e do Projeto de Vida – o protagonismo juvenil, o crescimento integral dos indivíduos, as competências e habilidades individuais para realização pessoal e profissional e o desenvolvimento coletivo.

A avaliação da aprendizagem deve transitar pela ideia de encontro, de abertura ao diálogo e de interação. A interação é a condição básica para o sucesso da avaliação que precisa estar ligada a uma concepção de educação com condições de apontar rumos, seduzir os estudantes e despertar curiosidades, pelas posturas pedagógicas de mediação. Este RCGEM assume a conceitualidade de Jussara Hoffman para pensar a avaliação da aprendizagem e defende que a qualidade da aprendizagem, o tempo e o ritmo com que cada estudante aprende são fundamentais para que a avaliação, ao olhar as individualidades e as processualidades construtivas do conhecimento compreenda e considere a heterogeneidade das juventudes e foque na integralidade como avaliação do conjunto de elementos envolvidos na prática pedagógica. Parece ser nessa perspectiva que Hoffmann (2001, p. 45) compreende a avaliação mediadora como uma ação sistematizada e intuitiva que se constitui no cotidiano da sala de aula e toma uma forma provocadora de situações importantes e decisórias, coletivas e integrais, em prol da qualificação da educação.

4.4 PARCERIAS COM ENTIDADES

O Ensino Médio, como agora se configura, ante-sala de uma vida adulta com amplas possibilidades de compreensão e atuação na vida acadêmica e na vida profissional, deve pensar a inserção das juventudes em múltiplas vivências, possibilitar escolhas mais seguras e considerar predileções e preferências ético-científicas. Para a efetivação das experiências, sugere-se que as redes de ensino efetivem parcerias com empresas dos diversos setores econômicos, sociais e culturais, visto que as co-participações amparam-se na legislação federal, especialmente, na Lei nº 13.019/2014, em seu art. 1º, ao instituir normas gerais para as parcerias



entre a administração pública e organizações da sociedade civil. Em regime de mútua cooperação, a legislação prevê a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos cooperativos, respeitadas as autonomias e especificidades de cada ente participante.

As parcerias podem se estabelecer na forma de projetos, oficinas, vivências, simpósios, feiras, imersões, visitas guiadas ou, até mesmo, em unidades curriculares eletivas com maior tempo de duração, seguindo as normatizações previstas. As instituições de ensino devem realizar diagnósticos prévios de suas necessidades para que possam incluir, no seu projeto político-pedagógico, quais ações necessitam de ajuda externa e, desse modo, viabilizar as parcerias.

4.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação permanente dos professores é previsão da legislação e da BNCC e compõem as exigências inadiáveis do RCGEM, especialmente, a previsão estabelecida pela Resolução CEEEd-RS nº. 349/2019, em seu artigo 5º. Por formação permanente compreende-se a oferta de oportunidades de conhecimento aos coletivos docentes, de gestores e dos quadros de colaboradores das escolas e das redes, no sentido de desenvolver, implementar, avaliar e qualificar o trabalho pedagógico e as ações intrínsecas às atividades educacionais. A formação permanente envolve também o estímulo, o incentivo e o financiamento para a progressão em estudos de atualização, aperfeiçoamento e especializações através da criação de programas específicos para as redes que compõem o território gaúcho, com encontros, cursos, graduações e pós-graduações. Preferencialmente, as formações se desenvolvem em integração com as redes de cada território para fomentar a integralidade de objetivos e viabilização de projetos coletivos, pedagógicos e científicos.

As formações de professores atendem o objetivo geral de desenvolver conteúdos de qualidade científica e relevância educativo-pedagógica para atender as exigências humanas de conhecimento das individualidades em interação nas escolas, almejando a excelência pedagógica, educacional, científica e do conhecimento nas diversas modalidades, níveis e cursos mantidos nas escolas de cada território e de cada rede.

O RCGEM prevê, nesse sentido, a necessidade de realizar cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento, em parceria com instituições públicas e privadas, contemplando as necessidades e as demandas dos docentes; organizar e desenvolver



encontros de formação em serviço para qualificação de docentes, atendendo à diversidade de demandas e objetivos de qualificação; e organizar formações em parceria com órgãos, entidades e instituições públicas e privadas desde os territórios regionais e das redes considerando as potencialidades científicas de entidades formadoras regionais, estaduais, nacionais e internacionais.

Com as formações permanentes, o RCGEM prevê o fomento ao conhecimento intelectual, científico e emocional dos agentes envolvidos no processo educacional, as instrumentalizações necessárias para atendimentos qualificados nos setores e nas salas de aula e o estímulo forte à emancipação pedagógica resultante da leitura, do estudo e da autoria docente. A dimensão da formação em serviço se viabiliza, também, pela constituição de grupos de estudos e de pesquisas, com previsões de carga horária para produções intelectuais, teóricas, reflexões, debates e comunicações dos estudos. É necessário, nesse sentido, que as formações permanentes se desenvolvam a partir das demandas dos sujeitos envolvidos, nos períodos e modalidades solicitadas pelo coletivo. Isso implica definições coletivas e compromissos com as formações.



PARTE 5

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

5.1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular e suas Competências Gerais para a Educação Básica na etapa Ensino Médio, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c), atualizada pela Resolução nº 3/2018, em seus artigos 5º e 6º, são marcos principais que definem e orientam os Itinerários Formativos e asseguram o direito de escolha de estudantes do Ensino Médio.

A Resolução nº. 3, no artigo 6º, inciso III, define os Itinerários Formativos como

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino [que] possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018j).

O currículo do EM passa, desse modo, a ser composto por uma parte comum, a Formação Geral Básica e outra que varia conforme a escolha dos estudantes, os IFs de área do conhecimento e IFs de educação técnico profissional. Definidos na Resolução nº. 3, artigo 6º, inciso II, os IFs compreendem um conjunto de unidades curriculares com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas com possibilidade de escolha entre os estudantes, a partir do seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens e a qualificação para o mundo do trabalho.

Os IFs da Educação Profissional técnica, destinam-se à qualificação profissional e serão abordados, separadamente, na parte 6 do RCGEM. A partir do que é preconizado, para a adequada estruturação dos IFs por Área de Conhecimento, este RCGEM considera a flexibilidade como princípio central e obrigatório, como consta na BNCC e nos demais marcos legais e regramentos das mudanças da etapa final da Educação Básica. A capacidade de flexibilização, ao possibilitar uma organização curricular própria, não pode perder de vista a dimensão crítica e problematizadora, a capacidade para o diálogo e a direção da solidariedade como características indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo, cuidador de si, agente social e profissional. Os IFs se apresentam como perspectivas em que o conhecimento conecta-se às necessidades e condições reais na busca da resolução de problemas práticos e de



aprendizagens significativas. Os princípios orientadores dos IFs centralizam-se nas juventudes e seu protagonismo.

O objetivo inadiável da educação integral se consolida pela flexibilização curricular conforme a realidade da rede de ensino e do território, da articulação e parcerias com entidades e o poder público nas três instâncias para os investimentos e recursos necessários, da formação permanente dos professores, da articulação com a filosofia e o Projeto Político e Pedagógico da Escola e das demandas da comunidade. Além dessas necessidades, a educação integral trabalha na viabilização do direito de escolhas e acolhida às demandas juvenis, da aprendizagem permanente, da inclusão e respeito às diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas, de orientação sexual e às deficiências físicas e cognitivas, da gestão democrática – direção, pais e mães, professores e estudantes participam de decisões e executam atividades –, da escola como espaço privilegiado para as experiências do autoconhecimento, de construção identitária e de projetos de vida para desenvolver autoria, crítica, compreensão e criatividade na produção de conhecimentos, das práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis. O fortalecimento do engajamento e a atenção às expectativas dos estudantes estimula a permanência na escola e o sucesso no aprendizado.

Os investimentos na etapa final da Educação Básica, especialmente, na rede pública de ensino, em que as deficiências são mais perceptíveis e concentra-se o maior número de matrículas, precisa ser realidade planejada, adequada, ampla e continuamente, tanto nos espaços pedagógicos – laboratórios, bibliotecas, serviços de atendimento, materiais e equipamentos – quanto na formação docente permanente e também dos funcionários.

Os IFs se organizam a partir de quatro eixos estruturantes, conforme as DCNEM. Cada um deles possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e visam ao desenvolvimento integral dos estudantes na dimensão pessoal, profissional e social. Objetivam proporcionar situações em que os jovens possam produzir conhecimentos, intervir na realidade, pensar e desenvolver condições mais socialmente justas para viver e realizar-se e empreender projetos. Com a articulação entre os eixos estruturantes, os estudantes vivenciam práticas que permitem integrar os diferentes arranjos dos IFs de forma interdisciplinar, a fim de possibilitar experiências educativas que signifiquem crescimento pessoal e social.

A normatização da BNCC (BRASIL, 2018a) para o EM prevê os quatro eixos estruturantes que aproximam e relacionam as vivências e experiências educativo-pedagógicas entre as áreas do conhecimento e os IFs, aqui apresentados sinteticamente:



- **Investigação Científica:** volta-se ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio de levantamento e coleta de dados, formulação de hipóteses, seleção de informações, análises, identificação de problemas e proposições de soluções. Ainda, de acordo com a BNCC:

supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade (BRASIL, 2018a, p. 478).

- **Processos Criativos:** os estudantes vivenciam soluções criativas para problematizações ou aprofundamentos em diferentes áreas e diferentes linguagens. Ainda, de acordo com a BNCC:

supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade (BRASIL, 2018a, p. 478).

- **Mediação e Intervenção Sociocultural:** foca na participação em ações de mobilização e intervenção sociocultural para realizar transformações positivas na comunidade e envolvimento em campos plurais de atuação ética. Ainda, de acordo com a BNCC:

supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais 479 ENSINO MÉDIO áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade (BRASIL, 2018a, p. 478).

- **Empreendedorismo:** os estudantes são estimulados a desenvolverem projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecer a autonomia e o protagonismo. Ainda, de acordo com a BNCC:

supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (BRASIL, 2018a, p. 479)

Como representam a flexibilidade curricular, os IFs devem se relacionar ao componente curricular Projeto de Vida com o objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens. O Projeto de Vida estimula as relações sociais e destaca a importância de cada indivíduo na sociedade, tal componente se desenvolve a partir da compreensão da realidade, do contexto em



que se encontram os estudantes e da projeção para um futuro melhor. Com essa orientação, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida contribuem para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida deve ser dedicado ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais.

Os estudantes são desafiados e estimulados - por meio de práticas e vivências pedagógicas - ao desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras, à proatividade e à autoconfiança para que a educação do Rio Grande do Sul seja de desenvolvimento humano integral.

Nesse horizonte, apresentam-se as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), as quais são componentes curriculares que consistem num esforço do Ensino Médio em viabilizar aos estudantes a imersão em temas de sua livre escolha. O estudante escolhe as Eletivas associadas à mesma área do conhecimento em que estiver se aprofundando ou opta por diversificar a sua formação, ao escolher Eletivas de temas de seu interesse associados a outras áreas do conhecimento. As UCEs têm intencionalidade pedagógica e se articulam às áreas do conhecimento, aos eixos estruturantes e às Competências Gerais da BNCC.

No EM, as UCEs são de livre escolha dos estudantes e podem oferecer: 1) a diversificação das experiências escolares, 2) a expansão dos estudos relativos às áreas de conhecimento, 3) a imersão dos estudantes em temas do seu interesse em relação com os IFs escolhidos. Nesse sentido, as UCEs têm por objetivo diversificar e enriquecer o IF e proporcionar experiências de pluralidade temática, vivencial e de aprendizagens. A oferta das UCEs se dá em conexão com os contextos regionais e demandas coletivas dos territórios.

A oferta de UCEs deve ser definida em consonância com as aspirações dos estudantes, de suas famílias e da comunidade territorial. É necessário que a escola esteja aberta ao diálogo e receba recursos suficientes para ministrar esses componentes com qualidade. Os professores podem também criar UCEs mediante validação da rede, observada a estrutura de construção do RCGEM.



Quadro 6 - Habilidades dos Itinerários Formativos Associados às Competências Gerais da BNCC

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS A NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (Habilidades Relacionadas Ao Pensar E Fazer Científico)	<p>(EMIFCG01): Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02): Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>				
PROCESSOS CRIATIVOS (Habilidades Relacionadas Ao Pensar E Fazer Criativo)	<p>(EMIFCG04): Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05): Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06): Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>				
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SÓCIO CULTURAL (Habilidades Relacionadas à Convivência E Atuação Sociocultural)	<p>(EMIFCG07): Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis</p> <p>(EMIFCG08): Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p>(EMIFCG09): Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>				
EMPREENDEDORISMO (Habilidades Relacionadas Ao Autoconhecimento, Empreendedorismo E Projeto De Vida)	<p>(EMIFCG10): Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11): Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12): Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>				

Fonte: BRASIL, 2018i.

Quadro 7 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Investigação Científica

Investigação Científica			
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Investigação Científica			
ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.	(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.	(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.
ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações- problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.	(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação- problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.	(EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.	(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.	(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

<p>ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p>	<p>(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações- problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p>	<p>(EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p>	<p>(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
---	--	--	--

Fonte: BRASIL, 2018i.



Quadro 8 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Processos Criativos

Processos Criativos			
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Processos Criativos			
ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	(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 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.	(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.
ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.	(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.	(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).	(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.	(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	(EMIFCHSA04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	(EMIFCHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	(EMIFCHSA06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: BRASIL, 2018i.

Quadro 9 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural

Mediação e Intervenção Sociocultural			
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural			
ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	(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.	(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.
ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.	(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.	(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.	(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.	(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	(EMIFCHSA08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.	(EMIFCHSA09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: BRASIL, 2018i.

Quadro 10 - Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Empreendedorismo

Empreendedorismo			
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas ao Eixo Estruturante: Empreendedorismo			
ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.	(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.	(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.	(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo	(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.	(EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.	(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.	(EMIFCHSA11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global.	(EMIFCHSA12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: BRASIL, 2018i.

5.2 ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NOS IFS

O RCGEM incorpora as alterações que a BNCC compreende necessárias para uma educação efetiva e integral na última etapa da educação básica. Desse modo, algumas mudanças na perspectiva do trabalho pedagógico dos professores são importantes e precisam ser consideradas. Para apoiar a ação educacional e proporcionar a compreensão das novas conceitualidades pedagógicas, este RCGEM indica aos professores substituir a ideia de conteúdos pela de objetos de conhecimento. Compreender, em seus planejamentos e trabalhos pedagógicos que os objetos de conhecimento se desenvolvem no interior e a partir das Competências Gerais e que elas estão conectadas às Competências Específicas em cada uma das áreas do conhecimento.

A partir da aprovação da BNCC, a Educação Básica passa a trabalhar nesta perspectiva teórico-metodológica: os conteúdos deixam de ser centrais e passam a ser instrumentos para desenvolver competências e habilidades individuais e coletivas. Assim, “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a).

Competência, nesse sentido, pode ser compreendida como “a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, como pensamento crítico e empatia”. (CEI, 2021, s/p). Com outro modo de dizer, Competência é a “capacidade do aluno de mobilizar recursos visando abordar e resolver” situações complexas (VIEGAS, 2021, s/p). Por isso, pode-se compreender que competências “são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química” (VIEGAS, 2021, s/p).

Para que as Competências Específicas de cada Componente Curricular sejam desenvolvidas, são estabelecidas, para cada ano, um conjunto de habilidades. Tais habilidades nada mais são do que as aprendizagens, as quais os estudantes têm direito a acessar e desenvolver para que as Competências Gerais se desenvolvam ao longo de seu percurso escolar na Educação Básica. É a partir da prática das habilidades, desenvolvidas com a apropriação dos objetos de conhecimento, que o estudante constrói seu aprendizado. Os professores, desse modo, têm condições de compreender mais amplamente o crescimento integral dos estudantes e identificar as aprendizagens essenciais, além de considerar como aprendem, quais as



habilidades fundamentais para que aprendam, cresçam e obtenham êxito e, também, diagnosticar as defasagens no percurso da construção do conhecimento para reorganizar os planejamentos, as metodologias e mediar esse aprendizado.

É fundamental ainda que os professores tenham clareza daquilo que pretendem desenvolver, como também do que os estudantes precisam compreender/assimilar/aprender. É importante considerar os conhecimentos que os estudantes já acumularam em sua trajetória de aprendizagem e, também, que os professores utilizem a avaliação diagnóstica para situar o nível do conhecimento e das habilidades trabalhadas e aprendidas. Dessa maneira, a partir de novas e relevantes proposições e mediações, viabilizam o desenvolver de aprendizagens significativas, que ocorrem quando os estudantes atribuem novos significados a seus conhecimentos.

Porém, a BNCC ressalta que é preciso um “esforço para que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e preparação dos estudantes para os desafios do mundo atual” (VIEGAS, 2021, *s/p*), avalia que concentrar os processos de construção do conhecimento, de ensinar e de aprender, nas competências e habilidades pode impactar positivamente a aprendizagem, o ensino e a educação escolar. Desse modo, “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDBEN orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados” (BRASIL, 2018a, p. 11)

Então, “Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018a, p. 28).

O conjunto de Habilidades e dos Objetos do Conhecimento compõe as Competências Específicas que se apresentam como verbos, sempre no modo infinitivo, para expressar, claramente, a ação a ser desenvolvida pelos estudantes, operam na perspectiva de viabilizar, potencializar, desenvolver habilidades; por isso, se situa como um meio para desenvolver as habilidades e competências específicas em cada área, que caminham em direção às competências gerais. É importante saber que as habilidades se apresentam como ação, portanto, associadas a verbos como: identificar, classificar, descrever, planejar, desenvolver, compreender, associar e efetivam a ligação com os objetos de conhecimento. Especificamente, “No contexto escolar, ler e interpretar um texto, apresentar um trabalho para os colegas e realizar operações matemáticas são exemplos de habilidades que os estudantes desenvolvem



ao longo da evolução escolar” (CEI, 2021, s/p). Pode-se dizer de outro modo, que “As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades” (VIEGAS, 2021, s/p).

Portanto, os conteúdos, na atual BNCC para o Ensino Médio estarão presentes, mas não serão centrais. O mais importante, no processo de aprendizagem, é desenvolver as potencialidades dos estudantes, as competências e as habilidades, empreender esforços e desenvolver metodologias para que todos e todas sejam protagonistas, se emancipem, sejam cidadãos com conhecimento.

5.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA REDE ESTADUAL

Na rede estadual do RS, o processo de elaboração dos IFs iniciou-se com a orientação da SEDUC-RS e CREs às escolas da rede indicadas para a realização de atividades experimentais de implementação do Ensino Médio, visando à elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular. A partir desse movimento, com o uso das metodologias ativas, desenvolveram-se aproximadamente 1000 horas de estudos acerca da flexibilização curricular englobando Projeto de Vida, Competências Socioemocionais e Protagonismo Juvenil, contando sempre com a participação das coletividades em cada uma das ações, reuniões *online*, pesquisas e entrevistas com as comunidade dos territórios e, sempre que possível, visitas às Escolas.

A PFC também indicava um processo de acompanhamento da implementação do novo currículo no qual, dentre outras ações, o processo de escuta da comunidade escolar teve papel fundamental e protagonista para definição dos IFs. Esse processo visou diagnosticar as necessidades e aspirações da comunidade escolar em escala regional e estadual com objetivos de identificar 1) quem são os participantes e 2) quais são suas principais características; o Ensino Médio que os estudantes têm e como é avaliado; expectativas versus realidade: 1) quais atividades e práticas já existem na escola e 2) quais não poderiam faltar no ambiente de aprendizagem ideal; o Ensino Médio que os estudantes e a comunidade querem: 1) organização curricular, 2) jeito de aprender, 3) tipos, modalidades, abrangência e cursos de Formação Técnica em Nível Médio.

Em 2019, seguindo com a PFC, ocorreram formações com as gestões escolares, a fim de conhecer a legislação do Ensino Médio e subsidiar estudos sobre a construção dos PPP. Ao



longo do ano, aconteceu o processo de escuta da comunidade escolar e também o *hackathon*, momento no qual os estudantes puderam sugerir intervenções criativas por meio de projetos baseados em temáticas contemporâneas, culminando, ainda no ano de 2019, com a Iª Maratona do Ensino Médio, com mais de 450 professores das escolas selecionadas para a flexibilização curricular, reunindo-se para construção e arquitetura dos componentes curriculares e objetos do conhecimento dos IFs.

Durante a Iª Maratona, foram considerados os dados do processo de escuta da comunidade e a contribuição direta dos estudantes obtidos pelo *hackathon*. Foram propostos diversos IFs a serem implementados na rede estadual de educação do RS em 2020, fundamentados nos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, e constituídos por temas de interesse dos estudantes. São eles: Cidadania e Gênero, Educação Financeira, Empreendedorismo, Expressão Corporal, Expressão Cultural, Relações Interpessoais, Saúde, Sustentabilidade e Tecnologia. Ressalta-se que as redes de ensino têm autonomia para elaborar a parte flexível do currículo, sem deixar de ouvir e considerar as demandas das suas comunidades, bem como a legislação e orientações vigentes.

5.4 UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS

No Ensino Médio, as Unidades Curriculares Eletivas são de livre escolha dos estudantes e oferecem a possibilidade de diversificação das experiências escolares e de expansão de estudos relativos às áreas de conhecimento contempladas na Base Nacional Comum Curricular, bem como, procuram viabilizar ao estudante a imersão em temas transversais do seu interesse dentro dos Itinerários Formativos escolhidos.

A oferta de Unidades Curriculares Eletivas tem por objetivo principal diversificar e enriquecer o Itinerário Formativo em curso, proporcionando aos estudantes a experimentação de diferentes temas, vivências e aprendizagens.

As escolas das redes de ensino devem ofertar Unidades Curriculares Eletivas alinhadas aos seus contextos regionais e às suas condições de infraestrutura. Essas unidades podem contemplar projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, laboratórios, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística, entre outros.

As Eletivas exercem um papel importante na aprendizagem e no projeto de vida do estudante já que é possível escolher, entre as ofertadas, aquelas que são do seu interesse pessoal,



visando aprofundar a sua formação na área focal do seu itinerário ou diversificar as aprendizagens dentro de temas de outras Áreas do Conhecimento.

5.5 MODELO PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Como consta supracitado, a Rede Estadual de Educação organizou os seus itinerários formativos a partir de temas de interesse dos estudantes, baseados nos quatro eixos estruturantes da BNCC, bem como na articulação de duas ou mais áreas do conhecimento. Um dos temas escolhidos foi Saúde e, dessa forma, a construção foi realizada a partir do processo de escuta, desenvolvendo-se itinerários que relacionam, elencam e aprofundam habilidades que devem ser contempladas na Formação Geral Básica.

Os itinerários formativos da temática Saúde, organizados por área(s) do conhecimento, foram arquitetados, a fim de oferecer três possibilidades diferentes denominadas Saúde I, Saúde II e Saúde III. Nesses três IFs, a área focal é Ciências da Natureza e, no itinerário Saúde I – que nesse documento será utilizado como modelo – a área complementar é Matemática e suas Tecnologias. Já no itinerário Saúde II é a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto a área das Linguagens e suas Tecnologias aparece como complementar no itinerário Saúde III.

Espera-se, desses itinerários, o aprofundamento contínuo dos conhecimentos vinculados à área das Ciências da Natureza com as respectivas áreas complementares, sempre partindo do projeto de vida dos estudantes, articulando-se imprescindivelmente com as aprendizagens construídas ao longo do Ensino Fundamental.

Nota-se a integração desses itinerários com a Formação Geral Básica, a partir da possibilidade de aplicação dos conceitos da área focal e das diferentes áreas do conhecimento de cada itinerário no estudo da saúde humana e da estética, com base nos saberes populares e científicos, de forma progressiva em termos de carga horária.

Nesse sentido, é desejável uma sintonia curricular que minimize a atual segmentação da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cada um com um arranjo curricular. Cabe salientar que as 10 competências apresentadas pela BNCC e apropriadas pelo RCG perpassam a formação do estudante ao longo da Educação Básica tendo como propósito produzir articulação ao processo de escolarização.

No subitem 5.5.1, apresenta-se o IF Saúde I, elaborado pela rede estadual, conforme já apresentado, cuja estrutura pode ser tomada como exemplo ou sugestão para que cada rede educacional, no uso de sua plena autonomia, de acordo com as suas demandas e realidades,



possa elaborar seus próprios IF.

5.5.1 Itinerário Formativo Saúde I

a) Objetivo: Compreender o conceito de saúde, identificando seus princípios determinantes na coletividade, vislumbrando possibilidades, desafios e perspectivas para melhoria da qualidade de vida;

b) Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo;

c) Formas de Organização Metodológica: Laboratórios, Clubes, Oficinas, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de Estudos e Núcleos de Criação Artística;

d) Habilidades da Área focal Ciências da natureza e suas tecnologias (CNT): a seguir estão listadas as habilidades para cada Eixo estruturante.

Eixo Estruturante: Investigação Científica nas CNT

(EMIFCNT01): Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.

(EMIFCNT02): Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

(EMIFCNT03): Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

Eixo Estruturante: Processos Criativos nas CNT

(EMIFCNT04): Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como *softwares* de simulação e de realidade virtual, entre outros).



(EMIFCNT05): Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.

(EMIFCNT06): Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de *design* de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.

Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT

(EMIFCNT07): Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.

(EMIFCNT08): Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.

(EMIFCNT09): Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.

Eixo Estruturante: Empreendedorismo nas CNT

(EMIFCNT10): Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.

(EMIFCNT11): Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.

(EMIFCNT12): Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.

e) Habilidades da Área complementar Matemática e suas tecnologias (MAT):

A seguir, estão listadas as habilidades para cada Eixo estruturante:

Eixo Estruturante: Investigação Científica na MAT



(EMIFMAT01): Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.

(EMIFMAT02): Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.

(EMIFMAT03): Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

Eixo Estruturante: Processos Criativos na MAT

(EMIFMAT04): Reconhecer produtos e/ ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.

(EMIFMAT05): Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, a interpretações e a argumentos, bem como adequando-os às situações originais.

(EMIFMAT06): Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.

Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural na MAT

(EMIFMAT07): Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi



observado.

(EMIFMAT08): Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.

(EMIFMAT09): Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.

Eixo Estruturante: Empreendedorismo na MAT

(EMIFMAT10): Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.

(EMIFMAT11): Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.

(EMIFMAT12): Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.



Quadro 11 - Estrutura Curricular do Modelo de Itinerário Formativo Saúde I

Componentes Curriculares	Horas Aula/Área	Eixo(s) Estruturante(s)	Habilidades	Sugestões de Objetos do Conhecimento
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA MÁQUINA HUMANA	2/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>Corpo humano: um sistema integrado; Noções de anatomia e fisiologia humana; Formação da célula e transporte celular; Metabolismo e excreção celular; Sistema imunológico e processos biológicos; Vacinas e saúde pública; Poluição e reações alérgicas; Equilíbrio químico do organismo; Sistema cardiovascular e respiratório; Pressão arterial e hipertensão; Sistema Excretor; Equilíbrios químicos e o funcionamento do sistema excretor e cardiorrespiratório; Disruptores endócrinos - Sistema Endócrino; Distúrbios hormonais e metabólicos; Sistema reprodutor; Sexualidade e identidade de gênero; Sistema digestório e nutrição; Sistema nervoso; Controle nervoso das reações; Sinapse química e elétrica;</p>

		Processos Criativos nas CNT	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	
ESTATÍSTICA I	2/ MAT	Processos Criativos na MAT	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>	<p>Razão, proporção, porcentagem como estratégia para a resolução de situações-problemas. Introdução à Estatística Descritiva: amostragem, amostra, gráficos e tabelas variados, Notação somatório e notação produtório. Apresentação de dados quantitativos discretos: distribuição de frequências, histogramas, diagrama de ramo-e-folhas, gráficos temporais. Medidas de posição: média aritmética simples, moda, mediana, média aritmética ponderada, média geométrica, média geométrica ponderada, média harmônica. Pesquisa estatística envolvendo variáveis qualitativas e quantitativas. Análise de diversos tipos de infográficos divulgados na mídia.</p>

		Empreendedorismo na MAT	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	
CORPO E MOVIMENTO	3/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	Cinesiologia; Sistema Muscular e esquelético; Força e movimento; Histologia; Estrutura dos tecidos muscular e ósseo; Qualidade de vida; Prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT); Uso de anabolizantes e o risco a saúde; Evolução e adaptação dos seres vivos no ambiente.

		<p>Processos Criativos nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	
		<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	



<p>PROJETOS MATEMÁTICOS E SAÚDE</p>	<p>3/MAT</p>	<p>Investigação Científica na MAT</p>	<p>(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.</p> <p>(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.</p> <p>(EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>Utilização razão, proporção, porcentagem e regras de três simples e composta para a resolução de situações-problemas das diversas áreas do conhecimento. Linguagens de programação: fluxogramas, algoritmos e demais elementos básicos deste campo de conhecimento. Relações funcionais: análise de situações vinculadas à área focal do itinerário cuja descrição analítica é feita por funções de múltiplas variáveis reais.</p> <p>Introdução aos conceitos básicos referentes ao estudo dos limites de uma função de variáveis reais. Modelagem matemática: modelos matemáticos utilizados nos diversos temas vinculados à área focal do itinerário.</p>
		<p>Processos Criativosna MAT</p>	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e</p>	

		<p>formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>
	<p>Mediação e Intervenção Sociocultural na MAT</p>	<p>(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.</p> <p>(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>



SAÚDE E PRÁTICAS PREVENTIVAS	3/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	Saúde coletiva: conceito e políticas públicas incluindo Saúde da População Negra, Saúde Indígena, Saúde da população quilombola; Políticas públicas e bem estar social; Aspectos biopsicossociais e saúde mental individual e coletiva; Fatores relacionados a transtornos de ansiedade; Práticas preventivas; Medicina tradicional e alternativa; Saúde na escola; Saúde no ambiente; Saúde e bem-estar social; Saúde mental; Sistema genital e saúde; Reprodução e hereditariedade; Citologia (Morfofisiologia celular e tecidual); Desenvolvimento embrionário humano; Células-tronco; Sexualidade Humana; Prevenção das ISTs; Fatores de risco para contaminação com ISTs; Anticoncepção; Controle da produção de estrógenos e progesterona; Cultura e uso de métodos contraceptivos; Métodos anticoncepcionais de barreira, hormonais e naturais; Utilização de métodos anticoncepcionais; Biodiversidade e saúde humana; Preservação e conservação da biodiversidade; Práticas sustentáveis e uso consciente dos recursos naturais; Desmatamento e poluição das águas; Descarte de resíduos e contaminação do meio ambiente; Saneamento básico e saúde ETA (Estações de tratamento de água) e ETE (Estações de tratamento de esgoto) e doenças relacionadas à falta de saneamento básico. Microorganismos; Epidemiologias e Parasitologia; Prevenção de doenças causadas por vírus e outros microorganismo;
		Processos Criativos nas CNT	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	

		<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	
--	--	---	---	--



NUTRIÇÃO E PREVENÇÃO DE DOENÇAS	3/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	Anatomia e fisiologia do Sistema Digestório;Alimentação saudável e sua influência na saúde do sistema digestivo; Transformações químicas e bioquímicas do alimento no processo digestivo;Diets e funcionamento do organismo;Padrão alimentar dos jovens; Produção de alimentos;Alimentos industrializados; Indústria alimentícia e saúde pública; Alimentos ultraprocessados e saúde; Aditivos químicos e a saúde humana;Microorganismos e sua utilização na indústria alimentícia;Saúde pública e ações que minimizem a deficiência de vitaminas e ferro.Saúde do agricultor e do consumidor.Agroecologia, preservação, sustentabilidade e manutenção da qualidade de vida. Alimentos transgênicos e os organismos geneticamente modificados (OGMs).Poluentes orgânicos persistentes (POPS) e os riscos químicos e ambientais.Noção de primeiros socorros, o uso de EPIs e segurança no trabalho
		Processos Criativos nas CNT	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	

	<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>
	<p>Empreendedorismo nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>



MATEMÁTICA FINANCEIRA	3/MAT	Processos Criativos na MAT	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>	Equações e inequações dos 1º e 2º graus como estratégias de resolução de situações-problema vinculadas à área focal do itinerário. Regras de três simples e composta. Juros simples e juros compostos com taxa fixa e taxa variável. Sistema financeiro: principais elementos que compõem os quatro grandes mercados financeiros (de capitais, de crédito, de câmbio e monetário) adequando-se à ênfase à proposta da área focal.
		Empreendedorismo na MAT	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	

BIO TECNOLOGIAS	2/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
		Processos Criativos nas CNT	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>

		<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	
<p>ESTATÍSTICA II</p>	<p>2/ MAT</p>	<p>Investigação Científica na MAT</p>	<p>(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.</p> <p>(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.</p> <p>(EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>Utilização de razão, proporção, porcentagem e regra de três simples para a resolução de situações-problemas das diversas áreas do conhecimento. Estatística Descritiva: diversas formas de apresentação de dados quantitativos discretos e contínuos. Medidas de posição: média aritmética simples, moda, mediana, média aritmética ponderada, média geométrica, média geométrica ponderada, média harmônica. Medidas de dispersão: amplitude, desvio médio, variância e desvio padrão, amplitude interquartis. Medidas relativas de dispersão e posição: escores padronizados e coeficientes de variação.</p>

	<p>Processos Criativos na MAT</p>	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>
	<p>Mediação e Intervenção Sociocultural na MAT</p>	<p>(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.</p> <p>(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>



		Empreendedorismo na MAT	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	
PROJETO INVESTIGATIVO	2/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	Metodologia científica;Elaboração de projetos tendo como ponto de partida a realidade local; Resultados e análise de pesquisas e/ou experimentos; Interpretação de Gráficos, tabelas e equações;Formas e metodologias de apresentação de trabalhos de pesquisa.



		<p>Processos Criativos nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	
		<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	



		Empreendedorismo nas CNT	<p>(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	
NOÇÕES DE FARMACOLOGIA	2/CNT	Investigação Científica nas CNT	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações- problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	Ética e biossegurança; Noções de farmacologia; Composição dos fármacos e efeitos colaterais; Utilização de antibióticos e resistência bacteriana; Toxicidade de alguns medicamentos e sua relação com má formação fetal. Efeitos danosos do descarte incorreto de medicamentos. Abordagem dos aspectos biopsicossociais (drogas); Substâncias psicoativas e o funcionamento do sistema nervoso. Bioestatística; Cosmetologia; Ciências e tecnologia no melhoramento de fármacos; Vegetais e a saúde: princípio ativo de plantas nativas utilizadas na produção de medicamentos; Conhecimento empírico e uso de chás. Óleos essenciais.

	<p>Processos Criativos nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	
	<p>Mediação e Intervenção Sociocultural nas CNT</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	



PARTE 6

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

6.1 INTRODUÇÃO

O Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP), juntamente com os Itinerários das Áreas do Conhecimento, tem como objetivo a flexibilização da etapa do Ensino Médio, conforme preconiza a Lei nº. 13.415/2017, do Ensino Médio. Busca proporcionar ao estudante o desenvolvimento e o fortalecimento de sua autonomia e, por meio do protagonismo em seu Projeto de Vida, oportunizar uma visão ampla do mundo e a tomada de decisões em sua vida pessoal, escolar e profissional, sendo empreendedor de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido e a partir da promulgação da referida LDBEN, em 16 de fevereiro de 2017; da disposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 21 de novembro de 2018; da homologação da Base Nacional Comum Curricular, de 14 de dezembro de 2018; e da aprovação da Portaria nº. 1.432/2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para elaboração dos Itinerários Formativos, o poder público do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria Estadual da Educação, traz a intencionalidade de construir seu RCGEM, que dialogue com as juventudes.

Dessa forma, iniciou em 2019, um processo de escuta com os gestores das instituições escolares, com os professores, com os estudantes e todos os componentes dos conselhos e das comunidades escolares gaúchas, a fim de conhecer suas necessidades e aspirações, para a elaboração de IFs e de uma FGB contextualizada com as realidades e com os desafios locais e dos novos tempos.

Os instrumentos de escuta-pesquisa foram pensados e estruturados, a fim de objetivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes gaúchos e respondidos pelos participantes da pesquisa. As CREs aplicaram os instrumentos de pesquisa, mapeando as necessidades locais e regionais dos municípios. Nesse protagonismo, a pesquisa realizada no período de 10 de junho a 10 de julho, recebeu 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos das comunidades escolares envolvidas, das quais 31,5% foram oriundas de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, 49,5% de estudantes do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e 2,4% da comunidade escolar.

Durante a organização e a análise estatística das contribuições oriundas dos instrumentos de escuta, realizado pelos assessores da SEDUC-RS, foram identificadas e



classificadas respostas dos estudantes. Destes, ao avaliarem a possibilidade de cursarem o Ensino Médio juntamente com uma formação profissional, 85% consideraram muito provável ou provavelmente a sua inserção nesse itinerário de FTP e 90% do segmento professores e da comunidade escolar concordaram total ou parcialmente com essa possibilidade. Tal constatação pode significar afirmativamente que a Formação Técnica e Profissional, é uma prerrogativa educacional evidenciada na manifestação dos respondentes que avaliaram a importância do Ensino Médio articulado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse cenário, SEDUC-RS, por intermédio da Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), instituição criada pela Lei Estadual nº. 11.123/1998, com o objetivo de implementar políticas públicas educacionais e cumprir as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica no estado do Rio Grande do Sul, solicitou às Coordenadorias Regionais de Educação, pelo Memo. Circular DIPEG/SUEPRO nº. 08/2020, de 11 de novembro/2020, a indicação de professores para a redação da FTP do RCGEM. Essa indicação observava critérios, como: lotação em Escolas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e experiência docente nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica com formação mínima em curso de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área de atuação.

Em atendimento ao solicitado, as trinta CREs indicaram professores vinculados à EP, dos quais vinte e quatro professores da rede pública estadual passaram a integrar o grupo de redatores do itinerário, tendo como objetivo a redação de referenciais para os Itinerários FTP. O processo foi conduzido por um consultor externo, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, à luz das legislações vigentes e dos princípios da EPT referentes ao Ensino Médio. Durante a primeira quinzena de dezembro de 2020, os redatores foram convidados a refletir sobre as possibilidades de itinerários para a FTP e escrever propostas de itinerários que dialogassem, tanto com as expectativas dos estudantes gaúchos, quanto com uma educação dinâmica e flexível, atenta às demandas regionais e socioambientais.

Assim, o documento aqui apresentado inicia-se por uma síntese da evolução dos marcos legais reguladores da oferta da EPT no Brasil, com um olhar atento também à LDBEN e às DCNEM. Destacam-se as diretrizes curriculares nacionais da EPT, definidas na Resolução CNE/CP nº. 01/2021.

Ao acolher a FTP, entendida como uma das possíveis escolhas dos estudantes, segue o documento apresentando detalhamentos referentes às formas de oferta de qualificações e habilitações profissionais, o reconhecimento de saberes e práticas, as sistemáticas de escolha, acompanhamento, avaliação e mobilidade no Itinerários. Consta ainda de orientações para elaboração de Ementas para a FTP, além de abordar os Eixos Estruturantes do Itinerário da



FTP, finalizando ao abordar a questão da Certificação dos estudantes no Itinerário Formativo FTP.

6.2 DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS MARCOS LEGAIS AOS PRINCÍPIOS DA EPT

O conhecimento dos marcos legais e dos princípios que circundam a EPT, no contexto educacional brasileiro, é imprescindível para a compreensão das políticas públicas voltadas à EPT, vigentes nos dias de hoje. Nesse sentido, o Itinerário da FTP traz como pano de fundo uma série de mudanças nas legislações e princípios educativos, a partir da promulgação da Constituição Brasileira.

Nos últimos 30 anos, a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas colaboraram, sistematicamente, por meio da direção, da organização e da orientação da educação profissional, preparando e habilitando estudantes para as constantes transformações nos distintos segmentos do mundo do trabalho, promovendo itinerários para a profissionalização por meio da escolarização.

Historicamente, a proposta educacional da formação por competências foi determinada e impulsionada no Brasil por meio da Diretriz Curricular Nacional da Educação Profissional, Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que se seguiu à promulgação da Lei nº. 9.394/1996, alterada pela Lei nº. 11.741/2008, que tratou da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio.

Uma formação direcionada às competências intenciona a preparação integral ampliada nos diversos campos do conhecimento – uma formação *omnilateral* – para a compreensão do mundo do trabalho integrado e em interação com a sociedade por meio dos elementos necessários para a inserção crítica e atuante. Pode-se dizer que a LDBEN formalizou a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de educação. Posteriormente, a Lei nº. 11.741/2008 ressignificou como EPT, agregando a parte técnica e integrando a Educação Profissional e Tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, em continuidade à formação geral e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, possibilitando a construção dos eixos e itinerários formativos, conforme o nível e o sistema de ensino. Preconizou a oferta da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio articulada e comprometida com o “cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008c).

De acordo com INEP, entre os anos de 2008 a 2018, as matrículas na EPT atingiram um crescimento exponencial que correspondeu a mais de 1,9 milhões de novas matrículas



(MORAES; ALBUQUERQUE, 2019). No período avaliado, os estudantes de Ensino Médio que optaram por realizar a Educação Profissional e Tecnológica nas modalidades concomitante e subsequente representavam 11,1% do total de novas matrículas. Ainda que em comparações gerais exista um distanciamento entre as taxas para novos ingressantes, percebe-se a responsabilidade e o desafio premente a elaboração de uma Educação Profissional e Tecnológica diretamente relacionada à questão das necessidades e da formação para os trabalhadores brasileiros.

Os sucessivos esforços governamentais promovidos por gestores educacionais das esferas Federal, Estadual e Municipal ampliaram o compromisso do Brasil com a Educação Profissional, impulsionando o aperfeiçoamento das capacidades e competências exigidas para as distintas profissões, bem como a valorização da cultura do trabalho pela integração entre a Educação Básica e a Profissional. Essa integração é determinada por reformas em eixos estruturantes que conceberam a educação como um importante mediador na equalização social, por meio do acesso à qualificação profissional.

A partir desse entendimento, a legislação dos programas e ações de consolidação da EPT no Brasil, ocorreu primeiro com a criação do Decreto nº. 5.154/2004, que estabeleceu, de forma operacional, as normas para o ingresso na Educação Profissional em sua modalidade integrada ao Ensino Médio, considerando as formações iniciais e continuadas e/ou também as qualificações profissionais; técnico de nível médio, inclusive o concomitante e subsequente, além do tecnólogo, de nível superior (BRASIL, 2004a).

Após a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004, teve início o movimento para remodelar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Atualização regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2005. Posteriormente, no mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, com o propósito de viabilizar o oferecimento de cursos de Formação Técnica e Profissional para estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Nessa mesma época, por meio da Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, foi criado o PROJOVEM, que objetivava a qualificação profissional e o desenvolvimento humano de jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, 2005). Outro projeto de destaque para a Educação Profissional foi a *Escola de Fábrica* instituída pela Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005, considerando a inclusão social dos jovens.

No âmbito dos Estados, a Educação Profissional e Tecnológica obteve destaque, a partir do ano de 2007, com a criação do Programa Brasil Profissionalizado pelo Decreto nº. 6.302, de

12 de dezembro de 2007, com vistas a incentivar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional nos fluxos regionais/locais dos arranjos produtivos.

Todos esses movimentos articulados provocaram e permitiram um redimensionamento legal entre as esferas de governo que, em consonância, alteraram a Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que “*consolidou uma organização da formação e qualificação profissional que vinha se delineando desde 2004*” (BRASIL, 2008c, p. 2), de acordo com o relatório do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos de 2015. Esse relatório analisa a continuidade das políticas de promoção da Educação Profissional no Brasil e destaca a potência do PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, constituído pela Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que determinou a reunião e a ampliação, dos programas e das ações no âmbito da Educação Profissional e Técnica em todo o país (CGEE, 2015).

Finalmente, a promulgação da Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012, deu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As potencialidades da EPT no Brasil foram ratificadas pelas aprovações gerais e do poder público no Plano Nacional de Educação, nas diversas conferências municipais, estaduais e nacionais. Sendo o PNE o documento basilar para a educação no país, juntamente com a Constituição Federal de 1988, e promulgado na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, definindo os objetivos e as metas nacionais para o ensino em todos os níveis educacionais a serem cumpridos e executados no período entre 2014 e 2024. Entre as 20 metas dispostas pelo PNE, duas delas competem à Educação Profissional e Tecnológica:

META 10 - Educação de Jovens e Adultos: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional.

META 11 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014a).

Em dezembro de 2013, o número de estudantes matriculados na Educação Profissional e Técnica no Brasil era 1.602.946, considerando este número como marco inicial desafiador para o cumprimento da meta do PNE até 2024, os registros da EPT deverão corresponder a 4.808.838 de novos estudantes integrados a formação técnica e profissional. Isso alude na prática a uma ampliação de 3.205.892 novas matrículas para que a meta do PNE possa ser atingida no prazo (INEP, 2018). Contudo, no período avaliado entre 2013 a 2017, a expansão



desse quantitativo denota o crescimento do número das matrículas de apenas 11,8%, correspondendo a um total de 188.860 novas matrículas, de acordo com as informações coletadas e analisadas pelos pesquisadores do INEP em 2018, o que mostra o tamanho do desafio que tem a Educação Profissional e Tecnológica no país.

Além das metas específicas do PNE para a EPT, o Conselho Nacional de Educação homologou alterações, estabelecendo novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que atualmente se encontra na sua quarta edição. Salienta-se que o CNCT, é um documento normativo que tem como objetivo informar instituições de ensino, estudantes, empresas e sociedade em geral a respeito das orientações para a oferta de cursos de EPT.

O protagonismo singular da EPT aparece novamente ratificado na Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, e na conversão da Medida na Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN, propondo um novo tipo de educação para o trabalho, o Itinerário Formativo V dá ênfase à Educação Técnico-Profissional, junto ao currículo do Ensino Médio, como firmado e explicitado no seu art. 36, conforme descrito abaixo

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, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017a).

A Lei nº. 13.415/2017 do Ensino Médio propõe uma mudança estrutural na última etapa da educação básica, propondo aos estudantes uma organização curricular flexível e autônoma com o objetivo de respeitar e acolher o protagonismo deles, a partir das suas próprias escolhas. Nesse âmbito particular, espera-se que os estudantes possam conhecer e transitar entre distintos itinerários formativos associados às competências da BNCC, possibilitando um contínuo e articulado aproveitamento pela sua própria trajetória de escolarização por entre as experiências devidamente organizadas e certificadas pelos procedimentos de validação.

Além de indicar a relevância dos Itinerários Formativos para a organização escolar, as reformulações ocorridas pela Lei nº. 13.415/2017, exigem processos de adaptação e adequação



curricular, tornando a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos indissociáveis na composição e no alinhamento legal com a atualização realizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a partir da Resolução nº. 03, de 21 de novembro de 2018. As novas DCNEM, no art. 6, parágrafo único, elucidam um conjunto de termos e conceitos próprios como referência para consolidar um itinerário de formação técnica e profissional, tais como:

- a) ambientes simulados: são ambientes pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades;
- b) das práticas da aprendizagem profissional quando não puderem ser elididos riscos que sujeitem os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade nos ambientes reais de trabalho;
- c) formações experimentais: são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos de sua regulamentação específica, que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT);
- d) aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional;
- e) qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho;
- f) habilitação profissional técnica de nível médio: é a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional;
- g) programa de aprendizagem: compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos;
- h) certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação foi estruturada e organizada em etapas com terminalidade;
- i) certificação profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDBEN. (BRASIL, 2017a).

Dando continuidade às mudanças do Ensino Médio, o Conselho Nacional de Educação homologou os Pareceres nº. 07, de 19 de maio de 2020, e nº. 17, de 10 de novembro de 2020, que tratou das novas diretrizes para a EPT, preparando a publicação da Resolução CNE/CP nº. 01/2021. Entre outras orientações, indica ali a articulação entre os atuais sistemas de ensino,



requerendo maior disposição de parcerias por parte deles e das instituições públicas e privadas de ensino do país, conforme explicitado no Parecer nº. 17/2020,

É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de Formação Técnica e Profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão. É preciso ampliar substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é absolutamente estratégica para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2020 d, p. 17).

Atualmente, em diversos países, a Educação Profissional e Tecnológica tem papel fundamental na formação de trabalhadores para as distintas esferas de atuação e inserção laboral visando, inclusive, à distribuição de renda e à superação da miséria. Nesses países, a quantidade de matrículas vinculadas à formação profissional específica é equivalente à formação propedêutica ou formação geral. Dessa forma, o CNE indica que:

Certamente, representará um grande reforço na busca da ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro, visando ao alcance da média do que já ocorre nos países da Europa, da Ásia e da América do Norte, ou seja, sair do atual patamar de 11% (onze por cento) de alunos do Ensino Médio com Educação Profissional para algo em torno de 50% (cinquenta por cento). Esta alteração exige um grande esforço por parte de todas as instituições educacionais públicas e privadas (BRASIL, 2020 d, p. 17).

Esse esforço requer inclusive a superação das inquietações sobre os Itinerários Formativos, compartilhadas entre gestores, professores, estudantes e membros das comunidades escolares. Com o Ensino Médio, abrem-se novas possibilidades formativas e uma diversidade de caminhos laborais que o estudante poderá eleger. Cada pessoa que tenha a possibilidade de escolher seu futuro, segundo suas aspirações, será um cidadão mais realizado e participativo em busca da superação dos desafios de sua profissão, contribuindo para o desenvolvimento de toda a sociedade.

Ratificando a crença em uma educação que tem como foco o protagonismo estudantil e o compromisso com a aprendizagem do estudante, O CNE/CP, na Resolução nº. 1, de 5 de janeiro de 2021, traz a possibilidade da qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio, observando a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações CBO.

Os avanços na legislação brasileira sobre as práticas da EPT demonstram a criação de sistemas integradores responsáveis por uma visão abrangente da educação com vistas ao



trabalho, envolvendo as instituições formadoras e os empregadores para desenvolver soluções atinentes às competências, levantando informações e disseminando os exemplos positivos. Esses exemplos podem contribuir para a identificação dos arranjos produtivos, demandas e ofertas, visando à formação técnica e profissional, dialogando para atender o projeto de vida dos estudantes, fomentando e firmando parcerias locais e trilhas para o desenvolvimento das atividades laborais características dos setores produtivos regionais, considerando as formas de oferta e reconhecimento homologadas no CNCT e na CBO.

6.3 FORMAS DE OFERTA

A preparação profissional exigida pelo mundo do trabalho considera, especialmente, a interlocução entre a instrução técnica específica e a formação humanística do estudante, visando à inserção integrativa a partir de um diálogo crítico nos ambientes sociais e laborais. Portanto, busca-se, na profissionalização dos itinerários, a produção de conhecimentos científicos que visem à formação integral dos estudantes, promovendo o aperfeiçoamento objetivo das relações que envolvem elementos de correlação entre o ensino profissional com a educação integral, “dotando o cidadão dos requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, como novos instrumentos nas produções e relações sociais” (GRINSPUN, 2001, p. 92).

Nesse sentido, as definições na LDBEN sobre a composição e a oferta dos IFs procuram adequar e atender as fases e demandas emergentes vinculadas à autonomia e à flexibilidade, tanto na organização gerencial dos currículos quanto na estruturação dos tempos e espaços escolares. A flexibilização intencionada entre os IFs materializa formas de propiciar novas experiências de ensino nas escolas, promovendo a significação e a valorização dos históricos locais, referências que deverão ser adicionadas às propostas pedagógicas e dos regimentos escolares.

Assim, os IFs indicam as possibilidades, isto é, as etapas, as trilhas e os caminhos que os estudantes poderão percorrer para o enriquecimento específico durante sua trajetória escolar. O itinerário da FTP é composto e organizado pelos Eixos Tecnológicos, de acordo com as orientações do CNCT. O Catálogo é a referência modular para a oferta, a estruturação, a carga horária e para o perfil descritivo da formação, que se compõem de maneira articulada aos aproveitamentos entre os estudos, as habilitações e as experiências tecidas nas diferentes áreas técnicas do mundo do trabalho e nas atuações profissionais possíveis.



No entanto, o ingresso do estudante no Itinerário da FTP deve ser articulado ao seu Projeto de Vida, projetando as habilitações que mais se ajustam às suas aspirações e expectativas socioculturais e socioemocionais, a fim de favorecer a atribuição de sentido às suas aprendizagens. Então, o Projeto de Vida, orientado como componente curricular (ofertado preferencialmente em todos os anos do Ensino Médio), constitui-se como:

[...] espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, compreendendo a si mesmos e ao seu papel no mundo social. Um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e suas aspirações, ampliando suas dimensões - pessoal, cidadã e profissional. (SC, 2021).

Assim sendo, as escolas deverão criar e conduzir diferentes meios de transição entre o Projeto de Vida e os IFs por referenciais fundamentais para o planejamento didático-metodológico, avaliativo e formativo-integrado dos seus professores, por meio de seus projetos pedagógicos. Além da interlocução com Projeto de Vida, os projetos pedagógicos para a FTP podem alinhar-se, buscando ofertar Unidades Curriculares Eletivas que oportunizem a ampliação e a diversificação das trajetórias escolares e das aprendizagens, refletindo sobre as possíveis formas de escolha profissional e seus desafios.

Para que tal alinhamento aconteça, a incorporação das unidades curriculares eletivas nos projetos pedagógicos das escolas tem como premissa aprofundar e qualificar a oferta de estudos e atividades em campo de saber-fazer específicos do Itinerário da FTP. Intenciona-se assim de garantir uma oferta de eletivas passíveis de certificação profissional intermediária e também de cômputo da carga horária do IF que acolha essas Unidades Curriculares Eletivas.

A criação dos Itinerários FTP precisa reconhecer e considerar as demandas dos estudantes e os projetos de desenvolvimento social e econômico das comunidades. Já a implantação deles se situa no campo da capacidade instalada das redes que ofertam EPT, sintonizada com recursos mobilizados localmente, inclusive, possível por meio de convênios devidamente institucionalizados conforme legislação pertinente, inclusive do CEEEd-RS.

Então, a oferta da FTP associada aos Cursos Técnicos devidamente aprovados nos respectivos sistemas de ensino, poderá reproduzir a formatação organizada, a partir da atual legislação concernente a EPT no Brasil, podendo ser distribuída, como exemplos a seguir:

- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 800 horas, mais 400 horas de disciplinas de aprofundamento;



- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 1000 horas, mais 200 horas de disciplinas de aprofundamento;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Habilitação Profissional e Tecnológica de 400 horas, mais 800 horas de disciplinas de aprofundamento;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 1200 horas;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de conjunto de cursos de qualificação profissional pertencentes ao mesmo eixo tecnológico com carga horária mínima de 1200 horas.

Na organização do Itinerário da FTP, podem ser ofertados percursos que perfazem todo um conjunto que permita a habilitação profissional técnica e também percursos de qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional, levando-se em consideração que:

- A habilitação profissional técnica de nível médio deve atender as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica;
- As instituições e redes de ensino podem iniciar a oferta de formações experimentais de cursos de habilitação Profissional Técnica de Nível Médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com autorização específica de seu sistema de ensino.
- No prazo máximo de até 3 (três) anos do início da oferta da referida formação experimental, o sistema de ensino deverá deliberar a respeito do seu reconhecimento e, em caso positivo, os cursos serão incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, preferencialmente, no prazo de até 6 (seis) meses, limitados ao prazo de 5 (cinco) anos, contados da data de oferta inicial da formação.
- A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que o percurso do estudante seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e das redes de ensino, às demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local.
- A possibilidade do Itinerário de FTP compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si;
- A necessidade das instituições de ensino observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional, caso adotem Itinerário Formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho, no setor produtivo ou em ambientes simulados;



- A garantia de formas de aproveitamento de estudos realizados com êxito para o estudante em processo de transferência entre instituições ou redes de ensino ou em caso de mudança de itinerário formativo ao longo de seu curso, conforme Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018.

Enfim, as DCNEM garantem que também poderão ser aproveitadas, para fins de integralização de carga horária desse itinerário, as qualificações profissionais que podem ser ofertadas em cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por escolas em geral, contudo, também por empresas e demais instituições, desde que haja uma estrutura mínima para formação e desenvolvimento de atividades experimentais e que incluam, ao menos, três possibilidades de oferta:

- Cursos de Qualificação Profissional: visam desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão do curso. Para tanto, deve-se observar o exercício de uma ocupação devidamente reconhecida no mundo do trabalho, conforme orientações dos Sistemas de Ensino e da CBO.

- Aprendizagem no Ambiente Laboral: são atividades de aprendizagem como as oferecidas pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESI). O período de atividades, no ambiente laboral, compõe a carga horária do Ensino Médio para a formação profissional, porque a aprendizagem possibilita a inserção do jovem aprendiz no mundo do trabalho a partir dos quatorze anos nas mais variadas atividades laborais, desde que isso aconteça de forma regulamentada.

- Atividades Educativas em Instituições não Educacionais: são atividades educativas oferecidas por conservatórios de artes, museus, bibliotecas, centros de saúde, organizações não governamentais, instituições filantrópicas, cooperativas, instituições comunitárias, entre outros. As atividades com propósitos educativos em instituições não educacionais podem compor o Itinerário da FTP cada qual em suas possibilidades, desde que a escola mantenha convênio educacional, segundo as atuais legislações para a EPT em vigência.

A arquitetura curricular do Ensino Médio permite uma infinidade de composições curriculares, mas se ressalta que, conforme o art. 17 da Resolução CNE/CP nº. 1, de 05 de janeiro de 2021, “A oferta de curso técnico, em quaisquer das formas deve ser precedida do correspondente credenciamento da unidade educacional e de autorização do curso pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2021e).

Os estudantes poderão optar, ao longo da própria trajetória, por itinerários de eixos diferentes e, quando o fizerem, estarão criando habilidades para favorecer suas escolhas no mundo do trabalho, considerando habilidades técnicas, socioemocionais e pertinentes ao pleno



exercício da cidadania. Cabe salientar que essa forma de organização curricular habilita o estudante para a certificação de conclusão do Ensino Médio, mas não o habilita a receber um diploma técnico, uma vez que a carga horária do respectivo curso não foi cumprida em sua totalidade.

Todo esse processo se relaciona com uma prática pedagógica voltada para a FTP da EPT, isto é, com conhecimentos específicos que envolvem significativamente a avaliação das aprendizagens dos estudantes no mundo do trabalho. Nesse particular, a base de desenvolvimento para as práticas docentes vinculadas ao cenário da EPT abarca “conhecimentos científicos e metodológicos, bem como entender a dinâmica social e econômica do mercado profissional tecnológico e demonstrá-lo na sua prática em sala de aula” (GABBI, 2015, p. 58).

Assim, o RCGEM acena com a possibilidade de expansão do Itinerário de ETP no território estadual. Em municípios com menores índices populacionais, em que se identifique a necessidade e a viabilidade de se oportunizar um itinerário para a FTP, poderá ser desafiador dispor de profissionais qualificados tecnicamente com formação pedagógica. Nesse sentido, visando solucionar essa situação, a Lei nº. 13.415/2017, que ressignificou o Ensino Médio, contemplou a possibilidade do exercício dos profissionais sem formação pedagógica específica, considerando o expediente do notório saber, com a alteração do art. 61 da LDBEN, onde o item IV, passou a ter seguinte redação:

IV - profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente, para atender o inciso V do caput do artigo 36. (BRASIL, 2017a).

O Parecer CNE/CP nº. 7/2020 esclarece que, ao admitir a possibilidade do reconhecimento do *notório saber*, se soluciona uma dívida histórica com relação aos cursos da EPT no Brasil. Trata-se de um marco legal para a existência de saberes que extrapolam os conteúdos escolares, assim também, “[...] não se trata portanto, de uma relação necessária com o nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional” (BRASIL, 2020c, p. 8).

Reitera-se que, embora esse expediente amplie a possibilidade de atuação de profissionais nesse itinerário formativo, deve ser reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino.



Na busca constante da qualificação como mola propulsora para sanar desigualdades sociais, o Ensino Médio propicia arranjos curriculares entre modalidades: a educação presencial junta-se com a EaD. Nesse sentido, a Resolução nº. 3/2018 inova ao trazer a possibilidade de que atividades realizadas a distância possam contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total do estudante do Ensino Médio diurno e até 30% (trinta por cento) da carga horária total do estudante do Ensino Médio noturno.

Já a forma EaD é entendida como um meio de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que permite uma ação direta entre professor e estudante, mesmo em ambientes separados, formato amplamente regulamentado que está condicionado a condições efetivas de infraestrutura e deve atender as legislações Estaduais e Federais vigentes.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, divididas tanto na Formação Geral Básica, quanto nos Itinerários Formativos, podendo ser ofertada inclusive na forma de cursos de qualificação profissional, desde que se garanta suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriados.

Tentando buscar diferentes formas de aprendizagem, e, entendendo que a educação integral do estudante ocorra também fora dos ambientes escolares como em atividades voluntárias, em aprendizagem profissional, em aulas, em cursos, nos estágios, na iniciação científica, na imersão e na pesquisa de campo dentre tantas outras possibilidades, o ensino Médio entende que atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos professores podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive sob regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

Art. 16. A critério dos sistemas de ensino, a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional deve considerar:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2018j).

Conforme Resolução CNE/CP nº. 1/2021, os cursos técnicos serão desenvolvidos nas seguintes formas assim caracterizadas: Integrada, Concomitante, Concomitante intercomplementar e Subsequente (BRASIL, 2021e, p. 6).



A novidade trazida por essa legislação é a possibilidade de inserção da Educação Técnica e Profissional como composição do itinerário da FTP no Ensino Médio, que poderá ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos I, II e III deste artigo.

A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da FTP deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos especificados pela legislação da aprendizagem profissional.

6.4 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: RECONHECIMENTO DE SABERES E PRÁTICAS

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), revela que o Brasil tem 47,3 milhões de jovens, de 15 a 29 anos de idade. Desse total, 13,5% estavam ocupados e estudando; 28,6% não estavam ocupados, porém estudavam; 34,9% estavam ocupados e não estudavam. Finalmente, 23% não estavam ocupados nem estudando. Assim, quase metade deles, 48,4%, ou seja, 22,8 milhões de jovens brasileiros estão “ocupados” economicamente. Já na faixa dos 14 aos 17 anos, esse índice alcança 46,36% da população jovem.

Nessa jornada, no ambiente das ocupações econômicas, os jovens acumulam saberes e práticas do mundo do trabalho, conforme já descreve a Resolução CNE/CP nº. 01/2021, em seu artigo 14: “(...) o desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda” (BRASIL, 2021e).

Em atenção a esse cenário, entende-se indispensável reconhecer a formação no trabalho também no percurso do jovem que cursa algum Itinerário FTP. É necessário incluir a possibilidade do reconhecimento de saberes profissionais, advindos da formação no trabalho, ao estudante matriculado em Itinerário FTP, o que é de responsabilidade da Instituição Educacional que oferece tal modalidade de Educação Profissional e Tecnológica.

Isso constitui tão importante aspecto da Educação Profissional e Tecnológica, que a Diretriz Nacional da EPT, através da Resolução CNE/CP nº. 01/2021 lhe destinou um capítulo, denominado “Capítulo XV do reconhecimento de saberes e competências”, que estabelece:

Art. 47. Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos, em consonância com o art. 41 da Lei nº 9.394/1996.

(...) § 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar. (BRASIL, 2021e).

Por oportuno, sublinha-se a possibilidade de incluir o aproveitamento de atividades como a realização de estágios, conforme a Lei nº. 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, bem como aproveitar a realização de cursos de formação técnico-profissional em entidades qualificadas. Os contratos de Aprendizagem, de acordo com o Decreto nº. 9.579/2018, que consolidam normas da Aprendizagem, também são válidos nesse sentido e estão previstos na Resolução CNE/CP nº. 01/2021, no Artigo 5º:

§ 6º Os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente.

§ 7º Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente. (BRASIL, 2021e).

Na mesma lógica do olhar sobre a ocupação econômica dos jovens, existe ainda um diversificado conjunto de estudos adicionais que se fazem presentes em suas rotinas. Pode-se exemplificar com a realização de curso de línguas estrangeiras, de intercâmbios, de cursinhos e cursos de extensão em diversos campos de conhecimento e de interesse dos estudantes. O cenário da diversificação de oferta de formações possíveis, especialmente, por meios eletrônicos, se acentuou no cenário pandêmico desde 2019, e a facilidade com que as juventudes “navegam” nas novas tecnologias, também amplia mais ainda o portfólio dessas possibilidades. Esses saberes podem e devem ser considerados nos Itinerários Formativos do RCGEM.

Os saberes dos estudantes, trazidos além do currículo formal, são tema do "Capítulo XIV - do Aproveitamento de Estudos", da Diretriz da EPT supracitada, e prevê que os estudos, conhecimentos e experiências anteriores, inclusive no trabalho, devam ser reconhecidos, com vistas ao prosseguimento, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação profissional ou habilitação profissional técnica ou tecnológica.

Novamente, a Instituição que ofertar algum Itinerário de FTP, elabora e submete ao CEEed-RS o detalhamento de como se dará tal aproveitamento, conforme o previsto no artigo 46:



- I – em qualificações profissionais técnicas e unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos técnicos ou de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação regularmente concluídos em outros cursos;
- II - em cursos destinados à qualificação profissional, incluída a formação inicial, mediante avaliação, reconhecimento e certificação do estudante, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos;
- III - em outros cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios formais, não formais ou informais, ou até mesmo em outros cursos superiores de graduação, sempre mediante avaliação do estudante;
- IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional de pessoas. (BRASIL, 2021e).

No que tange à certificação profissional, a Portaria MEC nº. 24/2021 dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber). Embora as possibilidades e orientações do Re-Saber se apliquem aos maiores de 18 anos, pode ser também uma alternativa aplicável ao Itinerário Formativo FTP, conforme aponta seu art. 2º:

- Art. 2º O processo de certificação profissional, no âmbito do Re-Saber, constitui-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa para:
- I - a sistematização de saberes e competências que possibilite a elaboração do processo de certificação profissional;
 - II - o desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer saberes e competências que habilitem para o exercício profissional ou para a conclusão ou prosseguimento de estudos;
 - III - o atendimento às demandas de certificação profissional correspondentes aos cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, de especialização técnica e superiores de tecnologia; (...)
 - V - o estímulo à inclusão socioproductiva e ao aumento das possibilidades de inserção profissional dos trabalhadores certificados;
 - VI - o incentivo à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, sempre que possível; (...). (BRASIL, 2021c).

Ainda com vistas a subsidiar as Instituições Escolares na elaboração de suas diretrizes e estratégias para aproveitamento de saberes e experiências no Itinerário FTP, é pertinente a observância da Resolução MEC/CNE/CEB nº. 3/2018, que atualiza as DCNEM:

- Art. 18. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino devem estabelecer critérios para reconhecer as competências dos estudantes, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos do currículo (...)
- (...) Parágrafo único. No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, as instituições e redes de ensino devem realizar processo de avaliação, reconhecimento

e certificação de saberes e competências adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB, conferindo aos aprovados um diploma, no caso de habilitação técnica de nível médio, ou certificado idêntico ao de curso correspondente, no caso de curso(s) de qualificação profissional. (BRASIL, 2018j).

6.5 SISTEMÁTICAS DE ESCOLHA, ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E MOBILIDADE NO ITINERÁRIO

6.5.1 Escolha e mobilidade no itinerário

A nova estrutura do Ensino Médio adota a flexibilidade como princípio para a organização curricular. Essa inovação curricular tem como principal objetivo a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contemplem tanto as especificidades locais, quanto a multiplicidade de interesse e protagonismo dos estudantes. Cabe então aos sistemas de ensino, fomentar alternativas que visem à diversificação e à flexibilização curricular desde que atendidos os direitos de aprendizagem instituídos na BNCC.

O RCGEM recomenda que, dentro da carga horária dos Itinerários Formativos, seja considerado que o estudante curse uma ou mais Unidades Curriculares Eletivas e trabalhe com o Projeto de Vida.

Em decorrência disso, o estudante deverá cumprir uma carga horária mínima de 1.200 horas de Itinerário Formativo, somando-se os Aprofundamentos, as Eletivas e o Projeto de Vida: “Para tanto, pode cursar Aprofundamentos e Eletivas conforme seu interesse e a disponibilidade de ofertas e vagas, tanto na sua própria escolas da sua rede, quanto em instituições parceiras” (FRENTE, 2020. p. 67).

E, seguindo o princípio da mobilidade dos estudantes, os Itinerários Formativos Integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº. 3, de 21 de novembro de 2018.

No caso específico do Itinerário da FTP, a carga horária dos aprofundamentos pode variar de acordo com a carga horária do Curso Técnico, do conjunto de FICs (Qualificação Inicial e Continuada) ou Programa de Aprendizagem Profissional escolhido pelo estudante. Além disso, o protagonismo juvenil, objetivo maior do Ensino Médio, deve passar pela mediação escolar. Dessa forma, o trabalho desenvolvido no Projeto de Vida e as tutorias devem permitir que os estudantes avaliem de forma individual e coletiva, se fizeram a escolha certa quanto ao itinerário escolhido, ou se sentem necessidade de mudar. Cabe, então, aos Sistemas



de Ensino definirem os critérios para possíveis mudanças, garantindo assim a mobilidade para os estudantes que desejarem, conforme descrito no parágrafo 12, das DCNEM que o estudante pode mudar sua escolha de itinerário formativo ao longo de seu curso, desde que:

- I - resguardadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino;
- II - respeitado o instrumento normativo específico do sistema de ensino. (BRASIL, 2018c).

Finalmente, é importante salientar que, por sua arquitetura modulável, poderão ocorrer situações de transferência de estudantes em que haja necessidade de complementação de carga horária, caso a escola de origem tenha ofertado carga horária menor.

6.5.2 Avaliação no Itinerário da FTP

Quanto ao processo de avaliação nos itinerários da FTP, deverá estar conectado a uma concepção de educação, no sentido de observar a progressão contínua de desenvolvimento integral do ser humano, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. Igualmente importante, nesse contexto, é o protagonismo juvenil, o Projeto de Vida, destacando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para a resolução de problemas. Dessa forma, a avaliação amplia-se, tornando-se mais complexa possibilitando verificar o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, das habilidades específicas dos eixos estruturantes, além das habilidades relacionadas ao itinerário da FTP, considerando ainda, o entendimento das diretrizes e normas relativas à avaliação dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, Qualificação FICs ou Programa de Aprendizagem Profissional.

Para o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, este RCGEM recomenda que as instituições e redes de ensino ofertantes do Itinerário da FTP observem os pilares da avaliação processual e contínua, utilizando instrumentos de avaliação variados, entre eles a autoavaliação dos estudantes, a observação compartilhada pelos professores sobre a evolução no desempenho e atitude em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas e a análise dos produtos resultantes de cada eixo estruturante. Agregando-se também a isso, a análise dos produtos gerados ao longo das trajetórias escolhidas.

Quanto aos registros dos resultados do desempenho dos estudantes, mediante as avaliações, podem ser realizados por relatórios, portfólios ou qualquer outro meio de registro que traduzam a evolução do percurso de cada estudante. Já em relação à promoção dos estudantes, ocorre quando completam a carga horária mínima e integralizam as habilidades



propostas para cada eixo estruturante e/ou unidade curricular da Formação Técnica e Profissional, adequando a promoção às diretrizes e às normas vigentes. Caso o estudante não consiga alcançar os resultados estabelecidos, sugere-se que vivencie novamente o componente curricular norteado pelo eixo estruturante que não foi apreendido com sucesso.

As mudanças trazidas pelas DCNEM, cujo objetivo final é ofertar o Ensino Médio de modo que produza sentido para os estudantes, traz também muitos desafios para os professores, especificamente, no que compete às metodologias a serem aplicadas em sala de aula, com vistas a instigar o protagonismo dos estudantes, motivando-os a continuar aprendendo, superando suas dificuldades de aprendizagens e desenvolvendo as habilidades e competências necessárias ao perfil profissional interposto pelo itinerário em foco. Para tanto, o professor deve dispor de variados métodos de ensino, valer-se de recursos didáticos e metodologias atrativas, a exemplo do Movimento Maker, Steam, Metodologias Ativas, como: Metodologia da Problematização; Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP; Oficinas Pedagógicas; Gamificação/Jogos; sala de Aula Invertida; Ensino por Projetos; Estudos de Caso; Ensino Personalizado; entre outras. Metodologias estas que, ao colocar o estudante no centro do processo e apresentar o professor como mediador das aprendizagens, contribuem com o surgimento de novas perspectivas de ensino, em especial, o modelo Híbrido de ensino, que vem sendo uma alternativa nos processos de ensino e aprendizagem ao atender o momento histórico de rupturas dos modelos tradicionais de educação.

6.6 ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DA EMENTA

Conforme a Resolução CNE/CP nº. 01/2021, entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto compreendido por unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica.

Dessa forma, constituem-se no conjunto de formações do Itinerário Formativo, percursos e demais atividades pedagógicas implicadas neste processo, que o estudante desenvolve para construir uma possibilidade de carreira profissional ou atividade laboral.

Algumas profissões que necessitam formação específica são reguladas por conselhos profissionais, em geral, por exigirem a compreensão de competências específicas que devem ser aprendidas na escola, antes do cotidiano desafio do mundo do trabalho.

Assim, os itinerários para a FTP, por meio da estruturação/organização das ementas de seus componentes, devem dialogar com as atividades educativas e com as competências



requeridas pelo mundo do trabalho. Então, pensar alternativas para oferta dessas competências e saberes/fazer, que se desdobrarão no futuro do jovem estudante de Ensino Médio, é o grande desafio para elaboração desse Itinerário no RCGEM.

Portanto, inicialmente, neste processo da busca de identidade profissional, os componentes curriculares precisam favorecer o convite e/ou a motivação para que os estudantes possam aprender o caminho das escolhas. Assim, a escola deve contribuir nesse processo, orientando a elaboração de itinerários da FTP, e também estimulando, gestores e professores para que construam e proponham cursos e IFs com ementas que despertem o protagonismo juvenil. Podendo-se assim, colaborar na indicação das possibilidades por meio de sugestões de materiais, pesquisas, entrevistas, visitas guiadas e demais informações para que os jovens possam realizar suas escolhas, que os ajudem a viabilizá-las.

Da mesma maneira, as ementas dos Itinerário FTP devem apresentar princípios metodológicos que visem favorecer a integração curricular e o desenvolvimento integral dos jovens; propondo a centralidade dos estudantes no processo educativo e estimulando a realização de processos formativos de escuta e de interações significativas entre eles e com os professores.

Com base nessas constatações, as escolas devem organizar seus planos de curso/matriz curriculares considerando todas as possibilidades previstas na Legislação, para que o estudante possa dialogar com seu futuro.

Dessa forma, toma-se a diretriz nacional da EPT, Resolução CNE/CP nº. 01/2021, nos artigos 3º e 12, dos quais se entende apropriado, que apresentem:

1. Título: apresentar o que é esta ementa, qual sua importância na formação do jovem;
2. Articulação com o setor produtivo: apresentar a ocupação proposta enquanto desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda, bem como da inserção laboral dos/as estudantes;
3. Competências Profissionais: descrever quais são os saberes ou habilidades compreendidos nas competências profissionais necessários ao exercício da ocupação a ser desenvolvida no Itinerário FTP, com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO.
4. Perfil Profissional de Conclusão: definir, instruir e ressaltar o perfil do egresso como ponto de partida para o desenvolvimento de uma trilha de aprofundamento

de aprendizagem para a formação técnica e profissional. Para quaisquer das trilhas do itinerário formativo desse perfil do egresso, devem ser consideradas as demandas sociais de certificação e validação dos cursos, bem como a legislação vigente e as diretrizes pertinentes à profissão, em especial o CNCT e a CBO;

5. Organização Curricular, conforme segue:

Quanto à organização curricular, permanece seguindo a legislação acima citada, em seu artigo nº 24:

V - organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem; [...]. (BRASIL, 2021e).

Em vista disso, para a elaboração da organização curricular dos IFs para a FTP, é pertinente:

- considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, inclusive considerando a carga horária específica do setor produtivo ou em ambientes de simulação. Para tal, podem estabelecer parcerias e fazer uso, quando aplicável, de instrumentos normatizados pela legislação sobre aprendizagem profissional e estágios.
- indicar e explicitar a importância dos jovens construírem múltiplos projetos para as suas vidas, considerando suas identidades, aspirações, interesses, necessidades, contextos e demonstrando por meio de exemplos, que projetar a vida é uma ação indelével, a ser exercitada na escola como parte de sua formação.
- prever projetos para agilizar o processo de incorporação de aprendizagens e saberes considerando as dimensões pessoal, social, cidadã e profissional
- prever em todos os componentes curriculares a construção dos projetos de vida, incentivar o exercício de escolhas e propor caminhos metodológicos e práticas escolares específicas visando à elaboração de Projetos de Vida pelos estudantes do Ensino Médio.
- apresentar objetos de conhecimento, conceitos e procedimentos vinculados às habilidades, que se relacionam com todos os componentes curriculares de cada

área de conhecimento, para evidenciar a integração nas áreas e interáreas entre os conhecimentos.

- considerar as habilidades previstas para cada um dos Eixos Estruturantes. Integralizando estratégias metodológicas por projetos, atividades integradoras e Projetos de Vida.

6.7 EIXOS ESTRUTURANTES DO ITINERÁRIO DA FTP

De acordo com o estabelecido no parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM, ratificada pela Portaria nº. 1.432/2018, os Itinerários Formativos, entre eles o Itinerário da Formação Técnica e profissional, organizam-se de forma articulada e integrada, a partir de quatro eixos estruturantes: *Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo*, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Em relação aos pressupostos conceituais dos eixos estruturantes, os IFs correlatos a ETP devem observar o que preconiza a portaria supracitada, ou seja:

- **Investigação Científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

- **Processos Criativos:** supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

- **Mediação e Intervenção Sociocultural:** supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

- **Empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

O RCGEM, ao considerar a complementaridade entre os quatro eixos estruturantes, para a implementação do Itinerário da ETP, recomenda que todos sejam incorporados, a fim de garantir que os estudantes experimentem variadas situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação pessoal, profissional e



cidadã. No entanto, segundo Portaria nº. 1.432/2018, cabe a rede de ensino definir a forma mais adequada para incorporá-los, estabelecendo alguns critérios, como:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado, se por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c) a combinação de uma ou mais Áreas de Conhecimento, Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.

Importante destacar que o itinerário FTP requer um direcionamento que privilegie o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, de atribuições, de atividades, de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, valores e conhecimentos, que podem ser organizados de diferentes formas, porém sem perder de vista os eixos tecnológicos definidos pelo CNCT.

Objetivando contribuir com o planejamento do Itinerário da ETP, apresentam-se as tabelas 1,2,3,4 que demonstram o alinhamento entre os quatro eixos estruturantes a outros elementos que permeiam o currículo escolar. As referidas tabelas apresentam: as habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC a serem desenvolvidas indistintamente pelos Itinerários Formativos e as habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes relacionados a FTP correlatas ao desenvolvimento dos perfis profissionais requeridos pelo mundo do trabalho. Os objetivos de cada eixo são, valer-se de metodologias e estratégias de ensino, que busquem orientar e apontar possibilidades para a apropriação das aprendizagens esperadas, na perspectiva de sua integração com a ciência, com a cultura e com a tecnologia.



Quadro 12 - Investigação Científica

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; - Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. 	
Habilidades Relacionadas às Competências Gerais/Eixo Estruturante	Habilidades Específicas Associadas aos Eixos Estruturantes
<p>H.1- Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>H.2- Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>H.3- Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>H.E.1- Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas, compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição.</p> <p>H.E.2- Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>H.E.3- Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
<p>Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares. O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens.</p> <p>Sugere-se, como possibilidade de pressupostos metodológicos, apresentar investigação sobre boas práticas nos ambientes de trabalho, como incentivar ao diálogo e a interlocução, a valorizar ações que contribuam para a convivência saudável, a estimular atitudes respeitadas e que prezam pela tolerância, como forma de comprometimento com a igualdade de direitos. A depender do eixo tecnológico contemplado, podem-se propor ações mais específicas como por exemplo pesquisa de novos métodos produtivos, reutilização de materiais, aproveitamento de recursos, dentre outros.</p>	

Fonte: Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018/ Diário Oficial da União - 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94

Quadro 13 - Processos Criativos

PROCESSOS CRIATIVOS	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho. 	
Habilidades Relacionadas às Competências Gerais/Eixo Estruturante	Habilidades Específicas Associadas aos Eixos Estruturantes
<p>H.4- Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>H.5- Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>H.6- Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>	<p>H.E.4- Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre as funcionalidades de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação.</p> <p>H.E.5- Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação.</p> <p>H.E.6- Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso das ferramentas.</p>
<p>Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes participam da realização de projetos criativos por meio da utilização e da integração de diferentes linguagens, de manifestações sensoriais, de vivências artísticas e culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como: obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.</p>	

Fonte: Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018/ Diário Oficial da União - 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94



Quadro 14 - Mediação e Intervenção Sociocultural

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações; - Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades. 	
Habilidades Relacionadas às Competências Gerais/Eixo Estruturante	Habilidades Específicas Associadas aos Eixos Estruturantes
<p>H.7- Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>H.8- Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p>H.9- Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>	<p>H.E.7- Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e a preservação do meio ambiente.</p> <p>H.E.8- Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental.</p> <p>H.E.9- Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental.</p>
<p>Pressupostos Metodológicos:</p> <p>Neste eixo, privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental, que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota.</p>	

Fonte: Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018/ Diário Oficial da União - 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94



Quadro 15 - Empreendedorismo

EMPREENDEDORISMO	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente; - Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas. 	
Habilidades Relacionadas às Competências Gerais/Eixo Estruturante	Habilidades Específicas Associadas aos Eixos Estruturantes
<p>H.10- Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>H.11- Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>H.12- Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>	<p>H.E.10- Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.</p> <p>H.E.11- Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios.</p> <p>H.E.12- Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho.</p>
<p>Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes.</p>	

Fonte: Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018/ Diário Oficial da União - 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94

Recomenda-se que os Eixos Estruturantes sejam trabalhados a partir de uma unidade curricular (módulo, etapa, ano, semestre, dentre outros) que se ocupa especificamente da “Formação para o Mundo do Trabalho”. Nesse espaço, entende-se apropriado o desenvolvimento dos *Fundamentos Tecnológicos do Mundo do Trabalho*, habilidades que dialogam com qualquer ocupação profissional que o jovem venha a seguir.

Ainda baseado nos mesmos eixos, propõe-se o desenvolvimento de uma unidade curricular ao final do percurso do Itinerários FTP, que atenda a necessidade de promover na



formação profissional habilidades e competências constantemente atualizadas com os princípios do mundo do trabalho. Os objetos de estudo pensados para tal unidade podem ser denominados *Tópicos Avançados do Mundo do Trabalho*.

A criação desses espaços de estudo se justifica no esforço de preparar o estudante com competências, habilidades e saberes que lhe permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.

6.8 CERTIFICAÇÃO

Conforme a Resolução nº. 03/2018, que atualizou as DCNEM, artigo 5º, parágrafo único, são termos e conceitos próprios do itinerário de formação técnica e profissional, entre outros:

- g) certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade;
- h) certificação profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB. (BRASIL, 2018j).

Além disso, a mesma Resolução em seu artigo 17, ao tratar dos tempos e espaços da Educação Profissional, traz a possibilidade de realizar parcerias com outras organizações para estudos e atividades: “[...], a fim de melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, [...]” desde que:

- III - a instituição escolar de origem dos estudantes se responsabiliza pelos atos escolares, incluindo, entre outros, matrícula, controle de frequência, aproveitamento e certificação dos estudantes. (BRASIL, 2018j).

Na sequência, encontra-se a previsão de certificação do estudante:

Art. 19. As instituições e redes de ensino devem emitir certificação de conclusão do ensino médio que evidencie os saberes da formação geral básica e dos itinerários formativos.

Parágrafo único. No caso de parcerias entre organizações:

- I - a instituição de ensino de origem do estudante é a responsável pela emissão de certificados de conclusão do ensino médio;
- II - a organização parceira deve emitir certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas sob sua responsabilidade;
- III - os certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios de atividades desenvolvidas fora da escola de origem do estudante devem ser incorporados pela

instituição de origem do estudante para efeito de emissão de certificação de conclusão do ensino médio;

IV - para a habilitação técnica, fica autorizada a organização parceira a emitir e registrar diplomas de conclusão válidos apenas com apresentação do certificado de conclusão do ensino médio. (BRASIL, 2018j).

Ainda com vistas à certificação, traz-se a Resolução CNE/CP nº. 01/2021, que preconiza:

Art. 49. Cabe às instituições de ensino adotar as providências para expedição e registro dos certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade.

§ 2º Ao estudante que concluir a unidade curricular, etapa ou módulo de curso técnico ou de superior de tecnologia, com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica ou tecnológica, para o exercício no mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996. (BRASIL, 2021e).

Igualmente, na mesma direção, o artigo 50 da Diretriz da EPT confirma a responsabilidade da certificação à Instituição de Ensino:

Art. 50. Caberá à instituição de ensino responsável pela conclusão do itinerário formativo do curso técnico expedir o correspondente diploma de técnico de nível médio, a partir do aproveitamento de estudos prévios desenvolvidos inclusive em outras instituições e redes de ensino públicas ou privadas, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio. (BRASIL, 2021e).

Também, na Resolução supracitada, encontra-se, no artigo 47, um destaque quanto ao itinerário profissional e social do estudante, o qual é importante ser considerado:

§ 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 2º O desenvolvimento de processos formais deve ser precedido de autorização pelo respectivo sistema de ensino, tomando-se como referência para a construção do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) o perfil profissional de conclusão e o PPC ofertado pela instituição de ensino. (BRASIL, 2021e).

Por fim, entende-se que o aproveitamento dos possíveis estudos dos jovens na ETP demonstra atenção com a verticalidade do ensino, no itinerário formativo, assim construído com maior protagonismo do jovem estudante do Ensino Médio. Essa organização das unidades



curriculares, etapas ou módulos foi assim descrita como possível ainda no parágrafo 5º do artigo 5º:

II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica;

III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica. (BRASIL, 2021e).

Cabe ressaltar que, embora o Ensino Médio traga, em seu bojo, possibilidades de arquiteturas curriculares diversas visando à formação integral do estudante, devem ser submetidas à apreciação do CEEEd-RS.



REGISTROS FINAIS

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio é um documento legal que integra sujeitos, metodologias, aponta horizontes, sugere caminhos e normatiza uma complexa estrutura pedagógico-educativa que envolve as redes públicas e privadas de ensino do RS. A compreensão que se articula no documento é a de que cada parte integra-se ao todo tecendo uma teia em que cada elo é fortalecido e vitaliza-se (seja uma comunidade escolar, uma escola, diferentes grupos de professores e de estudantes) como representado no esforço de consolidação dos objetivos do sistema e da constituição de um coletivo como território. Visto dessa forma, o RCGEM cumpre a finalidade de articular um horizonte comum, de reconhecer as diferenças, as particularidades, as identidades e as peculiaridades pelas quais se desenvolve a educação dos gaúchos e das gaúchas, sem descuidar das coletividades, das culturas, da ciência, ao mesmo tempo em que prima pelas subjetividades e valoriza as intersubjetividades.

As mudanças no Ensino Médio visam promover o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, contemplar as expectativas das juventudes, as características locais e regionais das comunidades enriquecidas pelos contextos histórico, econômico, ambiental, cultural e do mundo do trabalho vivenciados no território. As mudanças estão ancoradas em alterações significativas que mexem com a organização desta etapa final da Educação Básica, a saber, a ampliação da carga horária (de 2.400 para 3.000 horas); o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica e um currículo complementar que se une a uma parte comum - Formação Geral Básica - e uma parte flexível - os Itinerários Formativos. Nesse contexto, a partir da flexibilização curricular, o currículo terá maior dinamismo e estará mais próximo das demandas e complexidades da sociedade, sobretudo com relação ao mundo do trabalho.

Nestes apontamentos finais, o RCGEM destaca concepções importantes para a implantação das mudanças do Ensino Médio e a consolidação da estrutura da proposta, com o objetivo central do acesso, permanência e aprendizado de todos e todas que acessam a etapa final da Educação Básica.

- **Autonomia das redes:** as distintas redes de ensino têm a autonomia para implantar o Ensino Médio, inclusive para criar seus Itinerários Formativos, observadas as diretrizes nacionais da BNCC, as orientações deste Referencial Curricular, as necessidades e intencionalidades de cada comunidade escolar e o desejo dos estudantes. A autonomia das instituições e redes de ensino e suas mantenedoras para a definição dos IFs fica condicionada à observância da arquitetura que se estabelece a partir dos quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo.



- **Necessidade de reformulações curriculares:** As redes de ensino, ou unidades de ensino, têm a incumbência de realizar reformulações legais e pedagógicas em seus PPPs (Projetos Políticos e Pedagógicos) e em seus Regimentos Escolares, observando as atualizações, normatizações e legislações vigentes, bem como as diretrizes nacionais da BNCC, as orientações deste Referencial Curricular e as necessidades e intencionalidades de cada comunidade escolar;

- **Novo olhar para o papel do estudante:** o estudante deverá ser o centro da vida escolar e ser percebido como sujeito capaz de entender e provocar transformações e mudanças necessárias na sociedade em que vive e no mundo, com compromisso ético-científico. A partir de seu protagonismo, os estudantes são desafiados a colocar em prática seu poder de decisão, seus conhecimentos, suas habilidades e competências a partir de suas demandas e das necessidades da coletividade. Tais atitudes pressupõem fortalecimento no engajamento dos estudantes com a escola e com a sociedade.

- **Trabalho pedagógico diferenciado:** as mudanças curriculares devem estar pautadas em abordagens pedagógicas mais práticas, interativas e diversificadas, considerando as culturas juvenis, a diversidade e a singularidade das juventudes e dos territórios. Nessa perspectiva, o uso de metodologias ativas e que promovam o engajamento dos estudantes para a vivência de seus processos de aprendizagem podem ser aplicadas. Um trabalho pedagógico diferenciado precisa envolver também a implantação de projetos e estudos intra, inter e transdisciplinares, e efetivar a formação permanente, continuada e atualizada dos professores.

Na medida em que forem implantadas as mudanças necessárias para o Ensino Médio, no território gaúcho, espera-se que as novas gerações assumam a perspectiva protagonista e se conectem com os desafios de sua aprendizagem e de sua inserção no mundo; os professores se envolvam intensamente com debates, conhecimentos, estudos, pesquisas e autorias que operam as profundas transformações nos ambientes escolares, nos territórios e no mundo. E, desse modo, como consequência, revistam-se de emancipação capaz de modificar substantivamente as relações do aprender e do ensinar. Os gestores, por sua vez, também estejam desafiados a operar mudanças que ressignifiquem a função da educação na contemporaneidade.



REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. In.: *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. São Paulo, v. 24, n. 25, 2016.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002
- ABRAMO, Helena W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, M. V. (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: [s.n.], 2005.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. Fluxos culturais: um ponto de partida. In: ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. (orgs.). *Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 9-23.
https://mbcablog.files.wordpress.com/2018/07/fluxos_apresentacao.pdf
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BECCARI, M. N.; BEDORE, R. C. Vivência estética: linhas de força para a experimentação. In: WILLMS, E. E.; BECCARI, M.; ALMEIDA, R. de (orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 297-315.
<https://mbcablog.files.wordpress.com/2019/05/vivencia-estetica.pdf>
- BEDORE, Renato C. *Design, vivência, estética e afetos: uma síntese teórica*. Dissertação de Mestrado em Design. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Paraná, 2018.
- BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BENVENITES, Êmile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 209.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

BRASIL. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: SECAD/MEC, 2007a. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. *Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. *Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. *Decreto Nº. 6.861, de 27 de maio de 2009a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm

BRASIL. *Decreto Nº. 9.597, de 22 de novembro de 2018b*.
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/650707328/decreto-9579-18>.

BRASIL. *Decreto Nº. 10.393, de 9 de junho de 2010a* .
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10.

BRASIL. *Decreto Nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010b*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010b. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRASIL. *Decreto Nº. 10.393, de 09 de junho de 2020b*. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBFEF. Brasília: SG, 2020b. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio*. DF, 2018c.
<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.

BRASIL. *Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990* [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Brasília: 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.



BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* [LDBEN].
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. *Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997*. [Código Brasileiro de Trânsito - CBT].
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503compilado.htm.

BRASIL. *Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm.

BRASIL. *Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm.

BRASIL. *Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002a*. [Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências].
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. *Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003b*. [Estatuto do Idoso].
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm.

BRASIL. *Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005c*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm

BRASIL. *Lei N.º 11.180, de 23 de setembro de 2005d*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm..

Brasil. *Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008a*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

BRASIL. *Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006a*. [Lei Maria da Penha].
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.

BRASIL. *Lei N.º 11.525, de 25 de setembro de 2007b*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111525.htm#:~:text=Acrescenta%20C2%A7%205o%20ao,no%20curr%C3%ADculo%20do%20ensino%20fundamental.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008b*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. *Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008c*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm.

BRASIL. *Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009b*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm.

BRASIL. *Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm.

BRASIL. *Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014a* [Plano Nacional de Educação - PNE]. Brasília: 2014a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. *Lei Nº. 13.010, de 26 de junho de 2014b*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm.

BRASIL. *Lei Nº. 13.019, de 31 de julho de 2014c*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm.

BRASIL. *Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. *Lei Nº 13.663, de 14 de maio de 2018d*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.663%2C%20DE%2014,inclu%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estabelecimentos%20de%20ensino.

BRASIL. *Lei Nº 13.666, de 16 de maio de 2018e*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm.

BRASIL. *Lei Nº 14.164, de 10 de junho de 2021a*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021-325357131>.

BRASIL. *Medida Provisória Nº. 746, de 22 de setembro de 2016a*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN+]: Orientações Curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Vol. 2*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2006b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2003c.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio [PCNEM]. Parte I: Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000b.
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN+]*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002b.
<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2002c.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº. 11, de 7 de outubro de 2010c.*

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192..

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº. 5, de 4 de maio de 2011b.* [DCNEM]

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº. 3, de 21 de novembro de 2018h.*

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21.>

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 14, de 06 de junho de 2012.* [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental] . Brasília: 2012a.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&Itemid=30192.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 15, de 15 de dezembro de 2017.* [Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular] . Brasília: 2017b.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file.>

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 15, de 04 de dezembro de 2018.* Brasília: 2018g.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº. 7, de 19 de maio de 2020c.*

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº. 17, de 10 de novembro de 2020d.*

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL, *Parecer CNE/CP Nº. 01, de 05 de janeiro de 2021b.*

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

BRASIL. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição.* [PNAN]. Brasília: MS/SAS, 2013b.

BRASIL. *Portaria DENATRAN Nº. 147, de 03 de junho de 2009c.* http://www.vias-seguras.com/educacao/educacao_ao_transito_regulamentacao/diretrizes_nacionais_da_educacao_ao_transito#:~:text=Portaria%20147%2F2009%2C%20publicada%20em,Escola%20e%20no%20Ensino%20Fundamental.

BRASIL. *Portaria MEC Nº. 1.145, de 10 de outubro de 2016b.* Institui o Programa de

Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>

BRASIL. *Portaria MEC Nº. 1.023, de 04 de outubro de 2018h.* Estabelece 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. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>.

BRASIL. *Portaria MEC Nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018i*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

BRASIL. *Portaria MEC Nº. 2.116, de 06 de dezembro de 2019*. 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. Brasília: 2019a.

BRASIL. *Portaria MS Nº. 2.715, de 17 de novembro de 2011c*. Atualiza a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2715_17_11_2011.html.

BRASIL, *Portaria MEC Nº.24, de 19 de janeiro de 2021c*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875>.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE/MEC Nº. 7, de 3 de novembro de 2016c*. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10894-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-7,-de-3-de-novembro-de-2016>.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE/MEC Nº. 17, de 07 de outubro de 2020e*. Estabelece os procedimentos para transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13849-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-17,-de-07-de-outubro-de-2020>.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº. 02, de 28 de abril de 2008*. Brasília: 2008d. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº. 7, de 14 de dezembro de 2010d*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 30 de janeiro de 2012*. [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)]. Brasília: 2012b. http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012c*. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012d*. https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 8, de 8 de novembro de 2012e*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1307/resolucao-cne-ceb-n->



CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CEI. *BNCC: você sabe a diferença entre competências e habilidades?*

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/bncc-voce-sabe-diferenca-entre-competencias-e-habilidades/>.

CGEE [Centro de Gestão e Estudos Estratégicos]. *Relatório Final. Eixo Educação*. In: *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil*, 2015.

https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/produto7_-versaofinal_09abril15_Marcia+Leite_10187.pdf/42406058-2f99-455f-8b63-2b562b59217e?version=1.0.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados. p. 173-191, 1991.

<https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?format=pdf&lang=pt>.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2.ed. Difusão Editorial. S. A. Algés: Portugal, 2002b.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002a.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2010.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. *Qual é a tua obra?* Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006, p.17.

COSTA, Antonio Carlos G. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 120 p., 2001.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir* [relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o futuro]. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [orgs.]. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Marcelo. *Entre a ironia e a decepção: experiências históricas na ficção cubana pós-revolução*. Tese Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo: Loyola, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*.

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, J. A. B. Ensino de ciências: a biologia na disciplina de ciências. In.: *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia*. São Paulo, v.1, n.0, ago 2005.

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. In.: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, maio/agosto. 2006. p. 495-520.

<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENTE [Currículo e Novo Ensino Médio]. *Coletânea de Materiais*.

<https://drive.google.com/file/d/1phN2UY3ZaysAVgScDiDtzGsembcs4Ku0/view>.

GABBI, C. E. *Formação de Professores do Ensino Profissional e Tecnológico: uma abordagem pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2015.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, ArtMed, 1995.

GRINSPUN, M. P. S. Z. *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, J.M.L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2018.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica, 2018*. Brasília: INEP, 2020.

JARA, Víctor. *Vamos por ancho camino*. [Música].

<https://www.youtube.com/watch?v=6qXkXTaZiXg>.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1985.

[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf).

LÉVY, Pierre. *O que é Virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.



LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. São Paulo: EDUSP, 2009.

LOPRETE, Carlos A. *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise. *Língua, cultura e identidade : 2º semestre*. Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17592/Curso_Ed-Especial_L%C3%ADngua-Cultura-Identidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MACHADO, Nilson José. *Cidadania e Educação*. 3.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MASSETO, M. T. *Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação*. In: MAYER, R. E. *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

MÉSZAROS, Ivan. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 .

MEZADRI, Jéssica Fernanda. *A Voz do afrodescendente quilombola: Cultura, Identidade e Ethos discursivo como imagem de si*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. *As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores*. Brasília: INEP, 2019.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 11.ed. São Paulo, Cortez, UNESCO, 2006.

NEW LONDON GROUP, The. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-32.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº. 169*. 1989.
<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia geral da ONU, 1989. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf

ONU. Organização das Nações Unidas. *Relatório Brundtland: Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf>

ONU. Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 2018. <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>



PERONDI, Maurício; STEPHANOU, Maria. Juventudes na atualidades: abordagens e conceitos. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (Orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 69-82.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, v. 2, n.3, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. P. 3-15, 1989.

PORTAL DO TRÂNSITO. *Em 2020, 80 pessoas morreram por dia em consequência de acidente de trânsito no país*. <https://www.portaldotransito.com.br/noticias/em-2020-80-pessoas-morreram-por-dia-em-consequencia-de-acidente-de-transito-no-pais/>

QUADROS, R. M. ; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.); CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CORONIL, Fernando; DUSSEL, Enrique; et al. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-42.

RHODEN, Cacau (Dir). *Nunca me Sonharam* [Documentário em vídeo]. <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: 1989. http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Decreto nº 53.817, de 28 de novembro de 2017*. [Institui o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas.] Porto Alegre: 2017.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Emenda Constitucional nº 74, de 20 de dezembro de 2018a*. <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998* [Dispõe sobre a Educação Profissional e cria a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS e dá outras providências.]. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1998. <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2011.123.pdf>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Lei nº 13.597, de 30 de dezembro de 2010* [Dá nova redação à Lei n.º 11.730, de 9 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, no Estado do Rio Grande do Sul, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 4.281, de 25 de junho de 2002]. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2010.

http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=55606&hTexto=&Hid_IDNorma=55606.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Lei nº 14.481, de 28 de janeiro de 2014* [Institui o Sistema Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul.]. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2014. <https://sjcdh.rs.gov.br/upload/arquivos/201707/25141854-lei-14-481.pdf>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015* [Plano Estadual de Educação - PEE]. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2015. <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019a*. <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15410-2019-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-n-12616-de-8-de-novembro-de>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Parecer CEEed nº. 02, de 17 de abril de 2018b*. [Define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino.] <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2018>

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Parecer CEEed nº. 03, de 20 de dezembro de 2019b*. [Manifesta-se sobre a proposta de organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino.] https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/01/parecer_0003.2019.pdf

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Referencial Curricular Gaúcho [RCG]*. Porto Alegre: SEDUCRS, 2018c. <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Relatório da pesquisa de escuta de estudantes, professores, famílias e comunidades e comunidades escolares no Rio Grande do Sul: identificação das necessidades e aspirações, que irão apoiar a elaboração dos itinerários formativos e de uma formação geral básica contextualizada com as realidades e com os desafios locais*. Porto Alegre: SEDUCRS, 2019c. Polígrafo.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Resolução CEEed Nº. 297, de 07 de janeiro de 2009*. [Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e da cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino.] Porto Alegre: 2009.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Resolução CEEed Nº. 334, de 28 de janeiro de 2016*. [Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância - EaD no Sistema Estadual de Ensino. Dá nova redação ao artigo 5º da Resolução CEEed nº 320/2012.] <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=316179>

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Resolução CEEed Nº. 343, de 11 de abril de 2018* [Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino.]. Porto Alegre: 2018d. <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17154851-20181010120219resolucao-0343.pdf>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Resolução CEEed N° 349, de 20 de dezembro de 2019d*. <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/30181609-resolucao-0349.pdf>.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. *Comunidades Quilombolas - O Rio Grande do Sul possui 146 comunidades quilombolas*. 2020. <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/comunidades-quilombolas>.

SACRISTÁN, José Gimeno. A importância de desescolarizar a leitura nas sociedades da informação. In: *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 91-114.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Tanise Corrêa dos. *Tecituras na atividade docente: no fio da meada o ethos emana as renormalizações e dramáticas do corpo-si*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

SBEM. *Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. www.sbem.org.br.

SC [Estado de Santa Catarina]. *Parecer CEE/SC n° 040, de 09 de março de 2021*. <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-parecer/pareceres-13>.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Técnicas e competências. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010. p. 85-102

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, Ursula da Rosa, *A infância do Sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty*. Pelotas: FEPraxis, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In.: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

STREHL A.; FANTIN, N. D. *Ensino Médio: identidade em crise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

TEIXEIRA, Nageli Raguzzoli. Educação e mídia: a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. HERNANDEZ, Fernando (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. 3.ed. Brasília: Editora UNB, 1992. <https://histoeajuda.blogspot.com/2015/04/como-se-escreve-historia-pdf.html>.



VIEGAS, Amanda. *Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?*. <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

