



CURRÍCULO DO PIAUÍ

*Um Marco para a Educação
do Nosso Estado*

CADERNO 1

Novo Ensino Médio

Agosto 2021



SESSÃO 1

CURRÍCULO DO PIAUÍ

Novo Ensino Médio

Agosto 2021

JOSÉ WELLINGTON BARROSO DE ARAÚJO DIAS
Governador do Estado do Piauí

ELLEN GERA DE BRITO MOURA
Secretário de Estado da Educação

MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS
Presidente do Conselho Estadual de Educação

CARLOS ALBERTO PEREIRA DA SILVA
Superintendente da Educação Básica

JOSÉ BARROS SOBRINHO
Superintendente da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

**PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO
DA BNCC
ProBNCC-ENSINO MÉDIO**

COORDENADOR ESTADUAL ProBNCC
Carlos Alberto Pereira da Silva

COORDENADORA DE ETAPA ProBNCC
Elenice Maria Nery

ARTICULADORA DO CEE
Norma Suely Campos Ramos

ARTICULADORA ENTRE ETAPAS
Érica Graziela Benício de Melo

ARTICULADORA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS
PROPEDÊUTICOS
Geusélia Gonçalves de Moura Cavalcante

ARTICULADOR DE ITINERÁRIOS DE
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
Diniz Lopes dos Santos

CONSULTORA DE GESTÃO
Danielle Costa Freire

COORDENADORES(AS) DE ÁREA

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS
Regina Célia Barbosa Monteiro Lopes

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
Nemone de Sousa Pessoa

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS
TECNOLOGIAS
Izael Araújo Lima

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Edimilson Pereira de Araújo

**EQUIPE DE REDATORES(AS) POR ÁREA DO
CONHECIMENTO**

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Ana Clea Silva Ferreira
Márcia Rejane Araújo Damasceno
Maria Rosimary de Jesus Pinto
Rejane Maria Linhares Araújo Palácio
Rosângela Maria Duarte
Rosângela Monteiro da Silva Ramos
Viviane Holanda Barros Carvalhedo

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Antonia Celene Pinheiro Lima
Francisco das Chagas Silva

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Ana Cristina dos Santos Costa
Ciro Gonçalves e Sá
Jefferson Nunes dos Santos
José Roberto Nunes Soares
Katia Silene Sousa Carvalho

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Cláudia Martins Santos
José Pinheiro de Siqueira Júnior
Katrine Katiusse de Andrade
Lucélia Nárjera de Araújo
Melquíades Gomes Araújo Resende

PARECERISTAS AD HOC

Adriana de Sousa Lima
Adrianna de Oliveira Felisberto
Ana Maria Bezerra do Nascimento
Alvino Rodrigues de Carvalho
Bernardo Borges Feitosa
Damião de Cosme de Carvalho Rocha
Francisco de Sousa Oliveira
Francisco Soares Santos Filho
Hérica Regina Vieira Santos
Josefina Ferrreira Gomes Lima
José Edson da Silva Barrinha
José Nilton da Silva
Jucilaine Maria de Carvalho
Junielson Soares da Silva
Marcelli Gomes Cardoso
Maura Celia Cunha e Silva
Patrícia de Oliveira Lucas
Raimundo Nonato Sousa
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Silvana da Silva Ribeiro

ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Ana Cristina dos Santos Costa
Ciro Gonçalves e Sá
Diniz Lopes dos Santos
Edimilson Pereira de Araújo
Geusélia Gonçalves de Moura Cavalcante
Katrine Katiusse de Andrade
Lidiane Alves Leal
Maria Rita Barbosa de Sousa
Maria do Socorro Campelo da Silva
Maria Vera Lúcia de Sousa
Nemone de Sousa Pessoa
Neusenildes Sena de Oliveira Chaves
Regina Célia Barbosa Monteiro Lopes
Rejane Maria Linhares Araújo Palácio

REDATORES(AS) COLABORADORES(AS)

Alvino Rodrigues de Carvalho
Josinaldo Oliveira dos Santos
Lidiane Alves Leal
Maria Rita Barbosa de Sousa
Maria do Socorro Campelo da Silva
Maria Vera Lúcia de Sousa
Neusenildes Sena de Oliveira Chaves
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| SEÇÃO I | 00 |
| NOTAS INTRODUTÓRIAS | 00 |
| 1. INTRODUÇÃO | 00 |
| 2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO | 00 |
| 2.1 Histórico do Ensino Médio | 13 |
| 2.1.1 Contexto do Ensino Médio no Piauí | 19 |
| 2.2 Sujeitos do Ensino Médio | 37 |
| 3. BASE CONCEITUAL | 00 |
| 3.1 Concepções da Rede | 42 |
| 3.1.1 Currículo | 42 |
| 3.1.2 Ensino e aprendizagem | 46 |
| 3.1.3 Avaliação da Aprendizagem | 52 |
| 3.1.4 Metodologias de Ensino | 58 |
| 3.1.5 Educação Integral | 65 |
| 3.1.6 O Ensino Médio e as Juventudes | 69 |
| 3.2 Princípios norteadores do Ensino Médio | 78 |
| 3.2.1 Educação emancipatória | 78 |
| 3.2.2 Trabalho | 80 |
| 3.2.3 Protagonismo Juvenil | 84 |
| 3.2.4 Pesquisa e conhecimento científico | 87 |
| 3.2.5 Sustentabilidade Socioambiental | 89 |
| 4. ARQUITETURA GERAL DO CURRÍCULO | 00 |
| 4.1 Temas contemporâneos transversais articulados com as Competências Gerais do Ensino Médio | 92 |
| 4.2 Expectativas dos sujeitos do Ensino Médio | 96 |
| 4.3 Modelo de organização curricular | 101 |
| REFERÊNCIAS | 00 |

Carta à sociedade

Caros leitores,

É com muita satisfação que apresentamos à sociedade piauiense em geral, em especial aos educadores, o Currículo do Novo Ensino Médio do Piauí. Tal proposta foi elaborada após muito estudo e discussões, tendo sido observada a legislação educacional específica e, principalmente, as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu Comissões de Governança e Execução, responsáveis pela discussão, construção e implantação do novo currículo para a Educação Básica, aqui particularmente o do Novo Ensino Médio. Espero que a proposta apresentada aponte novos horizontes para as juventudes do Piauí, abra novas fronteiras com a proposta do projeto de vida para os estudantes.

Considerando as dinâmicas do mundo globalizado, compreendidas, dentre outras, pelo avanço tecnológico e as novas exigências dos mercados de trabalho – o que tem impactado as relações interpessoais, a percepção e o cuidado sobre si mesmo e o outro –, faz-se necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolvam um conjunto de Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e para o mundo do trabalho

Nesse sentido, apresentamos esta versão que está estruturada, por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares. Vale ressaltar que este Documento foi construído a partir da ampliação dos debates com os profissionais da educação e o respeito às identidades, culturas, políticas, e demais características econômicas e socioambientais do território piauiense.

Sob esta perspectiva, esperamos que este Currículo seja vivenciado por toda a Comunidade Escolar e que colabore efetivamente com o avanço sustentável da Educação do Piauí.

Atenciosamente,

José Wellington Barroso de Araújo Dias
GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ

Apresentação

É com muita satisfação que apresentamos à sociedade piauiense em geral, aqui em especial aos mestres/educadores, a VERSÃO ZERO da proposta curricular para o Ensino Médio, para as suas diversas modalidades. É bom ressaltar que com esse currículo, o estado do Piauí conclui o ciclo curricular para a educação básica, haja vista que, os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, construído em parceria com os municípios, já foram homologados pelo CEE/PI. A proposta ora apresentada, foi elaborada após muito estudo e discussão com um corpo técnico especializado na construção de currículo, foram observadas a legislação educacional específica e, principalmente experiências das práticas pedagógicas de nossas salas de aula.

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu as Comissões de Governança e Executiva, responsáveis pela discussão, construção e implantação do currículo do Novo Ensino Médio para a educação básica. O trabalho foi realizado em regime de colaboração com várias entidades, as quais contribuíram no processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC e pelas leis da reforma educacional. Ressaltamos aqui, a importância de todos pela educação. Hoje, se faz necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva um conjunto de Competências e Habilidades, primordiais à vida cotidiana e à evolução para o mundo do trabalho.

Nesse momento, apresentamos a todas(os), o Currículo do Piauí para o Novo Ensino Médio, construído por comissão de redatores, por área do conhecimento e modalidades. Nesse processo, há a participação, em regime de colaboração, de especialistas das redes: estadual, privada e municipal, principalmente na articulação entre o Ensino Fundamental e o Novo Ensino Médio.

Esperamos que todas as contribuições tenham servido para o aperfeiçoamento do documento apresentado, conforme estabelecido pela BNCC, juntamente com a aprovação do Conselho Nacional de Educação – CNE e homologação do Ministério da Educação – MEC.

Atenciosamente,

Ellen Gera de Brito Moura
Secretário de Estado da Educação

SEÇÃO I

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Surgido a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Novo Ensino Médio, previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, tem como *espinha dorsal* o protagonismo juvenil. E, dentre outros desafios, tem a missão de responder satisfatoriamente aos anseios dos estudantes.

Neste sentido, é necessária uma ressignificação do modelo de ensino atual, com vistas a oportunizar aos estudantes o protagonismo sobre sua vida, do ponto de vista estudiantil, social e emocional, de modo que passem a ser responsáveis por suas escolhas. Para tanto, é preciso que as Redes (pública e privada) repensem seus currículos, a fim de assegurar a conexão entre os anseios da juventude e o que a escola oferece.

Assim, com a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, todas as referidas secretarias elaboraram um plano de trabalho com metas específicas para cada estado.

Ressaltamos que o processo de (re)construção deste currículo seguiu as determinações e orientações preconizadas nas legislações

vigentes, dentre as quais destacamos: **Lei nº 9.394/96** (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Lei nº **13.415/2017**, que altera as Leis N°s. 9.394/96 e 11.494/2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT); revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Evidenciamos, também, a **Resolução MEC-CNE-CEB nº 3/2018** que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. A Resolução **MEC-CNE-CP nº 4/2018** que Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. A **Portaria nº 1.432/2018** que estabelece os **Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos**. A **Portaria MEC nº 649/2018** que institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC), e que apoia as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para implementação das mudanças do Novo Ensino Médio. A **Lei nº 13.005/2014** que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** para o decênio 2014-2024.

Também, em conformidade com as orientações das legislações vigentes, a (re)construção deste currículo seguiu as determinações da **Resolução CEE/PI nº 124/2020** que institui as Diretrizes Curriculares e orientações

para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei nº 13.415/2017 e na LDB – Lei nº 9.394/1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. E a **Resolução CNE/CP nº 1/2021** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Além dos normativos e documentos mencionados, a equipe de redatores (ProBNCC/Ensino Médio) contou, ainda, com as orientações constantes nos seguintes materiais: **Guia de implementação do Novo Ensino Médio; Manual/Orientação Pedagógica para Projeto de Vida** (MEC); **Manual/Orientação Pedagógica para Protagonismo Juvenil** (MEC); **Coletânea de Materiais e orientações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio/CONSED**), inclusive, encontros periódicos com **Trilhas Formativas** oportunizaram momentos únicos de discussão e aprofundamento de temáticas pertinentes ao currículo.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao caráter de continuidade que o presente documento curricular apresenta em relação ao currículo para as etapas anteriores (Educação Infantil e Ensino fundamental), com a proposta de não romper com a lógica de integração e progressão de aprendizagem de uma etapa para a outra.

No que se refere à arquitetura textual, este documento curricular apresenta a seguinte proposição: no primeiro capítulo, aborda-se o contexto do Ensino Médio no Piauí, com ênfase aos sujeitos (público-alvo) dessa etapa; em

tópico seguinte, destinado à base conceitual, destacam-se as concepções da Rede acerca de alguns temas pertinentes à etapa do Ensino Médio e, ainda, os princípios orientadores dessa etapa; o capítulo seguinte apresenta a arquitetura do currículo propriamente dita e inicia com as orientações sobre a Formação Geral Básica (FGB/BNCC), fazendo uma interface com o Ensino Fundamental. Em seguida, o documento faz referência às áreas do conhecimento, elencando competências, habilidades, objetos do conhecimento e objetivos da aprendizagem de cada área/componente curricular.

O último capítulo apresenta os itinerários formativos e sua constituição, com orientações de ementa, objetivos e outras informações relevantes. Os referidos itinerários atendem tanto às áreas do conhecimento (uma única área e integrados) como a formação profissional e técnica e, tal qual a formação geral, o texto dá um suporte aos professores de como colocar em prática todas as orientações.

Por fim, salientamos que a proposta aqui apresentada foi construída com base nos preceitos legais que orientam o Novo Ensino Médio, bem como respeitando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que se refere ao direito de aprendizagem dos alunos. Para isso, tivemos o cuidado de “ouvir” estudantes e professores, a partir de um questionário de escuta enviado a algumas escolas selecionadas como piloto para esse fim. O resultado dessa escuta é abordado em momento oportuno deste documento curricular de referência do ensino Médio para o Estado do Piauí.

A trajetória da educação no Brasil é marcada por desafios, seja na sua organização curricular, seja na sua implementação e consolidação em todo o vasto território do país. Historicamente, a educação também passou por rupturas, cujos marcos delimitadores de mudanças estão associados ao surgimento de um novo regime político, ou outra conformação de forças políticas e sociais. Esses processos de mudanças ocorreram e ocorrem atravessados por conceitos de ordem ideológica e de opções políticas, visto que “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve os interesses que extrapolam o âmbito escolar” (GONÇALVES, 2005, p.13).

Nesse contexto, o Ensino Médio padeceu como um espaço indefinido (RODRIGUES, 1998), situação que vem se modificando desde final do século XX, com a convergência de políticas que contribuem para a redefinição e o seu fortalecimento, conforme se verifica no histórico a seguir.

2.1 Histórico do Ensino Médio

Historicamente, o processo da educação no Brasil está relacionado ao processo de colonização, com as missões jesuítas estabelecidas em meados dos séculos XVI e XVII, cujo propósito era cumprir a atividade de transmitir as primeiras noções de ensino (leitura e cálculos) aos nativos, atreladas aos preceitos da religião católica oficial. As missões jesuítas atendiam também aos filhos dos colonizadores aqui estabelecidos, com a oferta de ensino formalizado, assim a educação formal era voltada a uma elite.

No tocante ao que se conhece hoje como Ensino Médio, sua organização esteve atrelada ao contexto social, econômico-cultural e político do país, atendendo a diferentes públicos e demandas em cada momento histórico, ora assumindo um caráter mais teórico, ora tendo um enfoque técnico. Nos primórdios da educação formal no país, a partir da ação dos jesuítas, este nível de ensino recebeu a denominação de “ensino secundário”, com a oferta do curso de Letras, Filosofia e Ciências, visando à preparação daqueles que tinham condições financeiras, para prestarem os exames de admissão ao ensino superior (SANTOS, 2010). Os estabelecimentos seguiam as normas sistematizadas no tratado *Ratio Studiorum*, com currículo único para estudos escolares que se dividiam em dois graus: o estudo interior até as sete séries anuais e o estudo superior que compreendiam os cursos de filosofia e teologia (DAVID et al., 2014).

O Ensino Médio no Brasil surge como um lugar para poucos, destinado quase que exclusivamente à elite, baseado no modelo da escola jesuíta (PINTO, 2002). A educação esteve sob controle dos jesuítas quase que exclusivamente, no período que vai de 1572 a 1808. Entretanto, diante das mudanças políticas no período da administração do Marquês de Pombal, as missões jesuítas foram expulsas do país, o que representou uma perda significativa para a educação formal do Brasil colonial, conforme destaca Santos (2010).

Mudanças significativas se dariam a partir de 1808, com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil. Esta nova conjuntura política

trouxe reflexos também na educação, com a reforma pombalina permitiu uma ruptura com a situação anterior, e teve como objetivo substituir a finalidade do ensino que antes eram destinadas aos interesses da fé pelos fins do Estado. Houve ampliação das atividades culturais, e criação dos cursos superiores criados por Dom João VI que tinham como objetivo atender a formação das elites dirigentes do país.

A partir de 1834, as províncias passaram a ter o direito de regular sobre a instrução pública e estabelecimentos de ensino; abriu caminho para que os particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu para o elitismo educacional.

Dessa forma, a partir da primeira metade do século XIX, o ensino secundário ficou restrito aos Liceus e, nesse contexto, surge o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, O Ateneu no Rio Grande do Norte, além dos Liceus e Escolas Normais, todos estes estabelecimentos ofertantes do ensino secundário, que em sua essência tinham a função exclusiva de preparação para o ingresso no ensino superior (PINTO, 2002). Não ocorrendo, portanto, ampliação da rede secundária e nem alteração na estrutura educacional neste período.

Durante o período do Império, vigoraram dois sistemas em relação ao ensino secundário: o regular seriado, que funcionava no Colégio Pedro II, em alguns Liceus provinciais e colégios particulares; e, paralelamente, havia o sistema irregular, representado pelos cursos preparatórios para os exames gerais parcelados que permitiam o ingresso ao ensino superior (PILLETTI, 1995, p. 46).

Com a proclamação da República, em 1889, a legislação brasileira começou a ensaiar timidamente os primeiros passos no sentido de organização do ensino público no país. Neste período, aconteceram diversas reformas educacionais, dentre as quais destacamos as de: 1890 que estruturou o ensino secundário com duração de 7 anos; 1901 que propôs o curso

secundário com duração de 6 anos direcionado à formação intelectual para acesso ao ensino superior; 1915 que preparava os estudantes desta etapa à prestarem vestibular após 5 anos de curso; 1925 que em sua essência propôs a inovação da formação cultural “média” geral com a duração de 5 anos e certificado de aprovação) ou 6 anos e obtenção do grau de bacharel em Letras e Ciências. Contudo, no período inicial da República, como se observa acima, as reformas com foco no ensino secundário, não trouxeram alterações significativas no seu objetivo, que permaneceu o de preparar os jovens para o ensino superior (GONÇALVES, 2005).

A partir de 1930, a educação passa a ter claramente suas finalidades definidas por meio de uma política governamental direcionada para o desenvolvimento de um sistema educacional – o que ficou expresso na segunda Constituição do Brasil de 1934 – que atribuía ao Estado junto com a família e sociedade o dever de educar. Neste contexto das décadas de 1930 e 1940, o que hoje se conhece como ensino médio foi ganhando forma a partir da extinção dos cursos complementares, que foram substituídos pelos cursos médios de 2º ciclo, que passaram a ser conhecidos como Colegial; Científico e Clássico, com duração de três anos, que, além disto, recebeu melhor definição de seus objetivos para além do caráter propedêutico (preparação para uma nova etapa de ensino), estabelecendo a necessidade de formação e desenvolvimento de aspectos humanistas, patriótico e cultural dos indivíduos nesta etapa de ensino (GONÇALVES, 2005).

Vale ressaltar, principalmente a partir da primeira metade do século XX, no Brasil, que esta etapa de ensino foi marcada pela dualidade de objetivos, em função da oferta do ensino profissionalizante direcionado àqueles que buscavam ingressar no mundo do trabalho. Neste sentido, aqueles que optavam pela formação técnica profissional não poderiam concorrer ao ensino superior. Segundo neste percurso histórico de desenvolvimento da educação brasi-

leira, a primeira Lei de Diretrizes e Bases Lei Nº 4.024 de 1961, em seu artigo 33, define a “educação de grau médio em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” e tornou equivalentes neste nível de ensino os cursos de formação pedagógica e técnicos, ambos permitindo o ingresso ao ensino superior.

A partir de 1964, durante o período de governo dos militares, após a aprovação da lei nº 5.692/71, a educação em amplo sentido passou a ser direcionada à preparação técnica para o trabalho. Em termos estruturais, houve a unificação do ensino primário e ginásio, que passou a ser denominado 1º grau e o Colegial (médio) de 2º grau. Vinte e um anos mais tarde, em função dos anseios da população brasileira em geral e encerrado o período de intervenção militar no Brasil, a sociedade retoma as discussões relacionadas à educação. Neste sentido, a nova Constituição, aprovada em 1988, apresenta, em seu artigo 205, uma definição mais completa e inovadora sobre os objetivos da educação, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88).

Com o advento do Estado Democrático de Direito, na década de 1980, o Ensino Médio passou a ter um olhar mais atencioso aos estudantes dessa etapa da educação básica, percebendo-os como sujeitos de direito à educação, à preparação para o exercício da cidadania e à inserção para o mundo do trabalho. Dentro deste contexto de aprimoramento, a década de 1990 foi marcada pela aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 que trouxe a definição atual da estrutura e nomenclatura do ensino médio e profissionalizante, além de incorporá-lo à Educação Básica, o que proporcionou avanço especial em relação ao aspecto de investimento neste nível de ensino. Pois, a partir da Constituição Cidadã, definiram-se os deveres do Estado com relação à ampliação do acesso ao ensino médio, em caráter de obrigatoriedade e gratuidade.

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 971/09, lança o programa Ensino Médio Inovador – PROEMI –, com objetivo de dinamizar e articular as áreas e disciplinas, por meio de projetos, ações e atividades propostas dentro de quatro eixos estruturantes: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho.

Todo este caminho histórico percorrido foi necessário como preparação para as análises e discussões acerca do Ensino Médio no país, no sentido de promover maior efetividade na qualidade e resultados deste nível da educação básica– o que culminou com a aprovação, na segunda década do século XXI, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil, as quais articuladas à LDB e Diretrizes Gerais da Educação Básica, configuram-se como elementos de fundamentação e estruturação de um currículo que contemple de forma satisfatória às demandas de uma sociedade contemporânea marcada pelo avanço extraordinário das tecnologias, as quais promovem encurtamento das distâncias físicas e mudanças significativas relações sociais (HARVEY, 2004).

Quanto às mudanças recentes, com atual reforma do Ensino Médio, proveniente da conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415, de 16.2.2017, esta alterou diversas leis, incluindo a Lei nº 9.394/96 – LDBEN, além de revogar explicitamente a Lei nº 11.161, de 5.8.2005, que tornava obrigatório o ensino de Espanhol.

Dentre as principais alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, destacam-se: a) Carga horária de, pelo menos, mil horas anuais para o Ensino Médio; b) Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos e de ensino noturno regular; c) Determinação de uma Base Nacional Comum Curricular que definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, com oferta por áreas do conhecimento – I – Linguagens e suas tecnologias – II – Matemática e suas tecnologias – III – Ciências da natureza e suas

tecnologias – IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; d) Obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia – excluindo-os como componentes curriculares das áreas do conhecimento, com exceção de arte que também foi previsto como componente; e) O ensino da língua portuguesa e da matemática obrigatório nos três anos do ensino médio; f) Obrigatoriedade do Inglês como língua estrangeira, facultando a oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol; g) Composição do Currículo formado por Base Comum Curricular (com carga horária de até 1.800 horas) e Itinerários Formativos (com carga horária de, no mínimo 1.200 horas); 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, nas quatro áreas e na formação técnica e profissional; h) Possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade; i) Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional; j) Instituição da Política de Fomento/MEC à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Referente à Educação Profissional, historicamente, esta foi compreendida e operacionalizada como estratégia de cristalização da divisão social do trabalho no interior das agências de formação profissional, na medida em que sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo nítida distinção entre aqueles que produziam o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional), (CEB, 1999, p. 77).

O Ensino Profissionalizante, até meados dos anos 1990, como era denominado, foi oferecido com base nos termos previstos nas Leis Federal nº 5.692/1971; nº 7.044/1982 e no

Parecer nº 45/1977. Esses documentos legais estabeleciam as diretrizes da educação nacional, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória), quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório). A Lei 7.044/1982, em seu artigo 1º, definia como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

A Lei Federal 7.044/1982 estabeleceu também, dentre outras diretrizes, as disposições básicas sobre o currículo, definiu o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio e uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Nesse sentido, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviram de base tanto às escolas estaduais, como municipais e particulares.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº. 9.394/96 definiu o Ensino Médio (2º grau não profissionalizante) como etapa final da Educação Básica e a Educação Profissional (2º grau profissionalizante) como modalidade de ensino – com capítulo específico nessa Lei, regulamentado pelo Decreto Federal nº. 2.208/1997. Nesse novo contexto, a educação profissional, regulamentada pelo Decreto Federal nº. 2208/97, tinha, dentre outros objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos.

Esse mesmo Decreto definia três níveis de oferta da educação profissional: o básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independente da escolaridade prévia; o técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados

ou egressos do ensino médio, ministrado na forma concomitante ou pós-médio; e o tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

A partir da LDB nº 9.394/1996, a regulamentação da educação profissional no Brasil passou por diversos tipos de formatos e configuração da oferta. O Decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto nº 2.208/1997, propôs a organização por cursos e áreas, que não guardam relação com as áreas que organizam o sistema ocupacional brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Este último decreto traz nova configuração e, neste, os cursos básicos são denominados de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores. Os cursos de nível técnico são denominados Técnico Nível Médio, devendo ser ofertados nas formas concomitante ou integrado ao Ensino Médio para os egressos do ensino fundamental e subsequente ao ensino médio (pós-médio), para os egressos do Ensino Médio.

Por fim, a Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a) disciplinou as possibilidades de oferta nos níveis técnico e tecnológico. E a recente reforma do ensino médio (Lei nº 13.415 – BRASIL, 2017) criou uma outra possibilidade: a formação técnica e profissional – conhecida como área 5 do Novo Ensino Médio (o 5º Itinerário).

Importante destacar que a expansão da Rede Federal de escolas técnicas no Brasil ocorreu a partir de 2007, derivada de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e teve origem com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propiciou a própria expansão da Rede Federal, o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e, posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº 12.513/2011). A ampliação das escolas federais de EPT, que passaram de 140 entre 1999 e 2002, para 644 unidades entre 2003 e 2016 (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p.2).

Acerca da EPT, Vargas e Carzoglio (apud MAGALHÃES; CASTIONI, 2019) afirmam a necessidade de adequação dos sistemas educativos de EPT para as necessidades dos arranjos produtivos regionais e locais. Para isso, é necessário combinar momentos na escola e momentos no trabalho para facilitar a transição ao mundo do trabalho.

O panorama apresentado acima representa um esforço para compreensão dos avanços do Ensino Médio no país, destacando as dificuldades e desafios passados e presentes na educação, em especial a este nível de ensino. E, particularmente, possibilita a compreensão das experiências passadas em relação ao desafio de nosso Estado em reformular e implantar a nova estrutura de currículo amplamente discutida pela sociedade brasileira e materializada na Base Nacional Curricular Comum.

2.1.1 Contexto do Ensino Médio no Piauí

A questão do ensino no Brasil está relacionada ao processo de povoamento colonial do território. Nesse aspecto, no século XVII, quando o Piauí era um corredor migratório, o ensino não foi objeto de preocupação do colonizador (COSTA FILHO, 2006, p. 73). No Piauí a atuação dos jesuítas não resultou na instalação de escolas e seminários. No período colonial, o ensino não fora uma prioridade do Estado, surgiu como alternativa à instrução, no âmbito privado, onde o ensino era ministrado no espaço doméstico por familiares letrados, capelães ou por mestres contratados, nas chamadas escolas familiares, que mesmo informais, asseguravam aos egressos a conclusão dos estudos em escolas oficiais.

No período Imperial, com a Constituição de 1824, o Estado encarregava-se apenas do ensino primário. De 1824 a 1850, mesmo em meio a uma série de reformas, não houve grandes progressos em relação à educação escolarizada, devido a fatores como: falta de recursos, não execução das leis que criavam as escolas

e a inabilidade dos professores. Durante esse período histórico, no que concerne ao ensino secundário, ainda perdurava o sistema de aulas régias, que consistia em aulas particulares, em que o aluno deveria ir até a casa de um regente educacional e não contemplava todas as disciplinas.

No que se refere à instrução pública no Piauí, esta tem início em 1815, com criação de três escolas de primeiras letras; em Oeiras, em Campo Maior e em Valença, e duas cadeiras de ensino de Latim, uma em Oeiras e outra na Vila da Parnaíba, conforme Brito (1996, p. 16). Em cumprimento à Lei Geral do Ensino de 1827, inicia-se um processo de criação de escolas de primeiras letras em outras localidades como Jaicós, São Gonçalo, Poti, Barras, Jerumenha, Parnaguá, Piracuruca, Marvão e Piranhas (COSTA FILHO, 2006).

A Reforma Constitucional de 1934 estabeleceu as competências no campo da instrução pública, deixando a cargo das províncias o ensino primário e secundário. Somente a partir da segunda década do século XIX é que o Ensino na Província se deslanchou. A Lei n. 198, de 4 de outubro de 1845, normatizou a rede escolar, na qual se definiram os critérios de funcionamento e instalaram-se duas instituições escolares em Oeiras; o primeiro estabelecimento de instrução secundária da Província, o Liceu Provincial, que recebeu o nome de Colégio Estadual do Piauí, hoje denominado Colégio Estadual Zacarias de Góis e o Estabelecimento de Educandos Artífices, voltado ao ensino profissionalizante. Voltado a crianças do sexo masculino, este estabelecimento funcionou por mais de duas décadas (SOUZA NETO, 2003).

Vale ressaltar que o Liceu piauiense era a única instituição oficial de ensino secundário no Piauí e nele predominou o sistema de matérias preparatórias ao ingresso no ensino superior, com oferta da formação geral e ênfase no ensino de línguas, ministrado em três anos.

Com a Reforma do Ensino piauiense, em 1864, o nível primário foi dividido em elementar (es-

colas de 1º grau) e primário superior (escolas de 2º grau), estando estas localizadas nas cidades de Oeiras, Parnaíba e Teresina. Durante o Império, no Piauí, semelhante ao que ocorria nas demais províncias, no ensino secundário, vigoraram dois sistemas: o regular seriado e o irregular inorgânico, este último predominou, onde as matérias ofertadas eram avulsas e era facultado ao aluno organizar seu curso segundo os próprios interesses. As matérias diferenciavam-se tanto pelo sexo quanto pelo local onde estavam situadas as escolas. O ensino secundário era ministrado a um número restrito de pessoas, e às mulheres estava reservado apenas o ensino primário.

Paralelo ao ensino oficial e face à ineficiência do Estado em atender a demanda, desenvolveu-se o ensino particular. Na primeira metade do século XIX, havia uma escola funcionando, de propriedade do Padre Marcos de Araújo, na fazenda Boa Esperança, hoje município de Jaicós, que teve pleno funcionamento no período imperial e perdurou por 30 anos. Na segunda metade do século XIX, havia escolas em Teresina, Parnaíba e Oeiras, dentre estas, destaca-se o Colégio Nossa Senhora das Dores – uma das escolas particulares mais importantes e que funcionou em Teresina entre os anos de 1882 a 1889. Nele, o ensino secundário constituía-se de todas as matérias exigidas para o exame de acesso ao ensino superior.

No século XIX, emergem os colégios confessionais, o primeiro denominado Colégio Correntino Piauiense, de orientação evangélica, em que funcionava Jardim de Infância, ensino primário e secundário (BRITO, 1996). O colégio Diocesano surge como um dos primeiros de orientação católica, que funcionava em regime de internato e externato, voltado inicialmente ao público masculino. O Colégio Sagrado Coração de Jesus veio complementar a ação do Colégio Diocesano, mas voltado à juventude feminina. Posteriormente, os dois passaram a atender ambos os gêneros. O Colégio Sagrado Coração de Jesus conseguiu igualar o curso pedagógico, a escola normal oficial, passando

esse colégio a participar da formação de professores elementares do estado.

Dessa forma, a estruturação do ensino inicia com uma rede de escolas primárias ainda de forma simples, mas instalado e composto por ensino normal, ainda em fase de desenvolvimento; o ensino secundário estruturado; e o ensino profissional ainda em desenvolvimento, mesmo que restrito somente a um estabelecimento governamental.

No século XX, a Sociedade Auxiliadora da Instrução, formada por intelectuais preocupados com a situação da educação no Estado, fundou a escola Normal Livre, destinada exclusivamente ao sexo feminino, de caráter laico, para atender a urgente necessidade de diplomar normalistas. Com a Lei nº 548/1910, foi criada a Escola Normal Oficial, com a função de formar professoras para atuar nos Grupos Escolares. A trajetória dessa escola segue as modificações inseridas pelas reformas educacionais ocorridas em âmbito federal e estadual. Recebeu outras denominações, de Escola Normal Oficial passou a ser chamada de Escola Normal “Antônio Freire”, em homenagem a um de seus idealizadores.

Em 1971, foi transformada em Instituto de Educação “Antônio Freire”; por força da Lei 5692/71 e, com a LDB 9394/96, foi transformada em Instituto Superior de Educação, em 2004; no ano de 2015, por meio de Portaria da então secretaria de Educação, tornou-se Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica, jurisdicionado à SEDUC e, mais recentemente, torna-se Centro de Formação do Servidor Antônio Freire – CECAF, conforme o art. 19, da Lei nº 7.221/2019, com a função de capacitar, formar e qualificar profissionais públicos civis do Estado do Piauí, passando a ser de responsabilidade da UESPI.

Na primeira década do século XX, o ensino secundário tinha o Liceu como referência. Em 1916, é equiparado ao Colégio Pedro II e, em 1936, é instalado em sua sede própria, localizada à Praça Landri Sales, Teresina, local em que

até hoje permanece em pleno funcionamento, trazendo o nome de Colégio Estadual Zacarias de Góis, em homenagem ao seu idealizador.

No decorrer do século XX, com as mudanças inseridas nas legislações e normativas, o ensino formal, especificamente a educação básica se estrutura no Estado. A LDB 9.394/96 assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, e de competência dos Estados. Conforme o Art. 35 da LDB, o ensino médio tem como objetivo o prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana até a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, visando superar caráter dual profissionalizante e propedêutico/preparatório, direcionando para uma formação geral e integral.

Em consonância com a LDB 9.394/96, e o propósito de universalização da educação básica, o Ensino Médio na rede pública estadual no Piauí, de 1991 a 2015, teve um avanço educacional significativo: entre 2000 e 2010, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando o ensino médio passou de 15% para 40,8% (Censo IBGE, 2010). Nas duas primeiras décadas do século XXI, houve expansão da cobertura do Ensino Médio, sendo implantado em todos os municípios do Estado, no ano de 2003, estruturado nas seguintes modalidades: Ensino Médio Regular – em regime de tempo parcial; Ensino Médio Regular – em regime de Tempo Integral; Formação Profissional Técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

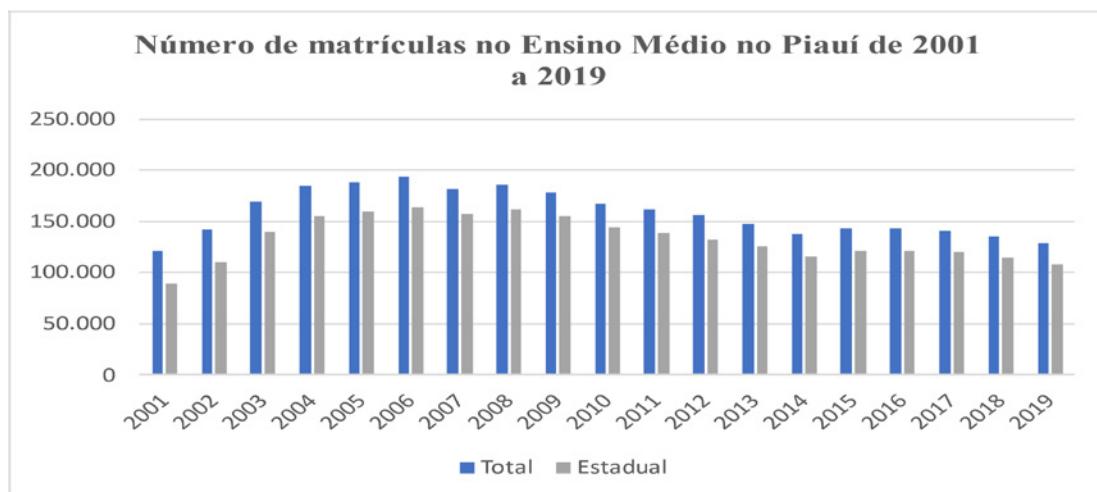
O Ensino Médio na modalidade Regular em regime de tempo parcial contempla alunos dos 15 aos 17 anos de idade, e atende os 224 municípios do Piauí, com 340 escolas. A Rede Estadual do Piauí, no ano de 2020, há registro de 88.634 (oitenta e oito mil, seiscentos e trinta e quatro) alunos matriculados no Ensino Médio Regular em regime de tempo parcial e 21.255 (vinte e um mil, duzentos e cinquenta e cinco) alunos no Ensino Médio em regime de Tempo Integral (ISEDUC, 2020). Para observar uma

Tabela 1 – Número de Matrícula no Ensino Médio na rede estadual de 2001 a 2019

| ANO | TOTAL | ESTADUAL |
|------|---------|----------|
| 2001 | 121.468 | 89.655 |
| 2002 | 141.962 | 110.166 |
| 2003 | 169.567 | 139.392 |
| 2004 | 184.857 | 155.818 |
| 2005 | 188.216 | 160.121 |
| 2006 | 193.313 | 164.328 |
| 2007 | 181.772 | 157.086 |
| 2008 | 185.710 | 161.980 |
| 2009 | 178.778 | 155.276 |
| 2010 | 167.418 | 144.803 |
| 2011 | 162.027 | 138.277 |
| 2012 | 155.998 | 132.492 |
| 2013 | 148.150 | 125.196 |
| 2014 | 137.773 | 115.613 |
| 2015 | 142.843 | 121.344 |
| 2016 | 142.710 | 121.121 |
| 2017 | 141.248 | 119.936 |
| 2018 | 135.125 | 114.247 |
| 2019 | 128.797 | 107.916 |

Fonte: elaboração própria, a partir de Sinopse Estatística de matrículas da Educação Básica do Inep de 2001 a 2019 (2020).

Gráfico 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio de 2001 a 2019



Fonte: elaboração própria, a partir de Sinopse Estatística de matrículas da Educação Básica do Inep de 2001 a 2019 (2020).

trajetória do quantitativo de estudantes matrículados no Ensino Médio, segue a tabela 01 comparativa baseada no número de matrícula constante nos dados estatísticos do Inep, seguida do gráfico 01:

O total de matrículas no Ensino Médio Regular exposto na tabela 1, baseado na estatística do Inep por localização e dependência administrativa, considera as redes Federal, Estadual, Municipal e Privada, nas zonas urbana e rural. A terceira coluna da tabela 1 apresenta o quantitativo de matrícula da rede estadual, considerando as matrículas na zona urbana e rural.

A qualidade da educação oferecida pela rede estadual, bem como sua estrutura é baseado em dois sistemas de avaliações: o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e o SAEPI – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí. O Ideb é calculado a partir de dois

componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. Os participantes dessas avaliações são aqueles que cursam as etapas finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e (3ª série) do Ensino Médio. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. O Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu como meta para 2021 atingir a média de 5,2 no Ideb do Ensino Médio (MEC/PNE 2014).

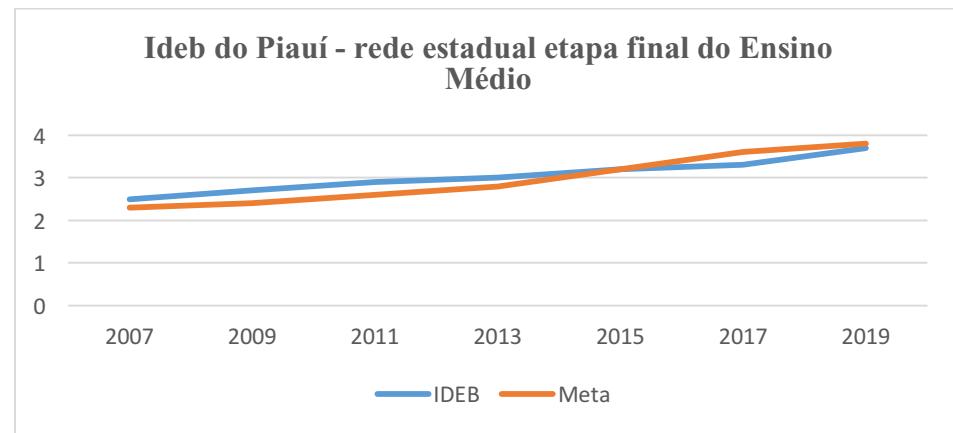
A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos no Ideb, pelo Estado do Piauí, no período de 2007 a 2019 e suas respectivas metas, para cada edição realizada nas escolas da rede

Tabela 2 – Resultado do Ideb da rede estadual do Piauí dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no período de 2007 a 2019

| ANO | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|
| IDEB | 2,5 | 2,7 | 2,9 | 3,0 | 3,2 | 3,3 | 3,7 |
| Meta | 2,3 | 2,4 | 2,6 | 2,8 | 3,2 | 3,6 | 3,8 |

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do Mec/Inep de 2007 a 2020 (2020).

Gráfico 2 – Desempenho da rede estadual no Ideb de 2007 a 2019



Fonte: elaboração própria, a partir de dados do Mec/Inep de 2007 a 2020 (2020).

estadual no Ensino Médio. Os resultados em números indicam melhorias constantes nas sucessivas edições alcançando bons resultados, sendo que em 2019 obteve maior diferença entre a edição anterior. Quando comparado às metas, observa-se a diferença entre eles especialmente nas duas últimas edições. Neste caso, a rede não obteve sucesso quanto ao al-

cance da meta. Vale destacar que de acordo com a Nota Informativa do Inep de 17/09/2020, para a edição de 2019 do SAEB, as escolas da rede estadual foram aquelas de localização urbana.

Apesar de ter conseguido considerável ascendência desde o início do Ideb, a rede estadual

Tabela 3 – Taxas de aprovação no Ensino Médio por rede no Piauí

| ANO | REDE | TAXA DE APROVAÇÃO | | | | | Indicador de Rendimento (P) |
|------|-----------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------|
| | | Total | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | |
| 2005 | Total (4) | 69,1 | 60,2 | 72,8 | 80,4 | 77,1 | 0,72 |
| | Privada | 85,5 | 83,3 | 87,8 | 84,8 | 95,9 | 0,88 |
| | Estadual | 66,5 | 57,7 | 70,3 | 79,3 | 57,6 | 0,65 |
| 2007 | Total (4) | 70,6 | 60,7 | 74,3 | 82,9 | 81,7 | 0,74 |
| | Privada | 89,1 | 83,3 | 90,9 | 93,6 | 97,6 | 0,91 |
| | Estadual | 68,8 | 58,8 | 72,7 | 81,7 | 75,4 | 0,71 |
| 2009 | Total (4) | 71,2 | 61,5 | 74,3 | 83,5 | 88,1 | 0,75 |
| | Privada | 90,8 | 86,2 | 91,6 | 94,9 | 100,0 | 0,93 |
| | Estadual | 68,8 | 58,9 | 72,1 | 81,7 | 78,9 | 0,72 |
| 2011 | Total (4) | 74,8 | 65,0 | 77,5 | 84,8 | 91,1 | 0,78 |
| | Privada | 92,4 | 88,7 | 92,2 | 96,7 | 97,7 | 0,94 |
| | Estadual | 72,2 | 61,9 | 75,2 | 83,0 | 93,2 | 0,77 |
| 2013 | Total (4) | 77,3 | 68,8 | 79,5 | 86,8 | 92,0 | 0,81 |
| | Privada | 93,0 | 88,7 | 93,1 | 97,8 | 95,2 | 0,94 |
| | Estadual | 75,0 | 66,2 | 77,4 | 85,0 | 93,3 | 0,79 |
| 2015 | Total (4) | 80,4 | 72,7 | 82,4 | 88,5 | 90,3 | 0,83 |
| | Privada | 93,5 | 89,2 | 93,3 | 98,5 | – | 0,94 |
| | Estadual | 78,7 | 71,0 | 80,9 | 87,1 | 96,0 | 0,83 |
| 2017 | Total (4) | 82,8 | 75,3 | 84,3 | 90,5 | 95,1 | 0,86 |
| | Privada | 94,6 | 91,1 | 94,4 | 98,7 | – | 0,95 |
| | Estadual | 81,5 | 73,8 | 83,2 | 89,3 | 100,0 | 0,86 |
| 2019 | Total (4) | 84,7 | 76,9 | 86,8 | 93,1 | 97,8 | 0,88 |
| | Privada | 95,3 | 92,1 | 95,9 | 98,1 | – | 0,95 |
| | Estadual | 83,3 | 75,2 | 85,3 | 92,3 | 100,0 | 0,87 |

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do Mec/Inep de 2005-2019 (2020).

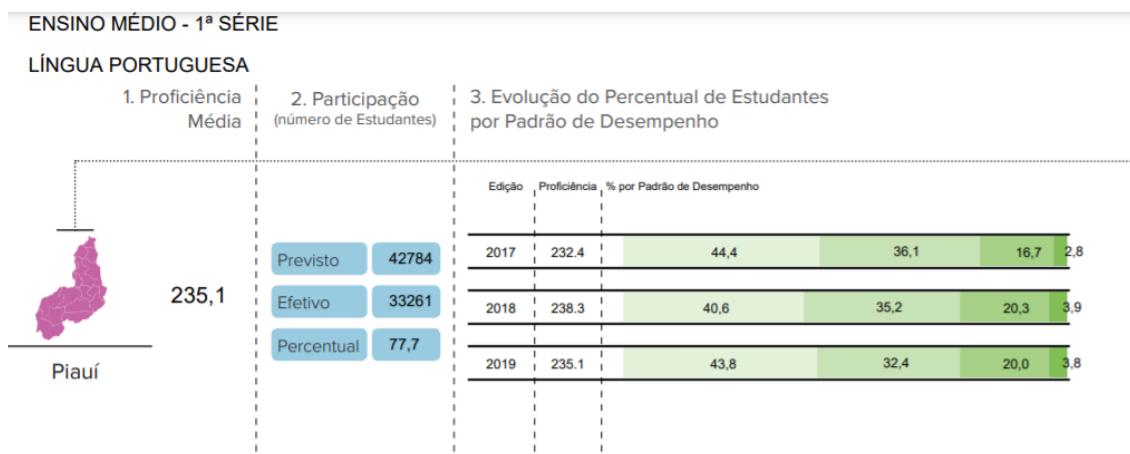
apresentou resultados mais baixos que a meta em 2017 e 2019. Tal desempenho justifica-se pela taxa de aprovação que, nos anos em questão, foi baixa. Enquanto nas edições anteriores apenas algumas escolas selecionadas participavam do SAEB, em 2017 e 2019 houve a participação de todas as escolas da rede estadual. Segue uma série estatística baseado nos indicadores educacionais compostos pela Taxa de Aprovação, nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Os dados estão dimensionados por unidade da federação e organizados por rede de ensino.

Com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino e monitorar a qualidade da educação pública ofertada, com vista a oferecer subsídios para o desenho e implementação de políticas públicas educacionais no Estado, a Secretaria de Estado de Educação do Piauí, criou, em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). O progra-

ma considera os resultados de desempenho e participação dos estudantes, a proficiência média alcançada por eles nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por série, por Gerência Regional e escola. Os dados do SAEPI trazem as informações referentes à participação dos estudantes na avaliação: número previsto e número efetivo de estudantes avaliados, bem como o percentual total de participação, e em sequência apresenta a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho. A avaliação interna do estado é aplicada anualmente, em todas as escolas da rede.

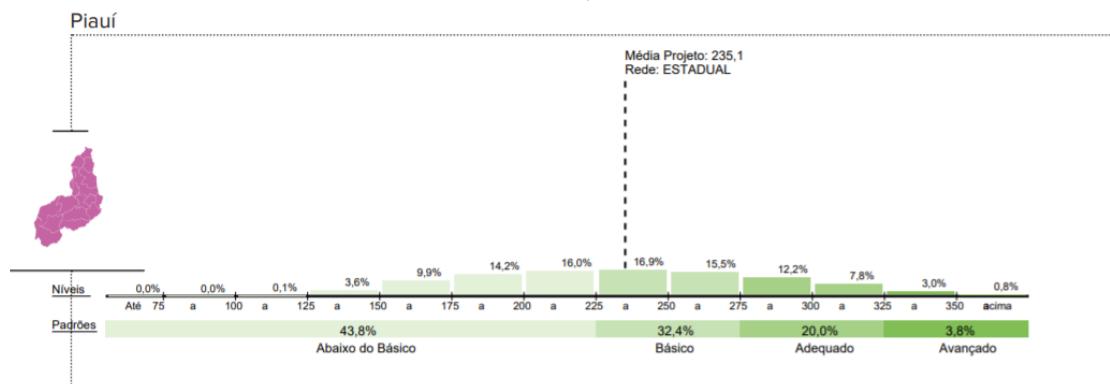
A figura 1, a seguir, apresenta os dados acerca do desempenho e participação geral dos estudantes na 1^a série, no Piauí, em Língua Portuguesa, seguido da figura 2 com percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho, e respectivamente, as figuras 3 e 4 trazem os citados percentuais na disciplina de Matemática, conforme SAEPI 2019:

Figura 1 – Evolução do percentual de estudantes por padrão de Desempenho/ Língua Portuguesa – 1^a Série



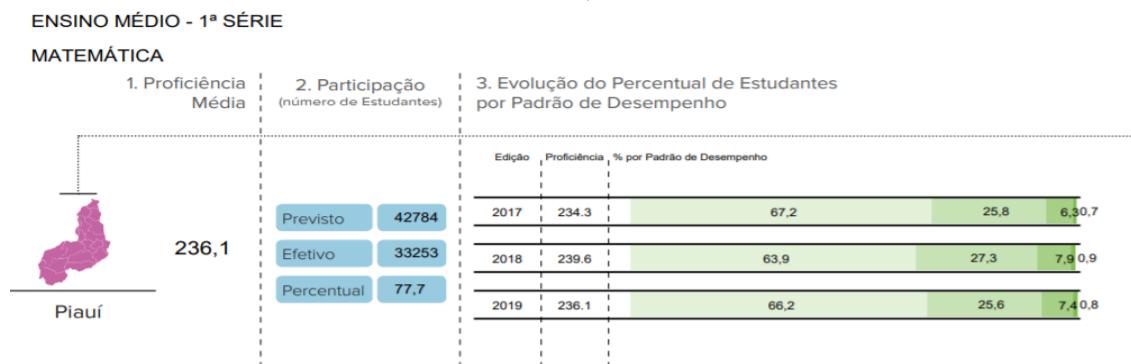
Fonte: CAED/ SAEPI, 2019 (2020).

Figura 2 – Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho/
Língua Portuguesa – 1^a Série



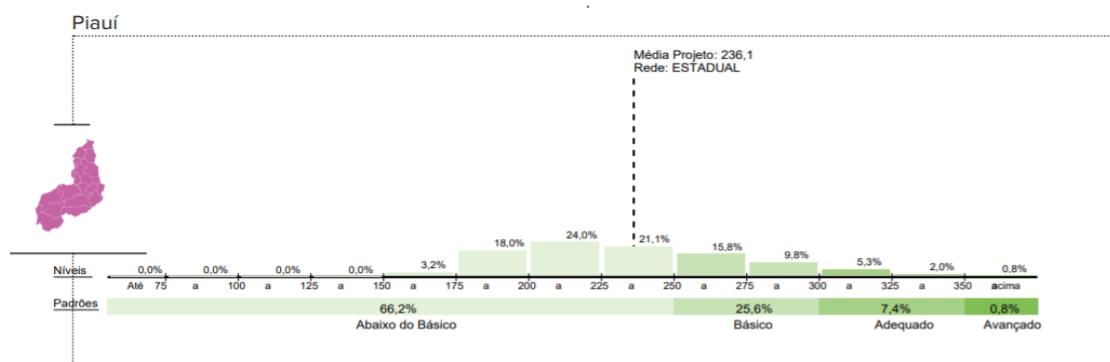
Fonte: CAED/ SAEPI-2019 (2020).

Figura 3 – Evolução do percentual de estudantes por padrão de Desempenho/Matemática – 1^a Série



Fonte: CAED/ SAEPI-2019 (2020).

Figura 4 – Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho/
Matemática – 1^a Série



Fonte: CAED/ SAEPI-2019 (2020).

No Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), a Matriz de Referência apresenta um conjunto de habilidades relacionadas às orientações curriculares da rede de ensino. As habilidades apresentadas em cada Matriz de Referência, específicas para cada disciplina e etapa avaliadas, servem como base para a elaboração dos itens que compõem o teste.

Na análise de resultados do SAEPI São aplicadas a teoria clássica dos Testes (TCT) e a teoria da resposta ao item (TRI). Com o uso da TCT, por exemplo, é calculado o percentual de acertos por descritor, enquanto a TRI é usada para estimar a proficiência dos estudantes.

Conforme as figuras trazidas de forma amostral, verifica-se que na 1^a série do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, ocorreu um crescimento na evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho nos níveis adequado para avançado de 2017 para 2018, e uma pequena queda de 2018 para 2019. E crescimento no percentual de desempenho do nível abaixo do básico. No descritor componente curricular de Matemática, na mesma série, de 2017 a 2018 houve uma queda no percentual de desempenho de estudantes avaliados abaixo do básico, e consequente crescimento nos níveis básico, adequado e 0,7% no nível avançado. Esse percentual tem leve queda de 2018 para 2019, com crescimento do percentual nos níveis abaixo do básico, e redução nos demais níveis.

A Matriz de avaliação do SAEPI é vinculada ao trabalho realizado pela escola. O Sistema, ao realizar um diagnóstico das escolas da rede, possibilita o direcionamento de ações norteadoras do processo de ensino e aprendizagem, que passam a considerar outras sistemáticas de ensino e avaliação.

Nesse sentido, a partir de 2017 em que todas as escolas tiveram seu Ideb divulgado, buscaram melhorias no ensino com vista a alcançar melhores notas. A variação dos resultados do Ideb teve tendência evolutiva no Piauí, confor-

me a exposição dos dados no período de 2007 a 2019, com aumento das médias. Ao relacionar os resultados com suas metas também se verifica resultados positivos, em apenas duas edições a rede não ultrapassou as projeções, o que significou um alerta para a identificação das causas desse resultado. Portanto, as avaliações externas SAEB e SAEPI direcionam as políticas educacionais da rede e trazem mudanças positivas ao favorecer uma constante autoavaliação do trabalho desenvolvido e melhorias na sistemática de avaliação, ao tempo que contribuem para repensar o desenho da Matriz Curricular da rede.

Ressalta-se que a Matriz Curricular do Ensino Médio Regular é baseada na Instrução Normativa SUPEN nº 001/2017, a qual estabelece que a organização curricular básica deve ser composta de Base Nacional Comum e de Parte Diversificada, de forma integrada e contextualizada, visando à aquisição de um conjunto necessário de saberes teóricos, práticos, integrados e significativos. A referida matriz está organizada em quatro áreas de conhecimentos: I-Linguagens; II-Matemática; III-Ciências da Natureza e IV-Ciências Humanas. A duração do curso é de 03 (três) anos, com 200 (duzentos) dias letivos, com carga horária total de 3.600 horas, distribuídas pelas áreas de conhecimento, com destinação de 80 horas para oficina (por bimestre), totalizando a carga horária de 240 horas anual, com oferta do esporte educacional para as três séries do Ensino Médio Diurno.

Para atender às peculiaridades dos estudantes do turno da noite, a Matriz curricular para o Ensino Médio Noturno no Piauí está organizada pela Instrução Normativa SUPEN nº 002/2018, que determina a carga horária semanal de 25 (vinte e cinco) horas aulas, com carga horária total de 3.000 (três mil) horas, com 1.000 horas por ano.

No tocante à Educação Integral, o Plano Nacional de Educação/PNE-Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 06, estabelece a implantação

de escolas em regime de tempo integral “[...] em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica”. Consoante a isso, a Lei nº 13.415/2017 trata da necessidade da integração curricular e da instituição da política de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Neste sentido, as Portarias MEC nº 1.145/2016 e nº 727/2017 normatizam sobre o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante (PIAUÍ, 2018).

Assim, a SEDUC-PI orientou um currículo para atender à nova lei e, no período de 2017 a 2018, implantou 40 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETIs, a partir da política de fomento do Ministério da Educação, por meio de duas Instruções Normativas: a nº 001/2017 – SUPEN, que padroniza a denominação dos Centros Estaduais de Tempo Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, buscando fortalecer a identidade destas escolas. E a Instrução Normativa SUPEN nº 002/2017, que regulamenta a Implementação da Matriz Curricular Básica do Novo Ensino de Tempo Integral, sendo implantada em caráter experimental nos 40 CETIs atendidos pelo Programa de Fomento do Ministério da Educação. Nessa perspectiva, em 2017, foi dado início ao processo de formação continuada para gestores e professores em cada escola que utilizou a matriz experimental (PIAUÍ, 2018).

A expansão dos CETIs, embora tenha priorizado o Ensino Médio na modalidade regular/formação propedêutica, oferta, também, o ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Assim, no período de 2009 a 2020, foram implantados 96 (noventa e seis) escolas em regime de Tempo Integral. A distribuição da oferta alcança 51 municípios piauienses, destes, 69 com oferta exclusiva de Ensino Médio; 12 com oferta das etapas de Ensino Fundamental e Médio; 08

ofertam apenas Ensino Fundamental; 06 com oferta exclusiva de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Em 2020, tem um total de 16.151 (dezesseis mil e cento e cinquenta e um) alunos matriculados no Ensino Médio Regular e 1.714 (um mil setecentos e quatorze) alunos da Educação profissional (PIAUÍ, 2018; SISTEMA ISEDUC, 2020).

A partir de 2018, a organização curricular do Ensino Médio em Regime de Tempo Integral foi definida pela Instrução Normativa SUPEN/SEDUC-PI Nº 003/2017 que determinou a ampliação da jornada pedagógica diária para 9 (nove) horas-aula e instituiu uma matriz curricular a ser implementada, gradativamente, a partir de 2018, nos 79 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETI's existentes na época. A organização curricular seguiu os moldes do artigo 26 da LDB 9.394/96, que determina que os currículos devem ter base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, fornecendo diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral.

E, com o advento da Lei 13.415/2017, os componentes eletivos integraram a Parte Diversificada (flexível), atendendo ao disposto no artigo 35 § 7º da referida lei, que dispõe que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, 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 (PIAUÍ, 2018).

A educação integral é baseada num currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, que propicie ao estudante uma atuação como sujeito construtor de aprendizagens significativas, que possibilitem o exercício dos quatro pilares da Educação atual: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver (DELORS, 2010).

Atualmente, ainda sem as recentes orientações da Resolução CNE-CEB nº 03/2018 (DC-

NEM), o currículo do Ensino Médio de Tempo Integral do Estado do Piauí segue o que estabelece a Instrução Normativa SUPEN/SEDUC Nº 003/2017. Assim, é composto por Componentes da Base Nacional Comum Curricular e por Componentes da Parte Diversificada (flexível), formando um todo integrado, incorporando projetos interdisciplinares, complementado e articulado com os Campos de Integração Curricular (CIC) e seus componentes eletivos. Compõem a parte diversificada, os temas integradores específicos: acompanhamento pedagógico, línguas estrangeiras, cultura corporal, produção e a fruição das artes, comunicação, protagonismo juvenil, os direitos humanos, cidadania e as relações humanas, entre outros estão como componentes comuns ou eletivos (PIAUÍ, 2018).

Conforme a matriz curricular disposta na referida Instrução Normativa, os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular possuem uma carga horária total de 3.960 horas, sendo 1.320 horas ano, distribuídas nas áreas de conhecimento:

- I – Linguagens: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte;
- II – Matemática: Matemática;
- III – Ciências Humanas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia;
- IV – Ciências da Natureza: Química, Física e Biologia.

A Parte Diversificada está estruturada em Componentes Comuns com oferta anual por série e em Componentes Eletivos com oferta semestral por Módulo. Os Componentes Curriculares Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol, Projeto de Vida e o Horário de Estudo são comuns a todos os estudantes matriculados no Ensino Médio de Tempo Integral, com oferta anual. Cada estudante deve cursar anualmente 02 (dois) componentes eletivos. Cada Componente Eletivo tem duração anual de 40 horas, sendo 02 (duas) aulas semanais, oferecido a cada semestre letivo.

O Ensino Médio em Regime de Tempo Integral atende ao estudante em três formas de organização curricular considerando as especificidades: 1 – formação geral; 2 – formação geral em parceria com a Polícia Militar; 3 – Formação Profissional.

Quanto à formação geral, em parceria com a Polícia Militar, existem algumas diferenças na organização curricular, em função da especificidade de dois componentes: Ordem Unida e Instrução Geral, com uma carga horária total de 200 horas, ao longo do curso, alterando a carga horária de Projeto de Vida, Horário de Estudo e Componente Eletivo. No tocante à Formação Profissional Técnica de Nível Médio, a organização curricular apresenta Matrizes Curriculares diferenciadas com relação à Base Comum, de acordo com o curso oferecido, havendo redução na carga horária de alguns componentes de modo a possibilitar a inserção dos componentes específicos da Base Técnica de cada curso. No entanto, a parte diversificada permanece a mesma da formação geral (PIAUÍ, 2018).

Nos últimos anos, visando ao alcance da universalização com qualidade, com a diversificação das formas de atendimento e ampliação da sua oferta, a Secretaria da Educação e Cultura – SEDUC propôs a implementação do Programa de Educação com Mediação Tecnológica – CANAL EDUCAÇÃO, com foco na melhoria da qualidade do ensino nas escolas que enfrentam dificuldade para o acesso e permanência de estudantes aptos à matrícula no Ensino Médio Regular. O programa oferecer aos estudantes piauienses a oportunidade de participação em cursos técnicos profissionalizantes e cursos livres – Preparatório ENEM.

A Educação com Mediação Tecnológica garante que a oferta da educação básica, nas diferentes modalidades, seja ministrada por professores habilitados utilizando mídias educativas com transmissão via-satélite, com aulas ministradas em estúdios e transmitidas via

satélite (IP-TV) em tempo real em regime presencial para os 900 ambientes escolares instalados em áreas urbanas e rurais do Estado. O estúdio de transmissão está localizado em um anexo da TV Antares, Teresina/PI.

O Programa foi sendo implementado de forma gradativa, iniciando no ano de 2011, com a criação e regulamentação do Programa Mais Saber, por meio do Decreto nº 14.628/2011. No ano seguinte, teve início a transmissão das aulas, de disciplinas para a 1^a série do Ensino Médio regular e cursos livres: preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio e o reforço para a 1^a e 2^a série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2016, houve um redirecionamento e expansão do Canal Educação, ampliando as ofertas da Educação com mediação tecnológica, incluindo a 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio, turmas puras (turmas com 100% dos professores do Canal Educação), turmas mistas (disciplinas específicas), EJA com a VII etapa e preparatório para o ENEM. Em 2017, concretizou-se a expansão da infraestrutura com cinco estúdios e ampliação dos kits (900 kits), oferta de Cursos Técnicos – Administração, Vendas e Cooperativismo (concomitante com o Ensino Médio ofertado), Curso de Nível Superior – Administração/UAPI e Serviços específicos, com formação, capacitação, videoconferência, web conferência, gravação de vídeos, uso da plataforma para a SEDUC/PI.

A Educação com Mediação Tecnológica tem contribuído para a transformação do cenário da oferta da educação pública no Piauí, levando educação de qualidade a quem antes não tinha perspectiva. A formação das turmas puras – turmas onde só existe aula através da EMT/Canal Educação – tem colaborado para alavancar os índices de escolaridade e acesso ao ensino superior.

No tocante à Educação Profissional, sua institucionalização no Piauí passa pela criação de

Escola de Aprendizes Artífices, criada pelo Decreto 7.566/1909 e instalada em 1910 com o objetivo de formar profissionais artesãos. Em 13 de janeiro de 1937, por força da Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí, e todas as outras 18 unidades que compunham a Rede de Educação Profissional passaram a denominar-se Liceu Industrial.

A partir de 1966, passou a atuar como Ensino Profissional em nível de 2º Grau, com a denominação de Escola Industrial Federal do Piauí. Em 1967, mudou a denominação para Escola Técnica Federal do Piauí – ETFPI. Por meio da Lei 8.948/1994 a Escola Técnica Federal do Piauí passou a Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI, fase que havia no Piauí 2 (dois) Centros de Educação: Teresina Central e Campus Floriano. Entre 2007 e 2016, que corresponde ao período de expansão, foram criadas 18 unidades, atendendo aos municípios de Parnaíba, Picos, Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato, Uruçuí, Pio IX, José de Freitas, Campo Maior, Cocal, Oeiras, Pedro II, São João do Piauí e Valença do Piauí.

No Estado do Piauí, a proposta curricular estruturada no ano de 1996, pelo Departamento de 2º grau da Secretaria Estadual de Educação – SEED, para os cursos de 2º grau profissionalizante e não profissionalizante, com apresentação na forma de módulos curriculares, um módulo para cada curso, foi submetido à análise e aprovação do Conselho Estadual de Educação – CEE, Parecer CEE/PI nº 54/97, vigente a partir de 1997, como orientação curricular para a rede estadual até o final da década de 1990, quando os estudos realizados pelos alunos remanescentes da Lei 5.692/1971, ou seja, alunos matriculados nos cursos de 2º grau profissionalizante e não profissionalizante até o ano de 1998, período de transição dessa lei, foram finalizados. Nesse período, a rede de educação profissional era constituída por 16 escolas, sendo 5 (cinco) escolas técnicas – originadas do Programa de Expansão e Melhoria

do Ensino Médio – PREMEN, 11(onze) escolas normais, com abrangência em 22 municípios, sendo os cursos profissionalizantes ofertados também, em escolas de ensino médio e fundamental.

Com base no Decreto Federal nº 2.208/1997, que definia como níveis de educação profissional o básico, técnico – concomitante ou pós-médio e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico, a opção, na rede estadual foi por ofertar somente o pós-médio, considerando a demanda grande de egressos do ensino médio, não aprovados no vestibular, que optavam por um curso técnico para conseguir uma habilitação profissional.

A partir de 1998, o Ensino Médio em expansão passou a ser ofertado também, pelas Escolas Técnicas Estaduais – PREMENS, que ofertavam somente o 2º grau profissionalizante. Inicialmente, em 1999, a modalidade de educação profissional de nível técnico (pós-médio), sob orientação legal do decreto nº 2.208/1997 foi implantada nas 5 (cinco) Escolas técnicas. Em Teresina, na Escola Técnica Pref. João Mendes Olímpio de Melo – PREMEN NORTE e na Escola Técnica Mons. José Luís Barbosa Cortês – PREMEN SUL, em Parnaíba, na Escola Técnica Min. Petrônio Portela, em Picos na Escola Técnica Petrônio Portela e em Floriano, na Escola Técnica Calisto Lobo, com a oferta dos cursos de Contabilidade, Patologia Clínica, Processamento de Dados e Enfermagem, mencionados no Quadro II. Este quadro permaneceu inalterado até 2002.

Os cursos pós-médio, cuja matriz curricular organizada por módulo semestral e carga horária definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico, foram aprovadas pelo CNE/CEB em 1999. Nesse mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação – CEE aprovou através do Parecer CEE nº 22/1999 os cursos da Escola Técnica Prof. João Mendes Olímpio

de Melo – PREMEN NORTE. Em 2000 aprovou com o Parecer CEE nº 203/2000, os cursos das demais escolas.

Nesse mesmo ano de 1999, por meio de convênio entre MEC/SEMTEC/PROEP e cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi elaborado e submetido à aprovação MEC/SEMTEC/PROEP, o Plano Estadual de Reordenamento da Educação Profissional – PEP. Esse plano, elaborado com recurso financeiros do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, a partir de um estudo de mercado, redefiniu que a rede de educação profissional seria constituída de Centros, para oferta de cursos básicos e técnicos e de Núcleos para a oferta somente dos cursos básicos.

O PROEP financiaria também, a implantação da educação profissional nos estados, a partir da apresentação e aprovação dos Projetos Escolares – PEC, de cada Centro e Núcleo. De acordo com o PEP, a rede de educação profissional seria constituída por 18 CENTROS, um em cada sede de DRE, e 11 NÚCLEOS que seriam posteriormente transformados em CENTROS. As 5 (cinco) escolas técnicas seriam transformadas em CENTROS após elaboração e aprovação pelo MEC/SEMTEC/PROEP, do Plano Escolar – PEC, de cada escola.

Com base no Decreto nº 5.154/2004, que altera a configuração da oferta de educação profissional, a forma integrada ao Ensino Médio foi implantada na rede de educação profissional a partir de 2006, com organização curricular seriada e duração de 4 anos, em regime regular e de alternância. Os cursos de Formção Técnica tiveram sua organização curricular reformulada para 3 anos, com matrícula nesta nova organização, a partir de 2012.

Em 2009, iniciaram as primeiras turmas de PROEJA, ensino médio integrado na modalidade de EJA, cursos com organização curricular modular semestral e duração de 3 anos.

Nesse ano, iniciaram também os primeiros Centros de Educação Profissional de Tempo Integral – CEPTI, com jornada pedagógica de 7,5 horas diárias e seus cursos com organização curricular seriada com duração de 3 anos.

Em 2011, foram iniciadas as primeiras turmas de educação à distância, na forma “subsequente ao Ensino Médio”, com organização curricular modular semestral. Em 2012, iniciaram os cursos técnicos de nível médio na forma “concomitante ao Ensino Médio” também com organização curricular modular semestral, financiado pelo PRONATEC.

Em 2017, a Secretaria de Estado da Educação implementou a oferta dos Cursos Técnicos de administração, cooperativismo e vendas na forma Concomitante ao ensino médio por meio do Canal Educação – Programa de Mediação Tecnológica, em 186 municípios. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) tiveram suas matrículas estadualizadas em 2015, passando a figurar como entidade pública, conforme resolução CEE-PI nº 199/2016.

Em 2021, a Rede Pública de Educação Profissional do Estado do Piauí, com oferta de Ensino Médio articulado, está constituída por 76 Unidades de Ensino, sendo 17 Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP, 15 Centros Estaduais de Educação Profissional Rural – CEEPRU; 08 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETI; 16 Escolas Família Agrícola – EFA, 01 Escola Técnica de Teatro, 01 Núcleo de Educação Profissional e 19 Unidades Escolares, Jurisdicionadas as 21 Gerências Regionais de Educação e com oferta nos 12 territórios de desenvolvimento.

A Organização Curricular proposta para os cursos integrados ao Ensino Médio tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Resolução CEB/CNE nº 06 de 20/09/2012), a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB) alterada pela Lei Federal 11.741/2008, o Decreto Federal nº 5.154/2004

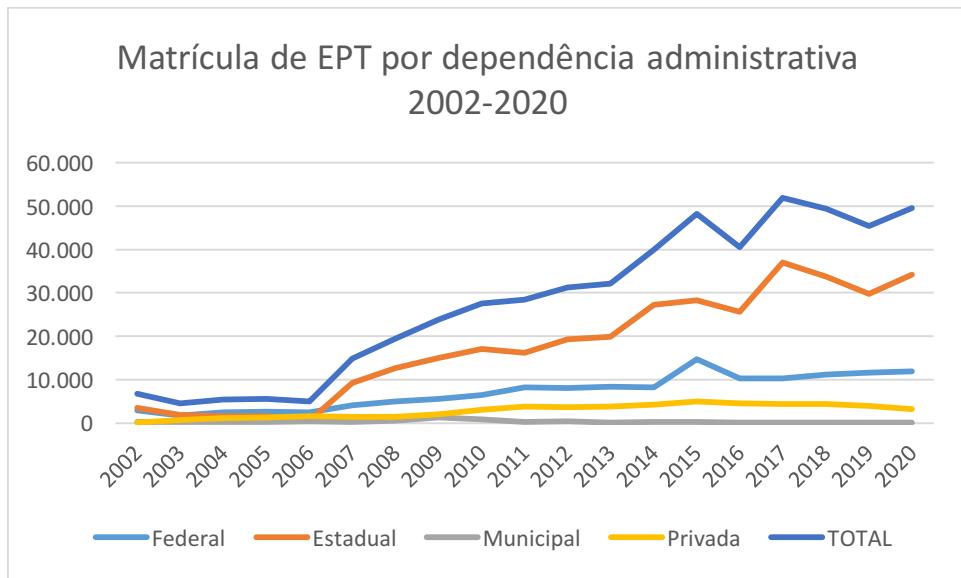
e demais normas e regulamentos, e visa a articular os saberes que constituem as áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias com os conhecimentos específicos deste curso dos eixos tecnológicos correspondentes. Para isso, o currículo contempla competências básicas previstas no ensino médio, competências específicas relacionadas à formação do Técnico de Nível Médio.

O Currículo está estruturado em 03 (três) séries anuais. Cada série terá carga horária de **1.080** horas de aulas teóricas e práticas, acrescidas das horas do estágio profissional supervisionado, Visita Técnica Orientada (VTO) ou Trabalho de Campo Orientado (TCO). O conjunto dos componentes curriculares apresentados na matriz curricular serve de base para a construção das competências requeridas para a formação geral e profissional do Técnico de Nível Médio, devendo estabelecer um diálogo permanente entre teoria e prática, em toda a extensão do currículo, na construção das aprendizagens, no âmbito da vida pessoal, social, cultural e produtiva.

Os Cursos Técnicos ofertados na modalidade de jovens e adultos (PROEJA) estão organizados em seis módulos didáticos distribuídos em três anos letivos, perfazendo uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas horas), acrescida das horas do estágio profissional supervisionado, Visita Técnica Orientada (VTO) ou Trabalho de Campo Orientado (TCO).

A implementação de políticas públicas de expansão da oferta de educação profissional como a oferta de cursos subsequentes pela Rede Etec, a oferta concomitante por meio do Pronatec/Mediotec assim como a oferta de cursos concomitantes com utilização de instrumentos de mediação tecnológica da rede estadual de ensino resultou no aumento exponencial da matrícula conforme gráfico de expansão da matrícula de educação profissional abaixo:

Gráfico 3 – Expansão da matrícula de Educação Profissional



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do MEC/INEP de 2002 – 2020 (2020).

Destaca-se, nesse período, o crescimento da rede estadual que aumenta sua matrícula em quase 1000% e é responsável, em 2020, por 70% da matrícula de educação profissional no Estado do Piauí.

Quanto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ano 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, parecer CEB nº 11/2000, Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação que define a EJA como modalidade da educação básica, estabelecendo normas a serem obrigatoriamente observada na oferta e estrutura curricular pelos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como pela Secretaria de Educação, atendendo as especificidades do caráter próprio que lhe é peculiar.

A modalidade supracitada está organizada por segmentos, subdivididos em etapas das quais corresponde ao Ensino Médio o segmento III, etapas VI (equivalente a 1^a e 2^a séries) e VII (equivalente a 3^a série), com duração total de 02 (dois) anos.

É valido ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos, em nível médio (2º Grau), começou a ser ofertada em 1973 nos Núcleos de Ensino Supletivo – NES. Na época o estado contava com 04(quatro) Núcleos de Ensino. Na época, o estado contava com 43 (quarenta e três) desses centros, mas no ano de 2011, a Instrução Normativa GSE 001/2011 determinou que todos os centros com até 200 alunos, num total de 17 (dezessete), fossem desativados e os alunos transferidos para o regime presencial.

A partir de 2011, o ensino médio na modalidade EJA foi expandido para Rede, de acordo com a demanda e espaços físicos existentes nas escolas. Em 2018, a EJA, em nível médio, foi ofertada em 400 (quatrocentas) escolas e 220 (duzentos e vinte) municípios e em 2019 esse número caiu para 383(trezentas e oitenta e três) escolas e 217(duzentos e dezessete) municípios devido ao reordenamento da rede.

Dessa forma, evidencia-se que as diversas modalidades de Ensino Médio, ofertadas pela

rede estadual visam a atender as necessidades da sociedade piauiense e a diversidade de sujeitos que demandam essa etapa.

2.2 Sujeitos do Ensino Médio¹

A escola constitui-se como um espaço que deve ser referência para a socialização dos estudantes, oferecendo-lhes possibilidades de desenvolvimento enquanto protagonistas na construção do conhecimento. Para isso, a escola deve respeitar e valorizar as diferentes experiências que esse público traz de seus diversos contextos e realidades e compreender suas potencialidades. Além disso, deve reconhecer cada um como sujeito de direito e protagonista das ações pedagógicas na escola.

De acordo com Mesquita e Lelis (2015, p. 5),

cerca de um pouco mais da metade dos jovens, 53%, estão no Ensino Médio Regular. Porém, a outra metade, ou estão com distorção série-idade, ainda cursando o ensino fundamental, cerca de 38%, ou estão fora da escola, 9%. É quase um milhão de jovens longe da escola, evidenciando os problemas de acesso e permanência que precisam ser enfrentados pelas políticas norteadores de formação da juventude no nível médio.

Importante ressaltar que, embora essa informação faça referência aos jovens, o direito de aprender abarca todos os estudantes dessa etapa de ensino, quer sejam jovens, adultos ou idosos. Tanto os estudantes que estão no Ensino Médio na idade certa quanto os que não conseguiram prosseguir seus estudos em idade proporcional, no caso, os estudantes da EJA devem ter esse direito assegurado. Nessa perspectiva, evidencia-se que há necessidade de se implementar um Ensino Médio que dê conta de garantir o acesso e a permanência

dos estudantes na escola. Todavia, a ausência e/ou ineficiência de políticas públicas fortes, voltadas para a garantia dos direitos dos jovens, dão margem a desigualdades que resultam na evasão e no abandono escolar, bem como na geração de um quantitativo ainda maior de jovens para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E, aliada a políticas públicas educacionais, a escola tem papel importante nesse processo. Para tanto, precisa contextualizar suas ações, flexibilizando-as de acordo com as possibilidades e necessidades dos sujeitos dessa etapa de ensino, possibilitando, assim, o protagonismo estudantil, como estímulo para a permanência e o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, percebe-se que as políticas desenvolvidas recentemente têm procurado valorizar o lugar da escola como um espaço importante para a garantia da aprendizagem dos alunos. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Caderno II para Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I, aborda essa temática considerando que o aluno é o foco do processo de ensino aprendizagem, no entanto, muitas vezes, não é chamado para participar das ações da escola.

Muitas vezes, os alunos não são chamados para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que lhe dizem respeito diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, 2013, p. 10).

A política pública educacional deve ser resultado de um amplo processo de participação de todos que são envolvidos na tarefa pedagógica, incluindo ativamente os professores, os alunos e seus pais. Nesse sentido, é preciso que a formulação da política educacional con-

1 Importa destacar que o conceito de protagonismo para o Ensino Médio está muito articulado ao público juvenil (vide manuais de referência). Entretanto, para além de uma faixa etária específica, este currículo adota o conceito de uma forma ampla, de modo a abranger jovens, adultos e idosos, como sujeitos do Ensino Médio – razão pela qual se utiliza a expressão protagonismo estudantil em vários momentos neste documento ou mesmo o conceito de juventudes para contemplar todo o público dessa etapa de ensino.

sidere a legislação que trata da educação, principalmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), a Lei Federal Nº 13.415/2017, as DCNEM (Resolução Nº 03/2018-MEC/CNE/CEB) e a BNCC (Resolução Nº 04/2018-MEC/CNE/CP) e, pois estes dispositivos legais, dentre outros, definem as diretrizes para a educação brasileira.

O Estatuto da Juventude (Lei Nº 12.852/2013, Seção II, Art. 7 a 13) define o jovem como sujeito que tem direito a uma educação de qualidade com a garantia da educação básica. Todavia, é importante destacar que esse direito abrange todos os estudantes, independentemente da faixa etária e, no caso do Ensino Médio, é preciso considerar que os sujeitos são diversos e abrange não só os jovens, mas também adultos e idosos que não tenham concluído essa etapa da educação básica na idade certa.

Além da multiplicidade de idade dos sujeitos do Ensino Médio, a diversidade está inscrita nas relações sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, geração, regiões geográficas, território urbano e rural, e com implicações das diferentes inserções no mundo do trabalho dentre outros aspectos que devem ser atendidos em suas necessidades específicas, e precisam constar nas propostas curriculares. Pois, conforme ressalta Rosimeire Reis (2015, p. 4), “a escola, embora não seja o único, é um importante espaço de atuação no qual as identidades juvenis são negociadas e reinventadas”. E ampliamos: é um espaço onde as identidades se reinventam, sejam elas de crianças, jovens, adultos ou idosos.

A diversidade também se reflete nas expectativas desses sujeitos em relação à escola e ao futuro, tendo em vista que no caso da escola pública, a maior parte dos estudantes é proveniente das classes populares, que vivem em periferias nas cidades ou zona rural, sem acesso a opções de lazer, e não contam com incentivos familiares e pessoais para a dedicação ao

estudo, e muitos não são atendidos por políticas públicas, o que gera desmotivação, ausência de expectativas futuras, tudo isso ocasiona evasão escolar. Para muitos os projetos de futuro se entrelaçam com a necessidade de sobrevivência no presente, e precisam conciliar trabalho e estudo, e quando não conseguem, a educação fica em segundo plano.

Nessa perspectiva, os sujeitos do ensino médio devem ser percebidos como sujeitos sociais, com anseios e dilemas. Conforme Charlot (2000), sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Sob essa ótica, os sujeitos do ensino médio devem ser compreendidos em seus contextos sociais e familiares, pois muitos estão vulneráveis a diversos problemas de âmbito socioeconômicos e familiares, que os direcionam às drogas, a situações de bullying, depressão, violência e etc. Tudo isto são problemáticas que impactam no processo ensino-aprendizagem e desafiam a escola a superar e promover um ensino que prepare o estudante para desenvolver seu projeto de vida, que perpassa desde o desejo de ingresso no ensino superior, ou inserção no mundo do trabalho. Deste modo, a escola do Ensino Médio não pode mais ser a mesma, pois o seu público se modificou, sendo estes jovens também os atores-chave dos processos de mudanças da sociedade contemporânea (CARRANO, 2012).

É preciso considerar a diversidade e a heterogeneidade que caracterizam o mundo do trabalho atualmente no Brasil, que demanda considerar as diferentes situações vividas por estudantes trabalhadores, sejam os sujeitos do meio rural que precisam conciliar o estudo com o trabalho no campo e em atividades no espaço doméstico, seja o estudante do meio

urbano que trabalha no comércio, fábricas, em atividades informais e etc. Os sujeitos quilombolas, indígenas, com culturas diversas que devem ser atendidos em suas especificidades. “Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que ‘o trabalho também faz a juventude’” (DAYRELL, 2007, p. 109).

Nesse sentido, o Ensino Médio no Piauí tem escolas com modalidades que se adequam à diversidade de estudantes. As escolas de tempo Integral atendem um público jovem que, em sua maioria, se dedica somente aos estudos; as escolas de ensino médio regular diurno atendem um público diversificado, considerando que alguns trabalham seja formal ou informal; o ensino médio noturno atende uma clientela adulta, em que a maioria trabalha. As escolas técnico-profissionais atendem um público mais adulto e muitos trabalhadores, as escolas família Agrícolas e Agrotécnicas atendem jovens oriundos principalmente de comunidades rurais, ou que ajudam seus pais na agricultura familiar.

Destacam-se, também, os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs – que atendem um público com diferentes experiências de vida e que, por razões diversas, afastou-se da escola, porém, busca o seu retorno de acesso ao ensino formal, seja para conclusão

de estudo ou para a qualificação relativa à atividade laboral que já exerce.

Os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem. Nesse sentido, considerando a especificidade do territorial do Estado do Piauí, com 224 municípios, dividido em 04 macrorregiões (Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrados), e 11 territórios de desenvolvimento, com base em critérios como vocações produtivas e dinâmicas socioeconômicas, a rede estadual deve considerar as identidades socioculturais dos sujeitos que vivem nas diferentes regiões, de forma a proporcionar uma educação que abarque a diversidade cultural e socioeconômica do estado, que direcione os sujeitos ao aproveitamento das potencialidades econômicas, culturais, religiosas locais e regionais.

Nessa perspectiva, o currículo do ensino médio busca responder às expectativas dos sujeitos, por meio do reconhecimento dos modos de expressão estudiantis, de modo a contribuir para a valorização da cultura local e regional, favorecendo a autoestima e autonomia enquanto sujeitos globalizados. Espera-se que a escola seja um ambiente de pertencimento desses sujeitos capaz de explorar suas potencialidades, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidades, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros, que possibilite o exercício da cidadania.

3

Base conceitual

O presente capítulo tem como foco o desenvolvimento de concepções adotadas pela Rede Estadual de Ensino acerca de determinados temas, como currículo, avaliação, juventudes, conforme descritos em tópicos posteriores. Apresenta também os princípios orientadores para o Novo Ensino Médio, cujo conceito de flexibilização curricular deverá perpassar por toda a etapa final da Educação Básica, como se percebe em detalhamento dos itinerários formativos.

3.1 Concepções da Rede

O currículo definido pela Rede Estadual para os sujeitos do Ensino Médio tem como foco o desenvolvimento de competências que garantam a formação humana e integral dos estudantes piauienses, enquanto sujeitos do direito de aprender em suas singularidades e diversidades. Para isso, apresenta uma abordagem de ensino e aprendizagem numa perspectiva de integração de saberes. Neste sentido, discorre sobre a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como pressupõe um conceito de currículo que seja flexível, tal qual a perspectiva de Ensino Médio que se tem hoje.

Nos tópicos a seguir, tem-se uma visão de Rede sobre os seguintes temas: Currículo; Avaliação; Ensino e Aprendizagem; Metodologias de ensino; Educação Integral e Juventudes.

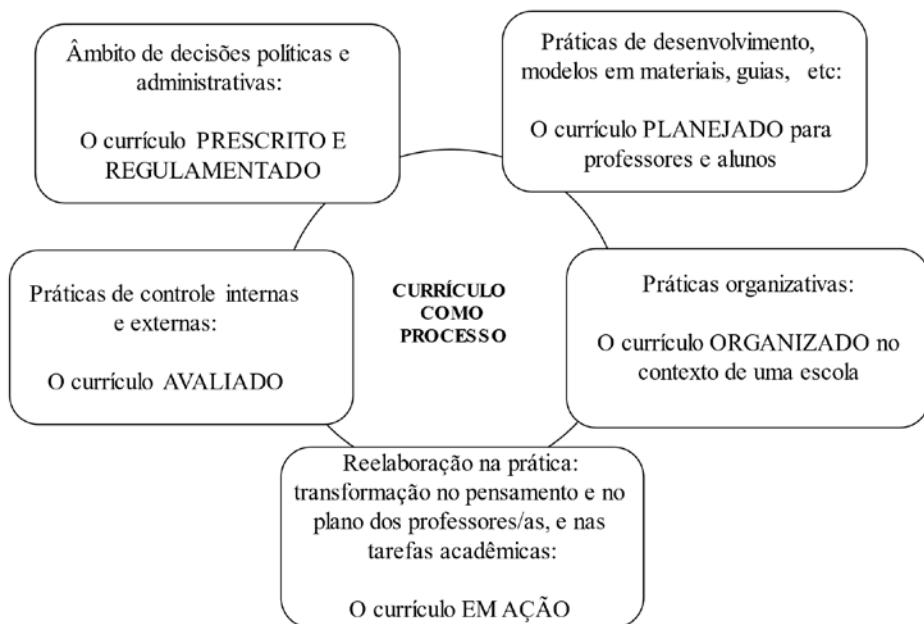
3.1.1 Currículo

O currículo é um documento político-pedagógico, norteador de práticas docentes e educativas, resultante de concepções políticas, culturais e sociais, além de ferramenta de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação. Derivado da palavra latina *currere*, currículo “se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado” (SACRISTÁN, 1998, p. 125). Conforme a própria definição aponta, o vocábulo representa um conceito polissêmico.

Assim, resultante de discursividades, de intenções diversas e de variadas representações, o currículo é influenciado pelo contexto social e histórico no qual se insere, sendo ainda resultado da interpretação daqueles que o vivenciam. Neste sentido, parte-se da concepção de que o currículo é um repertório para o percurso educativo, com projeto formativo que deve articular políticas e práticas docentes.

Sob essa ótica, Sacristán (1998) ressalta que a concretização das expectativas curriculares se dá a partir do resultado das interações em todo o processo. Ou seja, o currículo não pode ser concebido como uma ação isolada no processo de ensino e aprendizagem, muito menos descontextualizado da realidade educacional em que se insere, conforme se percebe pela figura a seguir:

Figura 5 – O currículo como processo



Fonte: Adaptado de Sacristán (1998).

Alinhado a essa concepção, devem-se considerar, ainda, as experiências, atividades, conteúdos, metodologias, métodos, forma e meios empregados para cumprir os “fins da educação”. Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Enquanto componente pedagógico significativo, o currículo deve sugerir propostas curriculares, com base numa concepção de sociedade e de cidadão que se quer construir, contextualizado com a realidade. Neste sentido, contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-ambiental-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção. dessa forma, o currículo, contextualizado com a realidade piauiense, visa ao reconhecimento e valorização oficial e intencional dos diferentes e múltiplos saberes, discursos e enunciados gestados e construídos pelos saberes e experiências locais e regionais. Tem, portanto, um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes piauienses, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O currículo do século XXI deve incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, caracterizados pela multiplicidade de tendên-

cias e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam produzindo os “multi” e “trans” (SILVA, 2010), com a inserção de temáticas que ganham amplas dimensões como questões de gênero, etnia e sexualidade, incorporadas ao conceito de diferença, de modo a construir uma educação a favor da vida, que potencialize a diversidade cultural e a convivência com as diferenças, por meio da descolonização dos conhecimentos.

Tal abordagem busca conviver com a provisão e múltiplas realidades constituídas pelos discursos, de modo a atender diferentes atores sociais, de diferentes espaços e detentores de variados repertórios culturais, pois um currículo contextualizado compreende educação como um espaço de formação de humanos, com referenciais culturais, políticos, religiosos específicos e diversos. Neste sentido, é necessário imprimir a pluralidade e flexibilidade como princípios orientadores do currículo contextualizado, com vista à superação do reducionismo, e que imprima visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e consciência social dos sujeitos.

Nessa linha, Saviani (2002, p. 68) defende que o Currículo para se constituir em um instrumento de promoção humana “precisa ser continuamente confrontado com os objetivos da nossa ação educativa, de acordo com as características próprias da atividade sistematizadora”, o que ocorre quando o educar é o foco principal, que deve ser perpassado por planejamento e ação didática.

Nesta perspectiva, considerando o contexto contemporâneo, o currículo do Piauí para a etapa do Ensino Médio visa nortear um modelo de educação que promova os sujeitos dessa etapa ao exercício de cidadania, capaz de promover a construção de uma sociedade igualitária e justa, comprometida com processos de desenvolvimento social. Assim, procura desenvolver o que Connell (1993, apud MOREIRA e CANDAU, 2003) denomina de justi-

ça curricular, que, segundo sua concepção, é pautada por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. “Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 2).

Segue, portanto, uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória. Conforme Sousa Santos (2003, p. 33), “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”. É sob essa ótica que o currículo para o Ensino Médio, ao propor objetos de conhecimentos a serem trabalhados, deve ser responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma forma holística e equânime.

Sacristán (2013, p.18) afirma que, ao se considerar tudo o que se sabe e o que é passível, em tese, de ensinamento e de ser aprendido, “o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática que se desenvolve durante a escolaridade”. Nesse sentido, o currículo deve eleger conteúdos que promovam um aprendizado significativo, elaborado a partir das necessidades concretas, e articulado à realidade local e regional. De forma que se torne o veículo, o interlocutor dos saberes locais com os saberes globais.

Seguindo essa lógica, o documento curricular que ora se apresenta tem propósito para além de uma discussão reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, apresenta detalhamento de como se colocar em prática os aprendizados abordados por cada área do conhecimento (vide capítulo seguinte). E essa prática tende a ser exitosa a partir da interação entre professores dos diver-

sos componentes curriculares nos diferentes espaços formativos ofertados tanto pelos sistemas de ensino como pelas próprias escolas.

Considerando que a escola constitui-se “no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo lhe posicionar-se frente ao mundo” (DIAS, 2008 p. 158), a escola é o espaço por excelência onde se efetivam as concepções do currículo. Nesta perspectiva, espera-se que o currículo, enquanto documento relevante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual e social, conduza as escolas do Ensino Médio do Piauí à produção de saberes conectados às aplicações sociais.

É importante destacar que, embora considerando as esferas da autonomia e da competência das redes e instituições de ensino, estas deverão assegurar, na organização de seus currículos e propostas pedagógicas, as devidas adequações às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). Além disso, deverão incorporar a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Tudo isso em atendimento às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018).

Ressalta-se, por fim, que, dentre as concepções de currículos aqui abordadas, a que mais se aproxima do entendimento da Rede Estadual é a postura curricular defendida por Sacristán, do qual extraímos o aspecto processual do currículo que, segundo o autor “tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral” (1998, p. 140). E, como o que se propõe neste documento curricular é a integração de saberes, com vistas ao atendimento da garantia de aprendizagens essenciais dos sujeitos do Ensino Médio, entende-se que

um currículo elaborado com foco no desenvolvimento de competências tem estreita relação com as ideias do teórico em questão.

3.1.2 Ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de reflexão há décadas. A preocupação com o ato de educar vem desde a antiguidade. O filósofo grego Sócrates, nos anos entre 469 a 399 a.C., opondo-se à filosofia que procurava explicar o mundo baseado na observação da natureza, defendeu a proposição de que o ser humano deveria conhecer a si mesmo, tendo como inquietação, levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem. Para ele a valorização do diálogo era algo importantíssimo, pois serviria como meio de investigação acreditando, também, que a aprendizagem deveria começar a partir da educação do corpo, que por sua vez, permitiria controlar o físico.

Por volta dos anos 427 a 347 a.C., a formação do homem moral, como objetivo final da educação, assim como a defesa de um estado justo para acolher cada indivíduo foram objetivos defendidos por Platão. Isso fez com que sua pedagogia se aproximasse da sua própria filosofia, dizendo que a busca da verdade é mais importante que a dos dogmas incontestáveis. Este pensador defendeu a ideia de que professor ou aluno pensem sobre si próprios. Aristóteles (384 a 322 a.C.), discípulo de Platão, acreditava que a educação deveria ser tomada como o real caminho para a vida pública, tendo em vista que somente com uma adequada educação seria possível formar o caráter do aluno. Neste sentido, este filósofo defendia a ideia de que a criança aprende com o ato de imitar os bons hábitos, e consequentemente, se tornar um cidadão ético e voltado à efetividade do bem comum em seu meio social.

No período medieval, com o paradigma teocêntrico em alta nos mais diversos segmentos (religioso, cultural, político, epistemológico), a

educação era tratada como especificidade da Igreja, assim como a expansão da mesma na Europa. Era responsabilidade da Igreja a disseminação da cultura, bem como dos processos educacionais deste contexto histórico, destacando-se um prévio currículum instrucional embasado nas *sete artes liberais*, compostas por: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música. A Igreja torna-se a detentora do conhecimento e de formas educacionais deste período, tendo em vista que somente esta instituição poderia dar aval, conforme seus interesses, do que poderia ser ou não lecionado. O ensino era pautado na leitura de textos e exposição das principais ideias pelo professor, formando muitas vezes debates entre professores e alunos (*scholastica disputatio*), e que se tornou conhecido como escolástica, método de estudos muito usado por São Tomás de Aquino (1225-1274).

No início da modernidade, é possível ser observada uma importante transição no que se refere aos métodos educacionais, onde o método escolástico (medieval) ganha uma remodelagem fundamentando-se não mais no conhecimento revelado (religioso), mas na vertente que defende que o próprio ser humano, enquanto ser racional, tem aparato mental e pode estabelecer critérios específicos para o alcance do conhecimento verdadeiro. Este intermediado pelas experiências e uso coerente da razão, não mais tendo a razão como mero instrumento da religião.

Neste sentido, podem-se destacar algumas perspectivas educacionais que têm sua origem e motivações a partir de significativos acontecimentos e mudanças ocasionados em determinados momentos da história moderna, influenciando os mais diversos aspectos antropológicos, tais como econômico, político, social e cultural. Com isto, pode ser afirmado que na modernidade têm-se ênfases de propostas educacionais direcionadas a métodos de ensino pensados a partir de fundamentos filosóficos, conforme se observa na continuidade deste texto.

Em uma perspectiva educacional pós contexto da Revolução Francesa – na qual se defendeu uma sociedade movida pelos princípios da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, como direito a ser usufruído por toda sua população, surge uma marcante discussão a partir das ideias de Karl Marx (1818-1883), onde se tem a defesa de um ensino pautado na transformação social. Na visão deste autor a sociedade pode ser melhor compreendida como uma composição de relações sociais, onde o ser humano é feito a partir de suas relações com a alteridade, ou seja, com os outros homens. Assim, o ser humano seria movido à base de suas necessidades e liberdade, existindo uma dialética em que se possam justificar os fins.

No século XX, teve grande contribuição na formação da visão pedagógica, os pensamentos de Maria Montessori (1870-1952), ao defender a ideia de que a criança conquistava a educação, partindo da concepção de que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, desde que nos sejam dadas as condições. Seus estudos basearam-se na observação de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta da procura e descoberta, cabendo ao professor acompanhar o processo e detectar o modo particular de cada um manifestar seu potencial.

Ao longo do século XX, diferentes concepções pedagógicas fundamentaram o processo de ensino e aprendizagem, tais concepções, segundo Saviani (2006), podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática e a segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e dissolvem a teoria na prática.

As modalidades de pedagogia tradicional, de vertente religiosa ou leiga, dão prioridade à teoria sobre a prática, e focam especificamente nas teorias de ensino. Ao passo que as modalidades de pedagogias novas priorizam

a prática, cuja ênfase éposta nas “teorias da aprendizagem”.

Ainda conforme Saviani (2006), as conceções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, a teoria da evolução pautavam-se pela centralidade da formação intelectual. Aqui seria possível observar que o protagonista do conhecimento era o professor, responsável por transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor.

No que se refere às correntes educacionais ligadas à renovação metodológica, temos como referenciais pensadores como Rousseau, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson, chegando ao movimento da Escola Nova, bem como às pedagogias não diretivas, à pedagogia institucional e ao construtivismo priorizando em suas teorias da aprendizagem uma radical mudança, no qual a centralidade é o educando. Este como protagonista da aprendizagem que, por meio da interação entre si e o professor, constroem seus conhecimentos. Com esta defesa de um método voltado mais aos educandos, ao professor caberia o papel de acompanhá-los de modo a auxiliá-los em seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva de aprendizagem, o primado é sobre a prática, o eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2006). Essa tendência torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova, na segunda metade do século XX, e assume novas versões, entre as quais o construtivismo, sendo a mais difundida na atualidade.

A partir do século XX, a ênfase do processo de aprendizagem se desloca para os métodos, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. Nesse, o professor conduz a aprendizagem, mas o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, conforme a perspectiva de Piaget (1983). Desse modo, pode-se entender que a aprendizagem, no contexto teórico construtivista, está subordinada ao desenvolvimento, ou seja, é sempre provocada por uma situação e depende do desenvolvimento intelectual e da estrutura da própria inteligência.

Na perspectiva construtivista de Piaget, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. O aprendizado depende essencialmente de uma prática pedagógica adequada, que favorecesse essa interação, de forma a que gradativamente o aluno pudesse internalizar esse conhecimento, isto é, assimilá-lo integrando-o aos seus demais conhecimentos (PIAGET, 1975).

Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. Essa adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, o conhecimento é a equilíbriação/reequilíbriação entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

A aprendizagem, conforme defende Vygotsky (2001, p. 115), “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. É numa relação in-

trínseca do sujeito com o meio físico e social, orientada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico do homem se realiza por meio de processo de internalização (VYGOTSKY, 2001).

Segundo esse autor, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva). É neste movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, dá-se a apropriação da experiência social da humanidade. Desta forma, podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, ela é mediada culturalmente. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 264) “O homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade”.

A aprendizagem se dá por meio da interação e construção do conhecimento e também dos laços afetivos entre pessoas. Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras, depois psicomotoras. Não é mesmo verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam a possibilidade de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a única do seu destino (...). Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a forma que amolda sua pessoa (...) (WALLON, 1975, p. 164).

Para Emilia Ferreiro (1983), a construção do conhecimento tem uma lógica individual na escola e fora dela. A aprendizagem não é provo-

cada pela escola, mas pela própria mente das crianças, em que esse processo deve ser gradual dependendo de sua assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, o que demanda tempo. O processo inicial da aprendizagem é explicado também por variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas. Complementa a autora, que não existe ponto zero da aprendizagem escrita; a criança sempre apresenta um conhecimento prévio que o sujeito reestrutura a partir de um processo de acomodação e assimilação mental.

Segundo Antoni Zabala (1998), a finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos. Para ele, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. Daí a necessidade de uma reflexão profunda e permanente da condição de cidadania dos alunos, e da sociedade em que vivem. Zabala atenta ainda para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno. Na visão de Libâneo (1994, p. 88),

[...] aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, daquilo bem simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até aquilo mais complexo onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo.

Na origem da aprendizagem está todo um processo de assimilação no qual o aluno, com a orientação do professor, passa a compreender, refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos, assim a aprendizagem é observada com a colocação em prática, por parte do estudante, desses conhecimentos que foram transmitidos durante uma aula ou atividade. A aprendizagem é algo que modifica o pensamento. Para que se possa haver a aprendizagem o aluno necessita ser estimulado com conteúdo de seu alcance, textos que tratem de sua realidade.

Nas palavras de Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é algo mecanizado, não é apenas uma transmissão feita pelo professor que ensina para um aluno que aprende”. Tem para ele, ao contrário, um dever de “estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Esse sim, pois é o seu papel, impulsionar a aprendizagem, precedendo-a muitas das vezes.”

Segundo Paulo Freire (1996, p. 14), não existe ensino sem aprendizagem, e nesse processo, “educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da (re)construção do saber, pois o conhecimento não está no professor, o conhecimento circula, é compartilhado”. O processo de ensinar tem por finalidade o alcance da aprendizagem pelo estudante. Nesse sentido, na condução satisfatória do processo de ensino, efetivo e que agregue valor a vida dos estudantes, o professor adquire o papel de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, assim precisa utilizar métodos adequados e centrados na realidade dos estudantes, num diálogo constante entre estes atores, buscando estabelecer e fortalecer vínculos.

Esse estreitamento de vínculos deve ser ponderado por regras onde todos têm liberdade, uma vez que, como afirma Freire (1986, p.54): “uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é muito pior do que uma experiência ‘bancária’, onde o professor simplesmente transfere conhecimento”. Com isto, pode ser afirmado que nesse diálogo, o encontro das pessoas ocorre para que elas reflitam sobre o mundo, sobre como transformá-lo e melhorá-lo, tendo na sala de aula o seu primeiro lugar de exercício prático.

Frente a isto, objetiva-se uma educação que ultrapasse a mera formação conceitual, conduzindo o alunado à reflexão sobre seu papel na sociedade, para que ele possa nessa relação teoria e prática encontrar novas maneiras de atuar no contexto em que vive. Uma Educação

que tenha a intenção de formar no aluno uma atitude crítica quanto às relações sociais nas quais se insere. Constatar essas relações possibilita colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2003, p.31), uma vez que a educação se torna decisiva neste constante processo de transformação da realidade social.

A criação de sentido pessoal e social, orientada por princípios de solidariedade e favorecida pelas interações que aumentam o aprendizado instrumental produz a aprendizagem dialógica. Essa aprendizagem apresenta-se como ferramenta que vai auxiliar na superação de desafios que estão internalizados ao bom êxito do processo de ensino e aprendizagem, visto que, essa aprendizagem fundamenta-se e expressa-se por meio do diálogo igualitário e na interação mais diversa possível entre as pessoas.

Como na contemporaneidade muito se tem refletido a respeito de como deve ser a atuação do professor em sala de aula no processo de ensino/aprendizagem, reafirmamos que cabe ao professor, na coordenação do processo de aprendizagem, articular os conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, cientes dos vários elementos didáticos que influenciam e possibilitam a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, seguindo uma perspectiva dialética entre o saber imediato e o mediato. Com adoção de prática pedagógica que tenha dinâmica própria, que permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a autonomia dos alunos e a reflexão sobre seu lugar no mundo, de forma significativa.

3.1.3 Avaliação da Aprendizagem

Com base nos pressupostos teóricos norteadores da avaliação da aprendizagem, depreende-se que a prática de ensinar está intimamente

relacionada à prática de avaliar, posto que o processo de ensino aprendizagem implica uma tomada de decisão para as mudanças necessárias, com adoção de critérios e princípios relacionados aos objetivos previamente definidos no planejamento curricular.

Assim, é imperiosa a compreensão de que o conhecimento não é algo estático, mas um processo histórico de contínua produção em que a avaliação movimenta esta construção a partir das experiências trazidas pelos estudantes, do questionamento da realidade e das relações existentes com a pretensão da transformação da sociedade. Daí deriva uma prática pedagógica dinâmica, que consubstancia o caráter abstrato do saber, no qual se privilegia o raciocínio e não a memorização.

O processo de ensino e aprendizagem consciente exige postura proativa dos sujeitos envolvidos, e requer reflexão na ação, no sentido de ultrapassar a dimensão do simples testar e medir, para alcançar decisões de repensar e redimensionar conceitos, redirecionar práticas e manter um novo olhar sobre a realidade.

A educação contemporânea se mantém fortemente inclinada a superar a compreensão desse processo como algo unilateral, concebendo-o notadamente como parte integrante do planejamento da ação didática, alicerçada na concepção da escola enquanto espaço social democrático de sistematização do saber. Compreende-se, pois, a avaliação da aprendizagem como instrumento do currículo interligado a dois polos de um mesmo processo: o do ensino e o da aprendizagem.

Significa dizer que, por um lado, ela deve estar a serviço das aprendizagens, consubstanciando no âmbito pedagógico os direitos e objetivos de aprendizagem para a efetivação da garantia da formação integral do estudante. Por outro lado, deverá fornecer informações significativas que ajudem o docente a aperfeiçoar sua prática em direção à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, Perrenoud (1999), leciona que a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo, intrinsecamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. O autor propõe uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação e ressalta, sobretudo, que a avaliação seja contínua e formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. Afirma que, a partir de instrumentos adequados, possa ser estabelecido um diagnóstico justo para cada aluno, de modo a identificar as possíveis causas de suas dificuldades e potenciais, visando a uma maior qualificação da aprendizagem. Significa dizer que a prática avaliativa tem que ser focada no diagnóstico e não simplesmente na classificação.

Ainda, segundo Perrenoud (1999), é considerada formativa toda prática de avaliação que pretenda contribuir para melhoria das aprendizagens em curso que, ao mesmo tempo, auxilie o aluno a aprender continuamente e a se desenvolver, atingindo objetivos propostos. Todavia, cabe às escolas e aos professores o desafio de saber como a avaliação formativa pode auxiliar, de forma efetiva, no processo de ensino e aprendizagem.

Isto demanda discussão, análise, investigação e tomada de decisão, pois, ao avaliar, o professor torna-se um agente reflexivo, tendo em vista que na medida em avalia o aluno, também reflete sobre sua práxis (avalia o seu próprio trabalho). Desse modo, professores e alunos são sujeitos protagonistas que se mantêm numa relação dinâmica de constante troca de saberes, avaliando a si mesmos e ao outro (HOFFMANN, 2005).

Nessa mesma linha, Luckesi (1997) reforça que a avaliação da aprendizagem comprehende uma ação cuja função não consiste numa simples verificação, pois ultrapassa a mera tarefa de aplicação de testes e exames verificativos, quantitativos, classificatórios e excluidentes. Ela é ação mediadora do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, deve ser o ponto

de partida para reorientar o professor na criação de estratégias e acolhimento ao estudante. Portanto, é uma ação composta por etapas, desprovida da simples intenção de medir o conhecimento adquirido pelo estudante num determinado intervalo de tempo. Isso demanda movimento docente, no sentido de fazer um acompanhamento contínuo para chegar a um diagnóstico da evolução do desempenho do aluno. E, esse diagnóstico, requer análise e tomada de decisão para a necessária intervenção capaz de contribuir com a melhoria do processo de desenvolvimento e promoção de novas aprendizagens do estudante.

A avaliação, como processo de caráter formativo, requer uma ação bem mais complexa do que simplesmente atribuir notas mediante aplicação de teste, exames ou provas. Não se trata meramente de quantificar, classificar, mas de interpretar a evolução do aprendizado qualitativamente. Para Hoffmann (2005), avaliar qualitativamente se refere a compreender e interpretar a evolução da aprendizagem do aluno, seus avanços, falhas e potenciais manifestos nas diferentes estratégias usadas para avaliar, a fim de garantir a continuidade dessa evolução.

Segundo Vasconcelos (2003), a avaliação deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem significativa por parte de todos os alunos. Assim, a proposta de um Ensino Médio mais flexível, diversificado e atrativo para os jovens do Piauí tem como escopo o sucesso escolar por meio da promoção de aprendizagens significativas resultantes do desenvolvimento de competências e habilidades, num fazer pedagógico que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, os interesses e o protagonismo de todos os estudantes na construção do conhecimento.

Neste sentido, com base na LDB 9.394/96 e nas DCNEM/2018, o currículo do Ensino Médio do Piauí incorpora a concepção de avaliação da aprendizagem com diagnóstico preliminar, de caráter formativo, permanente e cumulativo,

com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. E que leve em conta as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes piauienses no que diz respeito ao desenvolvimento das competências gerais e específicas, bem como as habilidades previstas tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos das áreas do Conhecimento e da Formação Técnica e Profissional.

Nessa perspectiva, o currículo flexível que se propõe, pressupõe inovações com mudanças significativas nas práticas pedagógicas, com a adoção de uma avaliação da aprendizagem mais formativa e menos seletiva, imbuída em impulsionar o estudante a aprender e o professor a ensinar e, a ambos, aprenderem um com o outro. Para tanto, o currículo flexível, centrado no protagonismo estudantil, requer da avaliação da aprendizagem o reconhecimento das individualidades, considerando os diferentes percursos formativos dos estudantes nas suas trajetórias de vida escolar, ao invés de simplesmente atribuí-lhes notas.

Sob essa ótica, a mudança das práticas de avaliação demanda, logicamente, uma transformação da prática do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos, principalmente, daqueles com dificuldades de aprendizagem. Dito isto, fica claro que o objetivo da avaliação da aprendizagem, como instrumento do projeto educativo, é consolidar a formação integral do estudante (PERRENOUD, 1999).

Vale reforçar que o reconhecimento das diferentes trajetórias de vida dos estudantes do Novo Ensino Médio implica, indubitavelmente, um movimento de flexibilização nas formas de ensinar e avaliar as juventudes do Século XXI, com exigência de contextualização e recriação das metodologias. Acrescenta-se que, além de avaliar as competências cognitivas, serão necessárias ferramentas e metodologias inovadoras para avaliar as competências socioemocionais dos estudantes. Para este propósito, é imprescindível a formação continuada de professores e gestores escolares, tendo em

vista a necessidade de redimensionar as ações e práticas pedagógicas. Isto para atender à perspectiva crítica e consolidada do processo de flexibilização na prática educativa, visando à efetivação de propostas que apontem para a formação humana e integral dos estudantes.

Com efeito, a Resolução nº 4/2018-MEC/CNE/CP que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), determina em seu Art. 7º, V, combinado ao art. 27 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares devem adequar as proposições da BNCC-EM à realidade local e dos estudantes, tendo em vista:

V – Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

Articuladas com as regulamentações do sistema e redes de ensino do Piauí, as instituições de ensino, poderão utilizar diversos instrumentos e estratégias avaliativas, ao alcance dos professores e dos estudantes. Os variados instrumentos avaliativos, de modo paralelo aos processos de ensino, podem levantar evidências de aprendizagens pelos estudantes, acompanhando assim, os níveis de desenvolvimento desses em relação aos conteúdos apresentados remotamente e, caso contrário, realizar os necessários ajustes tais como: autoavaliação, provas objetivas e dissertativas; registros de cumprimento de tarefas; fichas de avaliação; intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas; trabalhos individuais/pares/grupos; tarefas de casa; portfólios; observação informal/auto-observação; registro de observação; relatórios; projetos; teste de compreensão oral, seminários, dentre outros. Cabe a cada escola, numa ação coletiva, discutir os critérios de definição, elaboração, aplicação dos instrumentos avaliativos, bem como a reflexão dos seus resultados.

De acordo com as orientações constantes no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio/MEC-CONSED, no que concerne à definição de diretrizes para a avaliação e promoção dos estudantes, observa-se que os modelos avaliativos não devem albergar espaço para o aprendizado apenas de conteúdos, mas do desenvolvimento de competências e habilidades:

A presença de unidades curriculares diversas, que vão além da lógica disciplinar, pressupõe a elaboração de modelos avaliativos que deem conta das particularidades de cada metodologia e estratégia de ensino e aprendizagem. As escolas não devem se limitar somente à aplicação de provas escritas ao final de um período, em especial quando o que está sendo avaliado não é apenas o aprendizado de conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades e competências. Propõe-se que se desenvolvam diferentes métodos de avaliação que atendam à nova realidade, como a demonstração prática, a construção de portfólios, a documentação emitida por instituições de caráter educativo, entre outras formas de se avaliar os saberes dos estudantes (BRASIL, 2018, pág. 58).

Portanto, a concepção de avaliação da aprendizagem defendida no presente documento, incorporada à missão da SEDUC-PI na oferta do Novo Ensino Médio, mantém sinergia com objetivo da educação propagada há muito tempo e, hoje, uma exigência no contexto educacional contemporâneo que é a formação integral dos estudantes, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, através de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Vale ressaltar, ainda, que devido às profundas transformações no mundo, em particular à educação, os processos de aprendizagem se revelam múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Para responder às diversas demandas dessas complexas realidades que

se apresentam, é necessária uma discussão a respeito da rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais. Aliar, por exemplo, aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis hoje se constitui como uma influente e interessante estratégia de ensinar e aprender.

A aprendizagem ativa destaca o protagonismo do estudante, sua participação ativa, experimentando, desenhando, criando, com mediação do professor. A aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a combinação e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Desse modo, estas estratégias estarão a serviço das aprendizagens favoráveis à formação integral do estudante, como também dará suporte teórico metodológico com informações significativas que ajudem os docentes a aperfeiçoarem sua prática em direção à melhoria da qualidade do ensino.

E o processo de implementar estas estratégias demanda planejamento para uma boa execução. O ensino híbrido não apresenta uma definição determinada, e se constitui, como o próprio nome sugere, uma combinação de diversos métodos, formas e técnicas que podem dirigir ao ensino de certo conteúdo. Pode-se dizer que é um contexto macro que envolve desde atitudes simples às mais complexas, na intenção de se fazer educação (MORAN, 2015).

Nessa vertente, analisando a avaliação da aprendizagem pela lente do presente e do futuro, são recorrentes as discussões e debates sobre as estratégias educativas para sintonizar as escolas com o modelo de ensino híbrido. Quanto a isto, Rodrigues (2015, p.124) sugere que a reflexão sobre a avaliação precisa ir além de sua readequação de uso e sentido. É necessário compreender cada um dos meios: tradi-

cional e tecnológico, transformando-os em um sistema adequado a cada comunidade escolar. Porém, existe um consenso de que a avaliação formativa se destaca pelo fato de possibilitar que o processo de ensino aprendizagem seja acompanhado durante todo o desenvolvimento do trabalho educativo, podendo ser reorganizadas ações de acordo com as necessidades que forem sendo levantadas para a melhoria do estudante. Hoje existe uma grande diversidade de modelo de ensino híbrido, basta, então, adaptar aquele que melhor se adeque às estruturas da instituição de ensino e que, nesse, se desenvolvam as formas de extrair as informações para gerir continuamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Por todos esses aspectos abordados sobre as concepções de avaliação da aprendizagem para o Novo Ensino Médio e, com base nos subsídios legais, as redes de ensino públicas e privadas, no âmbito de suas autonomias, implementarão novas diretrizes e/ou farão adaptações nas já existentes para orientar as escolas, especialmente os professores, acerca dos procedimentos pedagógicos e operacionais para a efetivação do processo de avaliação da aprendizagem². Tudo deverá concorrer para propiciar um espaço de redirecionamento das ações pedagógicas indicando caminhos possíveis, por meio dos quais cada escola percorrerá conforme seu projeto político pedagógico de modo que cada docente se reconheça como profissional mediador no processo avaliativo, aos olhos da educação baseada em princípios e valores que possibilite aos estudantes piauienses resultados em aprendizagem com significação para suas vidas.

3.1.4 Metodologias de Ensino

Etmologicamente, a palavra “aluno” provém do latim *alumnus*, que significa “afilhado” “discí-

2 Ressalta-se que as orientações acerca da avaliação estão constantes nos capítulos seguintes, quando se aborda a Formação Geral Básica e os Itinerários. Nos referidos capítulos, é possível compreender de que forma o processo avaliativo será colocado em prática a partir deste Documento Referencial Curricular.

polo”, “criança de peito” e, neste termo, é derivado de *alere*, que tem o significado de “nutrir” ou “alimentar”. A ideia do termo, portanto, é de que o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. Nesse entendimento, aluno é aquele que se “alimenta” de conhecimento. Com ênfase, este processo de “alimentação” precisa de outra pessoa, o professor. O vínculo entre ambos se concretiza num espaço social de aprendizagem, a escola, em algumas áreas do conhecimento e no modelo da pedagogia (ALUNO, 2020).

Daí que a metodologia tradicional de ensino, criada no século XVII, tem o professor (aquele que “nutre” ou “alimenta”) como centro do processo, detentor do conhecimento e responsável por transmiti-lo aos alunos. Uma metodologia pautada pela disciplina em que o conteúdo é o mais importante, predominando a aprendizagem pela memorização. Porém, no mundo atual, diante das rápidas transformações sociais embaladas pelo avanço da ciência e das tecnologias, tem-se buscado superar este modelo tradicional pela compreensão de que não cabe ao professor “alimentar” seus alunos com o conhecimento, mas sim despertar neles a vontade de buscá-lo.

Pesquisas recentes, tanto nas áreas da educação quanto da psicologia e da neurociência, comprovam que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (BACICH; MORAN, 2018, p. 38). Desse modo, o processo de aprendizagem varia para cada ser humano, segundo o ritmo de cada um, conforme suas habilidades, sua modalidade de aprendizagem e, também pelas influências externas. Isto permite a inferência de que o papel da escola perpassa a simples tarefa de ensinar conteúdos, pois, enquanto espaço social, ela também tem a missão de auxiliar os estudantes no seu autoconhecimento e no seu autodesenvolvimento, tornando-os responsáveis pelo ato de aprender, aprender a aprender, ensinar e ter auto-

nomia intelectual. Para tanto, a escola precisa se preparar para o cumprimento desta missão.

Conforme a BNCC, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas aprendizagens essenciais só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Para tanto, recomenda:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2018 p. 17).

Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Estas são as dez competências gerais que todos os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018). O grande desafio para a gestão do currículo nas redes e instituições de ensino é materializá-lo em ações e/ou estratégias adequadas que resultem em processos de aprendizagem capazes de contemplar o desenvolvimento dessas competências. Para tanto, é imprescindível que toda e qualquer ação constante no planejamento curricular seja realizada de forma integrada e que haja contextualização e interdisciplinaridade.

Neste aspecto, Bacich e Moran (2018), ao discorrerem sobre as metodologias ativas de aprendizagem, definem-nas como estratégias de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, por meio da utilização de diversos recursos (principalmente tecnológicos), na tentativa de experimentar

diferentes formas de se aprender. Elas compreendem a implantação de novas formas de ensino na prática escolar, modificando o modo como é ativado a aprender. O objetivo da diversificação de práticas escolares e metodologias ativas de ensino é melhorar a gestão educacional, enriquecer o ensino, estimular a aprendizagem e abrir horizontes novos, tanto para alunos quanto para professores.

Para Beck (2018) a proposta de educação que ativa, estimula e envolve os estudantes é bastante antiga, mas o conceito sobre metodologias ativas é que surgiu recentemente. Renomados autores como Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky não citam o termo “metodologias ativas”, porém, em suas obras, defendiam a aplicação dos princípios que as fundamentam. Num passado remoto, a filosofia socrática (século V a.C) já buscava ativar os ouvintes por meio de um **método interrogativo**. Significa dizer que, se fôssemos buscar um ‘idealizador’, teríamos que voltar milênios na história da educação.

Todavia, é importante destacar que, “na construção metodológica da Escola Nova, Dewey teve grande influência na ideia das metodologias ativas ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem” (DIESEL; BALDEZS; MARTINS, 2017, p. 272).

Segundo as análises de Paiva *et al.* (2016), as metodologias ativas promovem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, em que o aluno é estimulado/desafiado a assumir uma postura ativa diante de sua jornada educativa, do seu aprendizado.

Num trabalho primoroso de buscar pontos de convergência entre as metodologias ativas de ensino e outras abordagens já consagradas do âmbito da (re)significação da prática docente, Diesel; Baldez; Martins (2017), também explicam os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino. No entanto, não

adentraremos no aprofundamento de cada um deles, por razões de não nos tornarmos repetitivos das ideias já desenvolvidas em tópicos anteriores (e posteriores) deste documento, mas é oportuno abordá-los para efeito de compreensão. De toda maneira, são os seguintes os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino: a) Aluno: centro do processo de aprendizagem; b) Autonomia; c) Problematização da realidade e reflexão; d) Trabalho em equipe; e) Inovação; f) Professor: mediador, facilitador, ativador.

Embora com algumas congruências principiológicas quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos, as metodologias ativas não são uniformes, pois há grande diversidade e diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo-se alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais. Dentre a gama de variedades, destacam-se: **Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; Gamificação; Sala de aula invertida; Aprendizagem entre pares; Cultura Maker; Storytelling; Estudos do meio, etc.** (COLLOR, 2019).

Considerando a realidade atual, Bacich e Moran (2018) confirmam que dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem: **aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida**. As metodologias ativas tem foco no protagonismo do estudante, na sua autonomia frente ao aprendizado, no seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, criando, tendo o professor como mediador. A aprendizagem híbrida tem foco na flexibilidade, na mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos tem apresentado significativas contribuições na solução para garantir a sociabilidade, encurtar a distância física entre professores e alunos.

No mundo contemporâneo, é notória a tendência já consolidada para modelos híbridos de aprendizagem escolar, nos quais os estudantes têm a combinação de atividades a distância ou remotamente por meio de vídeos e exercícios interativos, e encontros presenciais. Mas vale destacar que, quanto às atividades a distância, o foco deverá estar menos centrado nas tecnologias e mais nas competências e habilidades de alunos e professores.

A Resolução nº 3/2018/MEC-CNE-CEB (DC-NEM) em seu Art. 7º, § 2º dispõem que:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Conforme Bacich e Moran (2018), um currículo flexível oportuniza o protagonismo dos estudantes, estimula sua autonomia intelectual, seu autodidatismo, para que possam personalizar seu percurso conforme suas necessidades, possibilidades, expectativas, interesses e estilos de aprendizagem, conciliando a prática e a teoria. Portanto, é dever das escolas adotar propostas metodológicas que elevem o aprendizado dos estudantes e garantam sua autonomia intelectual na interpretação do mundo pelas perspectivas real e virtual. Mas é preciso compreender que transformar o aluno em protagonista do próprio aprendizado demanda, também, uma transformação na gestão educacional, haja vista que é necessário o planejamento baseado em evidências para se proceder com a implementação de estratégias metodológicas que façam com que o aluno não apenas receba o conhecimento entregue pelo professor, mas sim participe ativamente do processo.

Os estudantes do século XXI estão inseridos em uma sociedade do conhecimento, num

mundo marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações de interconexão com a cultura digital. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio de metodologias ativas apoiadas em tecnologias visa a superar as abordagens educacionais centradas na fala do professor e em atividades educativas que situam os estudantes em condições de expectadores passivos (BACICH; MORAN, 2018).

Não obstante, a incorporação das metodologias ativas e inovadoras na gestão escolar demanda revisão na formação dos professores que, por sua vez, também necessitam desenvolver suas próprias competências e habilidades para atuarem como protagonistas na autonomia de sua práxis, porque mais do que saber **o que são** e **como funcionam**, os docentes precisam se apropriar dessas metodologias.

Na visão de Moran (2015, p. 17), romper com os modelos tradicionais de ensino e trabalhar com as metodologias ativas exige grandes mudanças e tomadas de decisões quanto aos aspectos físicos, operacionais e organizacionais das instituições de ensino:

Todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos, os espaços precisam ser revistos e isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender. Estamos sendo pressionados para mudar sem muito tempo para testar. Por isso, é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças. [...] Capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiro, atividades online e, depois, atividades em sala de aula). Podemos realizar mudanças incrementais, aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos. Ainda estamos avançando muito pouco em relação ao que precisamos.

Nesta acepção, compreende-se que a implementação do currículo piauiense nas redes e

instituições de ensino prescinde de programas, projetos ou planos de formação continuada de professores, incluindo, dentre as temáticas, as metodologias de êxito e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, adequadas às necessidades dos educandos em suas diferentes realidades. Além disso, é necessário definir sobre o lugar que essas metodologias e estratégias didático-pedagógicas irão ocupar nas propostas pedagógicas das escolas para o efetivo alcance dos resultados em aprendizagens, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades, o protagonismo e a autonomia dos estudantes no seu percurso formativo, articulado com o seu projeto de vida.

É importante destacar que, em se tratando de estratégias eficazes de ensino com o auxílio de recursos tecnológicos no processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes e, sobretudo, para atender ao desafio de levar educação de qualidade às mais longínquas comunidades, a Secretaria de Educação do Estado/SEDUC-PI, conta com o **Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação**, que tem como objetivo qualificar a oferta da educação básica, com mediação presencial, elevando o índice de escolarização, a inclusão social e o prosseguimento nos estudos dos estudantes piauienses.

Atualmente, o Programa garante que a oferta da educação básica nas diferentes modalidades, ministradas por professores habilitados, utilizando mídias educativas com transmissão via-satélite, em regime presencial para 900 ambientes escolares instalados em áreas urbanas e rurais do Estado. A interatividade é vivenciada pelo contato direto do educando do centro de recepção/ambientes escolares, com o professor ministrante no centro de Emissão (estúdio).

Detalhando um pouco mais sobre a metodologia utilizada e operacionalização do programa, as aulas são transmitidas via satélite pela televisão e recepcionadas, **em tempo real**, pelas escolas com os **kits tecnológicos**, no

formato de **videoconferência**. As aulas são ministradas por professores especializados em cada área do conhecimento, em conjunto com professores mediadores e assistentes devidamente capacitados para orientar e aprofundar os conteúdos, a partir do **estúdio** instalado na **TV Educativa do Estado**, em Teresina-PI, resultando numa significativa interatividade entre professor e aluno.

Os alunos, organizados em turmas, assistem às aulas em recepção organizada, ou seja, estão presentes nos ambientes escolares de segunda à sexta-feira, nos horários estabelecidos para a transmissão das aulas. Em cada sala de aula há um **mediador pedagógico** que, de forma também **presencial**, realiza a mediação das atividades pedagógicas, organiza o ambiente físico e educativo, que permite a realização das atividades/dinâmicas locais e a interação discente/docente (ministrante), por meio de uma **webcam** que transmite sua imagem, sua voz e dados, resultando num diálogo efetivo, ao vivo/tempo real, garantindo, assim, a completa comunicação/interatividade entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia vivenciada pelo programa exerce o imperioso respeito nos ambientes escolares destinado a ouvir e, ao apropriar-se da informação, fica o educando credenciado às críticas reflexivas fundamentando os debates posteriores e, também, à tomada de consciência do quanto se pode produzir intelectualmente ao aperfeiçoar-se o tempo destinado às atividades pedagógicas, que são os momentos destinados aos exercícios lançados pelo professor ministrante a serem trabalhados e discutidos pelo mediador pedagógico com os educandos e posterior retorno ao professor ministrante.

Relativamente ao alastramento da COVID-19 no mundo, caracterizado como estado de Pandemia, seguindo as deliberações da Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como considerando as condições sanitárias do Estado do Piauí em relação à Pandemia, com observâ-

cia ao protocolo 042 do Comitê de Operações Emergenciais (COE/PI) e após consulta à comunidade escolar sobre a impossibilidade da adoção do modelo híbrido, houve decretação da suspensão de aulas presenciais em toda a rede pública estadual. Daí, por volta do mês de agosto de 2020 aos dias atuais (abril/2021) as aulas passaram a ser ofertadas no formato exclusivamente remoto.

Diante desse contexto, com transmissão ao vivo pelo YouTube e TV aberta, o Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação tornou-se a **principal plataforma de conteúdo das aulas remotas** da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí. Na plataforma, estudantes e professores têm acesso aos materiais didáticos, além de **aulas ao vivo, aulas gravadas e atividades complementares**. A estratégia foi pensada de forma que os estudantes da Rede continuem recebendo conteúdos dos diversos componentes curriculares em casa.

Considerando, pois, a implementação de alternativas pedagógicas com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), a relevância do Programa é perceptível em face do impacto imediato com largo alcance social, com atendimento às situações emergenciais, à dinamização dos espaços e tempos de aprendizagem e à demanda reprimida, garantindo condições de acesso, permanência e elevação da escolaridade da população piauiense, combatendo, ainda, o elevado índice de evasão escolar. Além disso, o Programa atende às necessidades da SEDUC-PI quanto à mobilização, formação continuada e capacitação técnica dos profissionais da educação, incidindo diretamente na elevação do padrão de qualidade educacional.

Ademais, diante do avanço da tecnologia e das demandas da sociedade contemporânea, bem como das mudanças estruturais preconizadas pela Lei 13.415/2017, regulamentada pela Resolução nº 3/2018 (DCNEM – MEC/CNE/CEB), já se pode pensar numa ampliação da abrangência do Programa de Mediação Tecno-

lógica Canal Educação, quanto à possibilidade de utilização desse instrumento na oferta da modalidade de EaD para o Novo Ensino Médio.

Em vista dos aspectos mencionados sobre concepções de metodologias de ensino, na perspectiva de garantir a formação humana e integral dos estudantes piauienses, a Rede Estadual de Ensino adota a concepção dos princípios de integração metodológica coerentes com o protagonismo, cuja centralidade de todo o processo de organização dessa aprendizagem (estratégias didático-pedagógicas) esteja, efetivamente, no estudante. Com isto, são prevalentes os princípios das metodologias eficazes como possibilidades de ativar significativamente o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, com autonomia para a construção do próprio conhecimento articulado com o seu projeto de vida.

3.1.5 Educação Integral

O mundo contemporâneo passa por transformações que exigem novas maneiras de organização social e de comportamentos dos indivíduos na sociedade. O que exige a reinvenção, inovação e ressignificação das ações no mundo. Especialmente, no contexto educacional em que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser reinventado cotidianamente, os estudantes se deparam com situações de aprendizagem dantes imaginada, como já se referiu em tópico destinado à reflexão sobre metodologias.

Conforme já abordado neste DCR, o Ensino Médio é a etapa do ensino que tem como sujeito principal o jovem – isso quando se considera o estudante que vivencia cada etapa na idade certa. Por isso, faz-se pertinente questionar o que os estudantes querem ao terminar o Ensino Médio? E como deve ser a escola que vai responder às suas expectativas? Dessa forma, é preciso pensar em uma educação significativa que considere o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: cognitiva,

social, física e afetiva. Uma educação que auxilie o protagonismo e direcione o projeto de vida desse público, levando em conta o respeito às diferenças e diversidades étnica, cultural, de gênero, religiosa e social.

Em vista disto, é preciso pensar um currículo capaz de tornar o aprendizado significativo e conectado com as necessidades dos estudantes, com destaque para o desenvolvimento de competências e habilidades, norteado por princípios, atitudes e valores que os preparem para os desafios da vida contemporânea.

Dessa forma, uma nova proposição para superação dos desafios no Ensino Médio é a educação integral que deve promover transformações na realidade dos estudantes. Trata-se de uma política educacional que fomenta o protagonismo estudantil e motiva os sujeitos do ensino médio a pensar o seu presente e futuro com uma proposta de projeto de vida que os auxiliem a desenvolver competências e habilidades necessárias para vivenciar as mudanças no século XXI. De acordo com a Subsecretaria de Gestão e Ensino do Rio de Janeiro, Patrícia Tinoco;

A escola precisa ser atrativa e atender às expectativas dos nossos jovens. Esse é o diferencial dessa proposta de educação integral, que está fundamentada na formação plena do estudante e na concepção contemporânea de desenvolvimento de competências do século 21. É realmente uma proposta inovadora, que considera os jovens em sua plenitude e diversidade (INSTITUTO AYRTON SENNA E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014).

A implementação da educação integral exige foco no desenvolvimento pleno dos estudantes, flexibilizando as ações, considerando-os como centro do processo educativo, com vistas a desenvolver suas competências socioemocionais, que implica no autoconhecimento, na abertura para novas experiências, para a alteridade e para a interação social com cria-

tividade, criticidade, autonomia e responsabilidade, para atuarem numa sociedade cujas transformações e informações propagam-se à velocidade da luz (ABED, 2014, p.5). Isso requer mudanças na organização da escola, como reestruturação das práticas pedagógicas e a gestão de pessoas.

A escola que contemple a educação integral deve ser capaz de formar sujeitos hábeis a acompanharem o intenso fluxo de informações do mundo contemporâneo e a responderem as solicitações do cotidiano. Uma escola interativa e flexível, onde professores e estudantes não sejam simples receptores e transmissores dos conhecimentos culturalmente elaborados, mas protagonistas na construção de novos conhecimentos, adaptação dos conhecimentos existentes às suas necessidades e ao projeto de vida dos sujeitos do ensino médio. Nesse sentido, a educação integral estabelece diretrizes claras e possíveis de se materializar, com atenção para uma matriz flexível de competências e habilidades, estratégias de organização integrada do currículo, formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p.14), com o propósito de desenvolver uma educação global considerando os estudantes como protagonistas do conhecimento. Objetivo também presente na LDB, Art. 35-A, § 7º (BRASIL, 1996), que propõe que a escola deve promover educação integral para desenvolver no estudante os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Nessa perspectiva, o currículo do Ensino Médio do Piauí está amparado na concepção de educação que deve concretizar os princípios de inclusão, equidade e diversidade, com vis-

ta à formação integral dos sujeitos, conforme proposto na LDB nº 9.394/96 e BNCC/2018, considerando a formação e o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões, não sómente a intelectual (cognitiva), mas também a social, a física e a afetiva. Nesta acepção, o desenvolvimento das competências socioemocionais torna-se essencial, o que demanda paradigmas que sustentam a prática pedagógica que acomode o estudante do século XXI à realidade que se apresenta, complexa e cheia de incertezas.

Importa destacar que, em 2014, o Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC apresentou estudos a respeito da importância e dos efeitos do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na qualidade da aprendizagem dos alunos, nas suas múltiplas dimensões, considerando que o processo de aprendizagem abrange não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais. Assim,

Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade (ABED, 2014, p. 7).

Essa educação de qualidade perpassa por todo o planejamento escolar (desde a escrita do currículo até sua execução na sala de aula) e deve considerar os estudantes como um sujeito integral. Neste sentido, as competências socioemocionais – vistas como uma série de habilidades que as pessoas precisam desenvolver para lidar de forma eficiente e funcional com suas próprias emoções, com as emoções dos outros, com os relacionamentos humanos, com a vida em sociedade – são grande aliadas nesse processo.

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), criada em 1999, nos Estados Unidos, com a finalidade de promover o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças, da pré-esco-

la ao ensino médio, refere-se a competências socioemocionais como o processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas a seguir:

Autoconsciência – envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

Autogestão – relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

Consciência social – necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.

Habilidades de relacionamento – relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

Tomada de decisão responsável – preconizam as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Portanto, são competências com impacto positivo comprovado pela evidência científica e não podem ser negligenciadas pelos sistemas de ensino e formuladores de políticas públicas. Estes campos estão relacionados aos quatro Cs: Comunicação, Criatividade, Curiosidade e Crítica. Dessa forma, tornam-se competências essenciais para preparar os estudantes às exigências do mundo moderno, que demandam do indivíduo habilidades além do cognitivo, como: tolerância, flexibilidade, respeito às diferenças.

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as competências gerais, cuja proposta dever ser articular a sua aprendizagem à de outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento. De modo a focar nas virtudes humanas, não no comportamento (BRUENING, 2019).

Nesta perspectiva, uma das questões centrais do Currículo do Ensino Médio do Piauí é formação e o desenvolvimento humano global do adolescente, do jovem e do adulto, enquanto sujeitos de direito a uma aprendizagem que considere suas diversidades e adversidades, mediante a materialização da oferta de uma educação plural, singular e integral.

Assim, para além de um documento orientador, o referido currículo tem o propósito de contribuir com as aprendizagens essenciais dos estudantes e indica o componente Projeto de Vida³ como oportunidade para que estes vivenciem o Ensino Médio não só como uma etapa escolar a ser cumprida, mas, acima de tudo, como um período de construção de identidade. Nesse processo de construção, o Projeto de Vida visa tornar o ensino significativo para os jovens, e adequado aos seus objetivos, pois, ao compor o percurso formativo do estudante, contribui com o desenvolvimento do autoconhecimento, da formação para convivência ética, cidadã e, ainda, contribui para a autoconfiança e resiliência.

Ao atravessar a linha tênue da etapa do Ensino Fundamental para o Médio, os estudantes vivenciam uma série de inquietações e incertezas. E, na perspectiva de se tornarem protagonistas de suas histórias e, de certa forma, serem cobrados por isso, toda a ideia de uma educação pautada no aprendizado de conteúdos cede espaço para um aprender no qual estudantes e professores dialogam, mas sem deixar de lado os conteúdos importantes a serem abordados durante a etapa de estudo.

Dessa forma, o currículo propõe uma escola mais dinâmica e mais conectada com o presente e o futuro, com articulação curricular e espaços para os alunos construírem sua autonomia, visão interdisciplinar e mentalidade adaptativa. Nesse sentido, o ensino deve ajudar o jovem a compreender o mundo, a olhar para o todo e fazer conexões, a agir com protagonismo, influenciando e provocando mudanças na realidade.

Assim, a concepção de educação integral ganha corpo quando se associa o protagonismo estudantil ao projeto de vida, pois é nessa interação entre *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (Quatro Pilares da Educação, propostos pela UNESCO) que estudantes e professores constroem, juntos, um novo jeito de definir as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e humano de cada um.

3.1.6 O Ensino Médio e as Juventudes

Demograficamente, o Brasil conta atualmente com uma população de 211,7 milhões de habitantes, conforme censo demográfico (IBGE, 2010). Desse total, mais de 50 milhões são jovens de 15 a 29 anos. Assim, um em cada quatro brasileiros é jovem. E conforme recente publicação do ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (2020, p. 59):

Cada um desses milhões de jovens brasileiros carrega desejos, aspirações e expectativas para sua vida adulta e tem grande potencial para ser desenvolvido. São várias as juventudes que coexistem em um país tão multicultural, diverso, extenso e desigual como o Brasil.

A juventude é uma categoria de difícil definição, pois os critérios que a constituem são históricos e culturais, portanto, comporta uma dimensão de diversidade, que atualmente se

3 Todo o aprofundamento do Projeto de Vida como componente curricular está disponível na Seção III, voltada para os Itinerários Formativos.

modifica em função das necessidades contemporâneas e de seus respectivos alinhamentos. Conforme alguns autores, como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), uma nova configuração de juventudes, percebida como uma categoria plural, passa a ser considerada, deixando de lado algumas denominações como adulto em formação, rito de passagem, etapa de transição.

De acordo com Dayrell (2004) há uma diversidade de modos de ser jovem. As juventudes revelam-se mediante uma multiplicidade de símbolos, linguagens e comportamentos, formando assim uma diversidade de subcategorias, dentro da categoria macro. Nessa perspectiva, as “juventudes” devem ser consideradas em seu aspecto plural, perpassados por recortes que os diferenciam no modo de ser e viver, tais como espaços urbano e rural, cultura, aspectos socioeconômicos, de gêneros, etnias e religião. Essas particularidades estão expressas inclusive dentro das faixas etárias equivalentes.

Novaes (2008, p. 122) sintetiza que “Os jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes”. Trazendo isso para a realidade das juventudes piauienses será necessário observar que embora esteja se tratando do mesmo estado, cada porção do território tem variedades de sujeitos juvenis, tendo que considerar a pluralidade destes que são e serão estudantes do Ensino Médio no Estado em suas diversas realidades existenciais: jovens periféricos urbanos, quilombolas, rurais, ribeirinhos, indígenas, LGBTQIA+ entre outros, rodeados de desigualdades estruturais, imersos nas diversas situações socioeconômicas, com anseios diferentes e oportunidades diferenciadas.

Nesse sentido a categoria juventude deve ser pensada em sua articulação com noções de identidades e culturas juvenis. Pois, considerando a noção de sujeito pós-moderno, envolto num mundo fragmentado, as identidades também os são. Conforme Hall (2006, p. 13) “O próprio processo de identificação, através

do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (2006, p. 12). O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, que variam conforme os “sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” (p. 13). Da mesma forma que as identidades, as culturas e juventudes devem ser pensadas no plural. Nessa relação entre cultura e juventude requer perceber como os indivíduos vivem suas juventudes, considerando “as vulnerabilidades e potencialidades contidas em suas condições de vida e pluralidade de expressões culturais que emergem da experiência dos grupos juvenis” (SOUZA, REIS; SANTOS, 2015, p.6). Nessa perspectiva, a escola tem uma participação relevante na construção das identidades dos jovens.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) propõe um novo olhar sobre a juventude, de modo a percebê-la em sua diversidade de identidades e experiências, considerando que a escola é lugar de pluralidade de pessoas, identidades e objetivos. Dessa forma, a BNCC tem como premissa, que sendo os jovens sujeitos de direitos, a concepção de alunos passivos deixe de existir, dando lugar ao sujeito que protagoniza seu lugar no mundo de forma efetiva com objetivos factíveis.

O Brasil atualmente tem cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, um universo que só recentemente passa a ser objeto das políticas públicas, que são implementadas a partir de 2005, por meio do avanço da Política Nacional de Juventude (PNJ) – o que direcionou conquistas importantes como o aumento do número de jovens no ensino superior, a redução de milhões deles das condições de miséria e pobreza e a criação de mecanismos de participação social, por exemplo, nos Conselhos e Conferências Nacionais.

Ainda no período de 2005 a 2010, a juventude foi inserida na Constituição Federal, por meio da emenda 65/201, e avançou na institucionalização dos PNJ com a criação de órgãos e

conselhos específicos nos estados e municípios, além de colocar na pauta do Congresso Nacional os marcos legais, com a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei 12.852 de 5 de agosto/2013) e a discussão do Plano Nacional de Juventude (2017 a 2018).

Nesse contexto sócio-político da juventude no Brasil, visualiza-se a trajetória dos jovens como sujeitos do Ensino Médio, considerando que a identidade juvenil se expressa, sobretudo, nas relações construídas no entorno escolar, sem perder de vista as influências recebidas pela convivência familiar, os conflitos emocionais, as escolhas, os gostos e as expectativas profissionais (DAYRELL; GOMES, 2004). Pois, cada um deles, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais. Para Dayrel (2007), um dos desafios do Ensino Médio é desvendar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação.

A condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991). Nesse contexto, um brasileiro que nasceu em torno do ano 2000 enquadra-se na chamada geração Z. Essa geração cresceu em um mundo digital e tecnológico, com mais acesso a informações que as gerações anteriores, está, portanto, habituado ao uso das redes sociais, utiliza o celular para se conectar com o mundo, reconhece novas profissões exclusivamente virtuais, como a de influenciador digital, nutre relações interpessoais mais horizontais e colaborativas e menos hierárquicas e aprende em rede.

As juventudes atuais também lidam com questões contemporâneas, como mudanças climáticas, consumo sustentável, proteção aos animais, veganismo, empreendedorismo, garantia de direitos já existentes diante de ondas conservadoras na política, assim como crises econômicas e sanitárias globais.

Nessa etapa da vida, os estudantes são influenciados pela família e professores na sua concepção de futuro, tanto para encorajá-lo em suas escolhas, como alertá-lo sobre os possíveis percalços da trajetória. Nesse aspecto a escola, sobretudo a pública, onde estão concentradas mais de 80% das matrículas brasileiras, desempenha papel fundamental de socialização quando apresenta um campo de possibilidades ao jovem, nos diversos horizontes e caminhos de carreiras, no mundo do trabalho, no mundo acadêmico e científico, na vida política, ou no empreendedorismo, entre outras possibilidades.

Nesse contexto, para tornar-se atrativa a esses sujeitos, a escola precisa identificar as suas expectativas acerca do futuro, ouvi-los, com propósito de agregar valor à sua realidade e oferecer possibilidades de intervenções práticas, quer seja na vida profissional quer seja na vida pessoal. De acordo com Giddens (1991), observa-se uma rápida mudança no cenário do jovem brasileiro e de forma acentuada. Com a crescente inserção dos jovens entre 14 a 18 anos ao mundo do trabalho – que na maioria das vezes é informal, pois os mesmos não conseguiram permanecer na escola em tempo hábil para uma mínima certificação que assegure melhores vagas no mercado.

Diante da precarização das oportunidades de cursar um Ensino Médio que otimize a vida dos jovens das camadas populares, faz-se necessário mudanças urgentes nos currículos do Ensino Médio. Nesse contexto, tem-se uma nova configuração de currículos no que diz respeito ao mundo do trabalho. Desde o Plano Nacional de Educação de 2014, o Novo Ensino Médio surgiu acenando possibilidades com a escolha por Itinerários Formativos. Na configuração do currículo, as orientações das DCNEM/2018, consubstanciam uma proposta de diversificação e flexibilização da formação dos jovens, com foco em suas escolhas e no direcionamento do projeto de vida, visando, com isso, melhorar a relação das juventudes com a escola.

No início do século XXI, a difusão das tecnologias toma proporções sem precedentes e muda a dinâmica do mundo, caracterizado pelas interações cada vez mais amplas e profundas, sobretudo no campo da informação, que configuram o que se conhece como globalização. Esse processo de integração, por meio da tecnologia, proporcionou para a humanidade a possibilidade de transformação a partir do conhecimento integrado. Porém, essas informações, que começaram a tomar forma nos anos 1960, se difundiram de forma desigual por todo o mundo (CASTELLS, 1999), aprofundando as desigualdades sociais já existentes.

Convém, então, refletir se essa realidade – em que o mundo virtual se impõe como algo inerente às relações humanas – proporciona profundidade ao conhecimento empírico da juventude, em que parte tem acesso fácil a celulares, computadores, internet, informação, redes sociais, o que os tornam alvos fáceis das mídias que os influencia ao consumo desenfreado ou a frustração pela incapacidade do consumo. O marketing impõe para a sociedade padrões de comportamento, de beleza e de consumo (material ou imaterial), simulando necessidades e constrangendo, sobretudo, os jovens, sujeitos mais expostos ao fetichismo da mercadoria, a seguir determinadas tendências, muitas vezes alheios ao que lhes é essencial ou necessário. Um mundo caracterizado pela liquidez e volatilidade das relações, o que Bauman (2001) define como modernidade líquida.

Segundo Novaes (2009), é a presente geração que experimenta mais intensamente as novas maneiras de estar no mundo, vivenciando as novas conexões entre tempo e espaço e a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, é preciso compreender a importância de a escola acompanhar e se adequar a essas mudanças, de modo que não se distancie dos anseios da juventude. Do contrário, ela não será capaz de fazer emergir todo o potencial do jovem e seu papel ficará profundamente comprometido.

A escola é uma referência imprescindível para o jovem, pois é nela que ele tem a possibilidade de ser direcionado diante de suas incertezas no convívio com seus pares. Porém, no atual modelo escolar, as dificuldades aumentam no âmbito da sala de aula, pois segundo Edgar Morin (2015), a fragmentação das disciplinas escolares contribui tão somente para isolarmos partes da realidade, num projeto escolar que, a pretexto de organização, fragmenta o que é indivisível. Ainda segundo o autor, a educação escolar para ser eficiente e eficaz precisa ser trabalhada numa perspectiva de integração entre os saberes.

É nessa perspectiva que a escola precisa se ajustar diante de um sujeito “antenado” e que tem facilidades em transitar entre os “dois mundos”: virtual e real. Os conhecimentos precisam ser direcionados para beneficiar sua aplicação nos vários ambientes da sociedade. Este ainda é um percurso tortuoso para os educadores, que precisam orientar os estudantes de forma adequada, levando em consideração suas demandas e necessidades. Contudo, a escola precisa considerar a diversidade de sujeitos, pois, no âmbito da escola pública, parte significativa dos jovens ainda não está incluída no mundo digital, e para estes requer a sua inserção.

Compreende-se também a obrigação da família dentro do processo, mas, entende-se a insegurança e o desconhecimento desta diante de avanços que não conseguem acompanhar, pois como define Karnal (2019), a certeza que nos dão num dia no outro já não vale mais, então tudo é muito efêmero, e isso é percebido pela angústia do sujeito ressoando por todos os espaços da sociedade e não apenas no ambiente da escola.

Nem o jovem consegue enxergar e definir com clareza qual é o seu papel dentro do contexto social em que está inserido, uma vez que sua situação fica confusa dentro do núcleo familiar. E é dentro da dualidade entre a criança e o adulto que o sujeito precisa lidar com a fragmentação dos saberes impostos pela

quantidade imensa de informações com que é bombardeado a cada segundo. O maior desafio do jovem hoje é conseguir conviver com ele mesmo frente a todas as frustrações impostas pela sociedade pós-moderna, quando estes precisam se adequar a situação socioeconômica em que se encontra frente ao desejo de consumo imposto pelo apelo da sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Esses jovens, ao encerrarem a última etapa da educação básica, estarão em transição não somente para outros níveis de ensino e/ou mercado de trabalho, mas também para outras vivências pessoais enquanto fase adulta. Acerca da etapa de transição para a vida adulta, Pochmann (2004) destaca as múltiplas possibilidades que impactam na juventude: o exercício do trabalho; a situação de desemprego recorrente; a condição antecipada de pai ou mãe, com família constituída ou mesmo isoladamente; a fase de estudo com residência junto dos pais, e dependentes deles; a fase de estudo com vida independente e com família própria; a situação de possuir mais de 24 anos na condição de desempregado ou de ocupação com rendimento insuficiente, tornando-o ainda dependente dos pais, entre outras.

No Brasil, a reforma da lei trabalhista, associada a um conjunto de fatores socioeconômicos trouxeram para o cenário atual a precarização do trabalho, tornando crescente o predomínio da informalidade. No Piauí, principalmente por ser um Estado pobre, essas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho ficam mais evidenciadas e nesse cenário, os jovens são os que mais ocupam postos de baixa qualidade, ostentando frágeis vínculos empregatícios com remunerações pouco satisfatórias devido a necessidade de contribuir com as despesas familiares. Tal situação acaba comprometendo de forma expressiva sua escolarização e os distanciam da escola, refletindo assim em um índice elevado de evasão escolar. Pois, na busca de estratégias de sobrevivência pessoal e/ou familiar, os jovens se sentem compelidos precocemente a buscarem uma ocupação,

deparando-se muitas vezes com ambientes econômicos hostis e frustração das suas expectativas. Conforme o observatório de educação Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco, existe uma idade crítica para a evasão escolar no Brasil, entre os 14 e 18 anos, faixa etária essa que coincide com a idade adequada para frequentar a etapa do ensino médio.

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo 2010, (IBGE, 2020) a transição do ensino fundamental para o médio evidencia o abandono escolar. A percentagem na evasão escolar por jovens com idade de 15 anos é de 14,1%, mostrando ser quase o dobro em relação à faixa etária de 14 anos que mostram uma percentagem de 8,1%. Esses valores aumentam para 18% considerando idades de 19 anos ou mais. O IBGE (2020) ressalta que a necessidade de trabalhar foi a principal razão alegada em todas as regiões, subindo para 48,3% no Sul e 43,1% no Centro-Oeste. O desinteresse pela escola foi o segundo fator, com percentuais variando de 25% a 31,5% na região Nordeste. Esses dois principais motivos somados alcançam cerca de 70% desses jovens.

A taxa de escolarização identifica a parcela da população matriculada em escola. Embora os que estão na faixa etária entre 6 a 14 anos tenham excelentes percentuais de presença nas escolas, a taxa de escolarização nessa faixa etária chega a 99,9% no Piauí (PNAD Contínua, 2019), a medida em que a idade avança, menor é a taxa de escolarização no Piauí. A PNADE (2019) mostra que entre os jovens de 15 a 17 anos, o índice de escolarização é de 90,5%. O percentual cai para 38% entre aqueles com 18 e 24 anos. É possível identificar que um dos principais fatores que impactam sobre esses números é a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. E essas dificuldades surgem com estudantes que habitam tanto os espaços da cidade quanto os do campo.

Segundo dados do último censo do IBGE (2010), cerca de 65,8% da população piauien-

se está concentrada na zona urbana, e uma parcela bastante significativa na zona rural (34,2%). Assim, parte das famílias dos jovens da maioria dos municípios do Estado trabalham em sistemas agropastoris de subsistência, na qual a mão de obra do jovem conta como importante participação. Tais atividades laborais por terem um ritmo muito fatigante, muitas vezes contribuem para o abandono escolar, fazendo com que o estudante não consiga conciliar os estudos com o trabalho no campo.

Além das duras rotinas de trabalho no rural que dificultam a conciliação com a escola, existem uma parcela significativa dos estudantes da área rural piauiense, sobretudo a do gênero masculino, que em busca de melhores condições de vida, migram para outras regiões do Brasil (principalmente para a região sudeste), e deixam em segunda instância o prosseguimento nos estudos. Visto que os jovens do campo, muitas vezes vivenciam conflitos de valores e lançam para a cidade suas perspectivas de futuro profissional.

Em contrapartida a maioria das juventudes que vivem nas áreas urbanas, e que são estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Piauí, residem em vilas ou favelas. A necessidade de contribuir com a renda familiar ou de buscar precocemente sua autonomia financeira leva-os a desenvolver as mais diversas atividades laborais informais e até mesmo ilícitas, substituindo o tempo destinado à escola para tais atividades. Os que conseguem conciliar a rotina de trabalho e estudo migram para as modalidades da Educação de Jovens e Adulto ou para a Educação Profissional e Técnica.

Frente aos desafios postos pela sociedade contemporânea para o indivíduo jovem, é possível identificar a tendência do ingresso juvenil no mercado de trabalho em desalinho ao melhor preparo educacional e profissional. As políticas públicas sociais em curso no século XXI trazem outras propostas ligadas ao trabalho, como o apoio à economia solidária, ao cooperativismo, ao empreendedorismo com aces-

so ao microcrédito, ao turismo, o incentivo à agricultura familiar, à produção artesanal. São ações que contemplam as juventudes e nesse cenário a educação escolar torna-se essencial para os desafios do trabalho que hoje exigem a aquisição de uma educação mais elaborada, que torne o estudante um agente social, atuante em sua comunidade. Dessa forma, cresce cada vez mais o número de estudantes que anseiam o curso superior.

Ações como a Lei do Estágio, que possibilita uma vinculação pedagógica entre trabalho e o curso regular do aluno-estagiário possibilitam compatibilizar essas duas atividades. No entanto, uma parcela pequena dos estudantes é contemplada, sobretudo os estudantes urbanos, desconsiderando a importância de serem incluídas também para os estudantes de áreas rurais. Vale destacar que devido ao encurtamento entre as fronteiras rurais e urbanas, esses espaços não devem ser vistos de forma polarizada quanto aos anseios dos jovens, visto que educação, emprego, cultura e lazer atraem igualmente o interesse dos jovens urbanos e rurais.

No século XXI, no Piauí, tem crescido o número de estudantes da rede pública que ingressa no ensino superior, em decorrências das políticas educacionais desenvolvidas por meio dos sistemas de cotas e financiamento estudantil – PROUNI, FIES, que possibilitam também a permanência do estudante até o final do curso. Aliado a essas políticas, tem ocorrido investimentos da Secretaria de Estado da Educação, por meio da oferta de Programas para preparação dos estudantes da 3^a Série para o Enem, o Pré-ENEM SEDUC, com revisões. Essas ações se congregam com a expansão de campus da Universidade Federal do Piauí e de Campus/Núcleos da Universidade Estadual do Piauí, que está presente em 12 municípios, na modalidade presencial. Por meio da interiorização do ensino superior público no Brasil com a Universidade Aberta do Brasil, a UESPI, como instituição parceira da UFPI, oferece, na modalidade a distância, 13 cursos de pós-graduação

latu sensu em 15 municípios e 07 cursos de graduação entre bacharelados e licenciaturas em 35 polos de todas as regiões do Piauí.

Integrada ao Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB, a Universidade Aberta do Piauí – UAPI, criada por meio do decreto nº 16.933/2016, com um programa de ensino voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância tem possibilitado a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no Estado do Piauí, por meio de estratégias de inovação tecnológica. A UAPI atua na oferta de cursos superiores, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, todos apoiados em metodologias que utilizem as tecnologias de informação e comunicação. A expansão do ensino superior garante maiores oportunidades de acesso aos egressos do ensino médio da rede pública de ensino.

Diante de toda essa heterogeneidade encontrada, o Currículo do Ensino Médio do Piauí tem como desafio oferecer uma educação de qualidade, que contemple a todos em suas diversidades e anseios, e que oportunize a progressão dos estudos para o ensino superior e/ou o direcionamento para ao mercado de trabalho, de acordo com o projeto de vida de cada estudante. Pois, conforme a BNCC (2018, p. 462)

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Com o propósito de oferecer um ensino de qualidade, que promova o protagonismo juvenil e a formação intelectual, de forma que atenda os

anseios dos estudantes, o currículo do Ensino Médio vem com a proposta de ensino flexível, onde o discente consiga fazer suas escolhas e conciliar com seus projetos de vida. Nesse sentido, as trilhas de aprendizagem precisam considerar as condições socioeconômicas de cada território piauiense com vistas a escolher a oferta de itinerários formativos apropriados aos seus estudantes, considerando as diversidades socioeconômicas, culturais, religiosas e de gêneros, compreendendo-os em suas especificidades e diversidade regional.

Na perspectiva citada, o currículo deve contemplar os estudantes das áreas urbanas, em seu estilo de vida, tanto aqueles conectados com as tecnologias, quanto aqueles excluídos, considerando que parcela significativa dos estudantes não tem acesso à internet no Estado. A escola deve favorecer processos intencionais que valorize as experiências dos estudantes do ensino médio, garantindo-lhes aprendizagens necessárias, com respeito às suas culturas, modos de vida, compreendendo os estudantes das áreas urbanas e rurais, do litoral, das comunidades quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos e sertanejos, buscando valorizá-los em seus estilos de vida e identidades socioculturais.

Diante desse cenário de mudanças que contribui para constituição da juventude, em que a escola precisa contemplar, a SEDUC-PI adota uma concepção de juventude baseada na perspectiva da diversidade, que implica, em primeiro lugar, considerá-la como uma categoria definida não a partir de critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social, religioso, familiar e cultural. Portanto, a noção de juventudes, no plural, com vista a enfatizar a diversidade de modos de ser desses sujeitos, que constroem suas identidades no entrecruzamento dos seus papéis sociais de ser jovem e ser estudante no ensino médio.

3.2 Princípios norteadores do Ensino Médio

A ideia central deste tópico é apresentar os princípios da Rede Estadual sob os quais o currículo para o Novo Ensino Médio está organizado. Assim, discorre sobre: educação emancipatória, trabalho, protagonismo juvenil, pesquisa e conhecimento científico, sustentabilidade socioambiental.

3.2.1 Educação emancipatória

As políticas educacionais contemporâneas promovem mudanças curriculares na educação básica e convocam educadores a se engajarem em projetos capazes de promover uma educação significativa para os estudantes, capaz de direcioná-los ao desenvolvimento de um projeto de vida. Nesse propósito, é pertinente abordar a concepção de educação emancipatória para enfatizar o papel da escola de Ensino Médio, cuja ação pedagógica deve ser direcionada a construir uma consciência crítica nos estudantes, visando impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor, pautado na igualdade, equidade de oportunidades, no respeito aos direitos humanos e na formação de cidadãos emancipados. Para Theodor Adorno (1995a, p. 141-2), a educação tem como objetivo primordial a emancipação humana. Na concepção deste, uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada.

Na perspectiva de Freire (2005), emancipação significa humanização do oprimido e superação dos seus condicionamentos históricos. A abordagem de uma educação emancipatória pauta-se na concepção de educação que extrapole o ensino de competências, que supere o saber fazer restrito à preparação do estudante a servir ao mercado de trabalho, resumida ao campo do utilitarismo.

O ideal de uma sociedade emancipada está presente desde o Iluminismo, no século XVIII,

a partir do pensamento de Immanuel Kant (1985), o qual formulou a filosofia do esclarecimento a partir da autonomia do sujeito, que parte de uma concepção de ser humano dotado de razão, que deve ser educado para desenvolver suas potencialidades e assim, conviver de forma ética e em comunidade com seu semelhante (AMBROSINI, 2012, p, 381).

A proposta de Kant (1985), de emancipação pelo esclarecimento, é retomada no pensamento contemporâneo pelo filósofo Theodor Adorno. Este criador da Teoria Crítica que visa ampliar o saber que promova a emancipação do homem. Essa teoria desvela a neutralidade científica e a reconhece enquanto vinculada a uma práxis social determinada. Para este autor, o alcance de uma sociedade democrática está vinculado a construção de um sujeito racional e livre.

Fundamentado na filosofia de Kant (1985), Adorno (1995) e Freire (2005), o currículo do Ensino Médio do Piauí tem como um dos princípios orientadores a educação emancipatória, que compreende que a educação enquanto formadora da consciência dos indivíduos deve ter a função de emancipação e formação de sujeitos autônomos. Numa proposta de privilegiar as competências técnicas sociais, políticas e intelectuais, para o uso socialmente útil do conhecimento que considere todas as condições do multiculturalismo evidente hoje na sociedade globalizada.

Nessa abordagem, a educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela implica uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. Assim, a educação para emancipação deve ser primeiramente crítica, voltada para o enfrentamento da realidade. "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto reflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121). Nesse sentido, a educação deve conduzir o estudante a olhar criticamente para a realidade e direcioná-lo a superar as formas

de assujeitamento para favorecer o exercício da autonomia.

Boaventura Santos (2009) enfatiza a necessidade de construir um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada. Nesse sentido, propõe um projeto educativo emancipatório, amparado em uma racionalidade conflitante com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade, com perfil epistemológico que apresente um campo de possibilidades de ações e potencialize o inconformismo frente a realidade excludente. Concepção referenciada por Freire (2005) que constrói uma teoria pedagógica fundamentada nos valores humanistas, na perspectiva de transformação social.

Paulo Freire (2005) elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada.

O currículo é considerado como um artefato político e cultural de organização e desenvolvimento de um projeto pedagógico, com objetivos de promoção dos sujeitos em interação com o mundo e a formação para o exercício da cidadania. Nesse aspecto, precisa ser orientado pelo princípio da educação emancipatória, e atentar-se para as escolhas feitas e para a dimensão assumida pelos conteúdos curriculares que estejam implicados, além do conhecimento científico, as opções axiológicas, reflexões éticas e atitudes que se traduzem em marcas identitárias na relação homem/mundo, de forma a evidenciar as diferenças, as desigualdades, o multiculturalismo, os interesses, as escolhas e as formas de produzir conhecimento em tempos e lugares diferenciados, considerando a realidade local e a diversidade, em busca da construção de aprendizagens críticas, capazes de construir competências políticas, ética e socialmente comprometidas. Pois, conforme Ambrosini (2012, p. 381), a educação

adquire o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania, mais ainda, de formar a própria natureza humana.

Nesta perspectiva de educação emancipatória, a escola, enquanto instituição indispensável na luta por uma sociedade mais equânime, deve estar sujeita a refletir-se criticamente, a questionar os saberes uniformizantes, com foco numa educação em que todos dela participem de modo efetivo; uma educação reflexiva e crítica de si mesma na qual tanto os professores quanto os alunos possam ser os verdadeiros protagonistas. Nesse processo emancipatório do estudante, a função da escola é formar cidadãos imbuídos de consciência crítica, sujeitos de suas ações e integrados à realidade de forma participativa, propositiva e transformadora.

3.2.2 Trabalho

Trabalho é uma categoria central no pensamento sociológico, um conceito visto sob diversas perspectivas que perpassa diferentes entendimentos ao longo da história. Assim, alguns sociólogos clássicos como Émile Durkheim, Marx Weber influenciaram profundamente a consolidação do pensamento sociológico sobre trabalho.

Os dois sociólogos veem o trabalho como uma divisão social de tarefas. Segundo Durkheim (1978), o trabalho para o homem leva em consideração a divisão social das tarefas que ele cria. Para ele, o trabalho é o que une os indivíduos numa sociedade, pois geram um sentimento de solidariedade entre aqueles que realizam as mesmas funções. Nesta perspectiva, o que vale não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna; o seu equilíbrio. Isso mostra que o conceito de trabalho e educação se complementam.

Já a Sociologia de Weber, ao contrário do pensamento de Durkheim, considera que o tra-

balho em uma sociedade não pode ser visto apenas como algo externo ao indivíduo, mas considerado como uma situação mais complexa de interações e ações sociais. Consequentemente, a sociologia de Weber tem como base a interpretação da ação social, que aprecia relações, ideias e valores culturais. Portanto, comprehende o trabalho como uma vocação na qual o indivíduo desenvolve uma conduta racional baseada em uma profissão.

Por outro lado, o trabalho na sociologia de Marx deve ser compreendido como uma relação entre o homem e a natureza, sendo o homem responsável pelas transformações ao seu redor. Assim, o trabalho como princípio educativo deve ser aquele que contribui com valorosos elementos para mostrar a necessária definição e consolidação da função social, que se consubstancia em promover uma educação integral e de qualidade para todos, visando emancipar o homem e transformar o mundo. Concepção preconizada pelas DCNEM's, em que o trabalho é visto como princípio educativo, sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos, ou seja, o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, dela se apropria e pode transformá-la, sendo sujeito de sua história e de sua realidade.

Segundo Moura (2012), o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo em seu caráter histórico e ontológico, abordado a partir de questões sociais, culturais, de natureza e produção. Assim, a BNCC orienta que as decisões pedagógicas devem estar direcionadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”; considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer”; considerando a mobilização desses conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões cen-

trais a serem consideradas nesse contexto da Revolução 4.0, caracterizada pela revolução tecnológica, digital e científica, permeado de conceitos, práticas e metodologias que influenciam a economia, o trabalho, o jeito de pensar e de viver de todas as pessoas. Assim, a educação precisa de adequar às formas de racionalização do trabalho e da vida social. Nesta perspectiva, o ensino médio deve ter o trabalho como um dos princípios norteadores.

As constantes transformações ocasionadas pela revolução tecnológica impactam diretamente no funcionamento da sociedade e no mundo do trabalho. Nesse cenário, é necessário garantir uma formação que prepare os jovens para inserir-se no mundo do trabalho, diante de uma realidade em que a força de trabalho se fragiliza pela flexibilização, quer seja das estruturas produtivas, das formas de organização; contratos de tempo parcial, subcontratação e contratos temporários com freelancers, terceirização das funções, etc.; em que cresce a exigência de níveis de escolaridade e de capacidades de conexão a um novo modelo de produção e consumo.

Assim, robótica, inteligência artificial, internet, nuvem, big data, 3D printing, economia colaborativa, entre tantos outros, são exemplos de áreas associadas às tecnologias produtivas apoiadas na microeletrônica como a automação, a informática, a telemática. Essa junção de mecanismos altera processos de produção, cria novos produtos e serviços, diminui a participação humana e requerem profissionais habilitados e conectados, o que representa desafios e oportunidades aos estudantes do século XXI. Esse público estará, cada vez mais, diante desses desafios, pois o perfil do profissional é um cidadão global, solícito, comprometido e conectado a novas tecnologias.

Tal contexto demanda que o Ensino Médio permita aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com as oscilações profissionais do mundo pós-moderno, capaz de aliar consciência crítica diante das

formas de organização do trabalho e da legislação trabalhista e capacidades digitais e tecnológicas, que gerará desafios de adaptação e criará novas oportunidades de especialização.

Levando-se em consideração o trabalho como princípio educativo proposto pela BNCC, e para que os estudantes consigam acompanhar todas as transformações do mundo do trabalho, estes devem ser inseridos no conceito de protagonismo juvenil, a fim de desenvolver capacidades no âmbito produtivo, cultural, socioemocional e o cognitivo, bem como sua formação integral. Nessa perspectiva, a função da escola é preparar os estudantes para fazer escolhas; apropriarem-se de conhecimentos e experiências que os possibilitem a entender o mundo do trabalho; desenvolver seus projetos de vida nos quais possam projetar e redefinir para si ao longo da vida, sempre com autonomia, liberdade, consciência crítica e responsabilidade, com foco no protagonismo estudantil.

Para desenvolver esse protagonismo na educação escolar, é necessário ultrapassar desafios da educação básica para toda a sociedade, em conformidade ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio acerca da importância da concepção de formação humana emancipatória, que considera o trabalho como princípio educativo norteador.

As tendências do trabalho no século XXI, como mudanças no mundo produtivo, inovações tecnológicas globalizadas e incertezas nas relações de trabalho influenciam diretamente a educação e as escolas. Nesse aspecto, a educação profissional e tecnológica ganha nova dimensão, e terá como desafio formar estudantes para habilidades gerais do mundo do trabalho e das técnicas de forma integrada. Dessa forma, torna-se essencial o aprimoramento do conjunto de habilidades e conhecimentos genéricos, úteis a determinadas áreas de atuação, além das também fundamentais habilidades humanas interpessoais, de relacionamento, ética, empatia, boa comunicação, participação colaborativa. Isso exige uma es-

cola mais dinâmica, mais conectada com o presente e o futuro, com articulação curricular e espaços para os alunos construírem sua autonomia com criatividade e ética, contextualizada com as potencialidades e oportunidades locais e global.

Considerando esse contexto, a implementação do novo currículo, especialmente no que se refere ao itinerário de Educação Profissional Técnica (EPT), a Rede Estadual tomará como base os estudos realizados sobre as potencialidades dos Territórios de Desenvolvimento do Piauí, haja vista a necessidade de conhecer a realidade de todo o território piauiense para o êxito da implementação.

Para compreensão das potencialidades da Rede, a Seduc construiu, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, o Plano Estratégico e Operacional de Expansão da Educação Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente, presencial ou a distância objetivando, o mapeamento da oferta de educação profissional técnica de nível médio no Piauí – envolvendo um diagnóstico completo da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Estado, em seus Territórios de Desenvolvimento e por município, contemplando as redes pública e privada; o mapeamento das cadeias produtivas existentes no Piauí; o cruzamento entre a oferta atual de Educação Profissional Técnica de nível médio com as necessidades destas cadeias produtivas; e identificação da demanda existente e projetada para os próximos 10 anos para a expansão sustentável da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando o Estado, seus Territórios de Desenvolvimento e municípios.

Destacam-se, também, os estudos da Secretaria de Estado do Planejamento no âmbito dos cenários regionais do Estado do Piauí, relatórios de pesquisa sobre a educação profissional técnica de nível médio, realizados pela Fundação CEPRO, em parceria com a unidade de educação técnica profissional da Seduc. Tais

levantamentos foram essenciais para a abordagem do trabalho nos itinerários formativos, e possibilitaram a contextualização do tema com a realidade do estado.

Segundo o Parecer CEB 15/98, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a preparação para o Trabalho está inevitavelmente ligada à capacidade de aprendizagem e deve destacar a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos, enquanto aplicações dos conhecimentos científicos, em todos os conteúdos curriculares.

Nesse aspecto, o trabalho enquanto princípio norteador do Ensino Médio, bem como as mudanças contemporâneas que o envolve, perpassa todas as áreas do conhecimento do currículo e ganha foco na Educação Profissional Técnica, sobretudo nos seus itinerários formativos. O eixo de empreendedorismo, presente nos Itinerários Formativos, de todas as áreas do conhecimento, possibilita a abordagem do trabalho em suas múltiplas dimensões, garantindo o cumprimento desse princípio na formação básica dos estudantes do Ensino Médio.

3.2.3. Protagonismo Juvenil

O protagonismo estudantil torna-se um dos conceitos pilares das inovações sugeridas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, cuja ênfase permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio, pressuposto previsto também pela ONU (1995) que referencia a “plena e efetiva participação dos jovens na vida da sociedade e na adoção de decisões”. Nessa esfera, o objetivo é desenvolver o potencial dos adolescentes e jovens para transformar a realidade e promover oportunidades para a expressão criativa e responsável das suas potencialida-

des⁴. Conforme define Antonio Carlos Gomes da Costa;

[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora (COSTA, 2001, p. 126).

Ao tratar da relação protagonismo e educação formal no Brasil, Costa (2001, p. 9) concebe o protagonismo como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa, “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente⁵ empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”. Nessa perspectiva, percebe o trabalho pedagógico com foco na construção de conhecimentos e valores e situa o estudante no centro do processo educativo, atribuindo-o a condição de protagonista, considera-o “como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

O propósito da educação integral em promover o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões – física, cognitiva, afetiva, social e cultural – está alinhado ao objetivo de incentivar o protagonismo estudantil, com vista a desenvolver nos estudantes uma postura proativa na identificação de situações e busca de soluções, bem como o empoderamento dos jovens no campo político e social. Conforme a BNCC,

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à cons-

4 Para além dessa especificidade de público referenciado pela ONU nesse contexto, enxergamos que a promoção de oportunidades deve abranger todos os sujeitos do Ensino Médio.

5 Mesmo Costa (2001) tratando da temática com foco em adolescentes, entendemos que é perfeitamente possível adaptar a definição a todos os públicos do Ensino Médio.

trução intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação mediada pelo protagonismo pressupõe a formação do estudante para os desafios da sociedade contemporânea, isso demanda colocá-lo no centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma que ele utilize seus conhecimentos para agir e interferir na sociedade, que desenvolva uma postura de participação social, por meio da formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Assim, a responsabilidade individual e social constitui elemento da formação ético-moral e cidadã dos jovens.

Portanto, a função da educação escolar no Ensino Médio é promover o protagonismo estudantil, formar sujeitos autônomos, com participação ativa, construtiva e comprometida socialmente. Isso demanda envolver o estudante em atividades que vão além do seu universo pessoal e familiar. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, visa responder às angústias (principalmente de adolescentes e jovens) diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e das novas configurações do mundo do trabalho. Essas configurações demandam diversas modalidades de inserção no mundo do trabalho, diante das quais, o protagonismo pode ser uma via promissora para se viabilizarem as expectativas pessoais dos estudantes que, cada vez mais, se veem na busca de um engajamento social produtivo e se deparam com o “achatamento” de oportunidades.

O propósito de promover a formação geral e profissional de forma unificada presente nas DCNEM alinha-se com a perspectiva do desenvolvimento humano, mencionado por Costa, referente ao protagonismo juvenil:

[...] o do desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experiencia na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o *Paradigma do Desenvolvimento Humano* (COSTA, 2001, p.10).

Delors (1996) acerca da educação para o século XXI, ressalta que a escola básica passou a desempenhar um papel fundamental na preparação de cidadãos para uma participação ativa, uma vez que os princípios democráticos se expandiram por todo o mundo. Neste aspecto, o autor recomenda que a educação, ao longo de toda a vida, desenvolva no estudante a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre e uma ação autônoma, com aquisição de valores, de conhecimentos e de aprendizagens práticas de participação na vida pública.

No Ensino Médio, o desenvolvimento da capacidade cidadã do jovem torna-se premente, por exigir deles responsabilidades e ações de empoderamento. Assim, os termos sinônimos de protagonismo, como “participação”, “autonomia”, “empoderamento”, “cidadania”, “responsabilidades”, “ação individual e/ou coletiva”, “resiliência”, dentre outros, convergem para um significado comum, que é o reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais, possíveis de tomada de decisões sobre questões que repercutem em suas próprias vidas.

Nesse processo, além de construção da capacidade de discernimento e de protagonismo juvenil, a escola deve propiciar ao estudante a conciliação entre o exercício dos direitos individuais, estes fundados na liberdade pública, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertencem (DELORS, et al, 1996, p.61).

Destarte, o foco no protagonismo dos jovens visa contribuir para o desenho do projeto de vida e na preparação do estudante para o futu-

ro, estimulando a participação deles na esfera política, social, econômica e cultural, com vista a criar oportunidades e possibilidades de o estudante se reconhecer como interferente social, a partir da importância de sua participação ativa e produtiva.

3.2.4 Pesquisa e conhecimento científico

A pesquisa é um princípio educativo que deve permear a prática pedagógica no cotidiano escolar e pode ser compreendida, também, como uma atividade de caráter sistemático, com princípio científico e educativo. Segundo Demo (2003, p.16),

Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser.

Nesse sentido, a associação entre ensino e pesquisa deve ser um processo contínuo na educação. A prática da pesquisa é que promove a independência dos sujeitos, sendo um meio de alcance da autonomia intelectual e capacidade de formulação própria. Ainda de acordo com Demo (2003, p.16), “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando”.

A educação deve, portanto, desenvolver nos sujeitos as habilidades de criar coisas novas, solucionar problemas da sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento social e tecnológico. Nesse sentido, cabe a escola formar sujeitos capazes de compreender os aspectos políticos e sociais para que saibam se posicionar de forma crítica e reflexiva perante às

demanda da sociedade, enquanto sujeitos ativos, atuantes, emancipados e éticos. Desta forma, a pesquisa deve ser incentivada e integrada ao processo educativo desde a etapa infantil, tornando-se uma prática rotineira no ensino médio.

O ensino com foco na pesquisa precisa introduzir metodologias ativas que busquem tornar os sujeitos independentes, questionadores e curiosos. Pois, conforme Freire (2000, p. 32), “Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Vale ressaltar que a pesquisa deve ser implementada de forma a desenvolver o indivíduo em toda a sua completude. Para Richardson (2015), a natureza do conhecimento, em toda a sua completude considerando-se a pesquisa, é a capacidade que o ser vivo possui para representar o mundo que o rodeia e saber reagir a ele.

Um sujeito crítico e autônomo deve compreender os processos naturais e sociais e posicionar-se diante de assuntos relevantes para a sociedade contemporânea: ambientais, econômicos, ética; conflitos territoriais, étnicos, de ordem social, política e religiosa; para que possam contribuir com avanços sociais que tornam a sociedade mais humana e mais colaborativa, com respeito às individualidades e diversidade.

Essa perspectiva de educação com foco na pesquisa requer professores pesquisadores que manejem a pesquisa como princípio científico e cotidiano. Que direcionem os estudantes a questionarem, por meio de aprendizagens que possibilitem autonomia intelectual e posicionamento crítico. Isso torna a pesquisa um princípio fundamental do novo ensino médio, com objetivo de estimular a construção de novos conhecimentos e descobertas no âmbito da tecnologia e ciência que promovam mudanças para a sociedade.

A educação no mundo pós-moderno deve ter foco na aprendizagem significativa, de forma a romper com um ensino voltado para a repetição. Pedro Demo (2006, p. 13) salienta que

a base da educação escolar é a pesquisa, e através dela é possível desenvolver no aluno o questionamento sistêmico e reconstrutivo da realidade. Essa reconstrução compreende o conhecimento inovador e sempre renovado, tendo como base a consciência crítica. Dessa forma, o aluno inclui a sua própria interpretação, formulação pessoal, aprende a aprender e a saber pensar.

Portanto, deve-se buscar formar pessoas que sejam capazes de inovar, desenvolver a criatividade, propor soluções, compreender o mundo a sua volta. Para isso, é necessário entender as bases das teorias existentes e como o conhecimento científico foi e é construído ao longo da história, no âmbito de todas as Ciências, sem a qual não será possível o desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse processo, a tecnologia é um grande aliado capaz de promover inovação no ensino e pesquisa, onde o educando assume o protagonismo. Assim, ensino e a pesquisa devem andar juntos e em colaboração constante.

O cidadão do século XXI necessita se inserir de maneira adequada num mundo social e tecnológico cada vez mais complexo, para aprender a pensar e refletir sobre tudo o que chega até ele através das novas tecnologias de informação e comunicação, saber pesquisar e selecionar as informações para, a partir delas e da própria experiência, construir o conhecimento. De acordo com Demo (2006, p. 7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Nesse contexto em que a tecnologia democratizou as informações, o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e passou a ter um papel de mediador, que deve guiar e orientar a filtragem de informações necessárias à construção de conhecimentos essenciais. Cabe, assim, ao professor mediador direcionar os estudantes às fontes confiáveis, ao processo de pesquisa científica com foco na construção

de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer e se posicionar criticamente diante de fake news. Conforme aduz Portilho e Almeida;

Sem dúvida a pesquisa escolar é um relevante instrumento metodológico de ensino aprendizagem, sendo que, através dela é possível desenvolver ações que levem a interdisciplinaridade, palavra de ordem no atual contexto educacional. Sua utilização induz ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação do educando. Sua prática permite que o aluno aprenda a transformar informação em conhecimento (PORTILHO; ALMEIDA, 2008, p.19).

Conforme Demo (2003, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Nesse processo, o professor precisa adotar uma prática docente investigativa, que promova o pensamento crítico, o espírito científico e a autonomia nos alunos.

O ensino com prática de pesquisa desenvolve capacidades de construção do conhecimento e postura autônoma do estudante, pois o ensino deve desenvolver aprendizagens que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2006, p. 86), para que os estudantes possam intervir criticamente em suas realidades. Assim, cabe à escola adotar práticas pedagógicas adequadas à realidade do mundo tecnológico e digital, visando oferecer uma educação que ofereça espaço e condições para a (re)construção e apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos, para que os educandos se tornem sujeitos ativos, protagonistas do seu processo de aprendizagem (PENIN, 2001).

3.2.5 Sustentabilidade Socioambiental

A Sustentabilidade, segundo Gadotti (2008, p. 202), “É o sonho de bem viver. Sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e

com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes". Nesse contexto, a sustentabilidade deve ser compreendida como processo de inclusão em que cada cidadão pode assumir um papel importante no processo de conscientização sobre a prática ambiental na sociedade, bem como no contexto escolar, na busca de soluções para uma vida saudável continuamente. Pedro Jacobi (2003, p. 191) reforça tal concepção ao afirmar que "A preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades."

Sobre os princípios de uma escola sustentável, o MEC (BRASIL, 2012) recomenda que o trabalho de forma integrada entre currículo, gestão democrática e espaço físico é parte fundamental para uma escola sustentável que tenha metas, objetivos que almejam alcançar e como fazer para alcançar. Assim, o currículo, o conhecimento, as práticas, as diferenças, as especificidades locais e os saberes deverão ser orientados pelos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, alinhados com a BNCC, nos quais as diferenças, a cultura e o saber deverão ser respeitados, sendo que e o papel da gestão é cuidar e educar de forma democrática, incentivar o diálogo e a coletividade. A inclusão e a diversidade aparecem como destaque, como um dos princípios orientadores da BNCC que devem ser seguidos na educação básica em conformidade com os DCNs.

Segundo Gadotti (2008), a educação poderá contribuir de forma significativa na vida dos educandos, devendo direcionar seu aprendizado colaborando individualmente ou coletivamente, sendo capazes de transmitir saberes pautados na consciência sustentável. A comunidade escolar e a sociedade em geral deverá ser parte integrante na busca de soluções sustentáveis para a garantia de vida saudável para as futuras gerações.

Com base nas competências da BNCC, o processo de ensino e aprendizagem deve ser

focado no desenvolvimento do estudante de forma integral, com ênfase na necessidade de desenvolvimento da capacidade de construir argumentos de maneira qualificada, respeitando o limite e a individualidade do outro, com valores construídos na ética, nos direitos humanos, na sustentabilidade socioambiental para que este seja agente transformador da sociedade. A contribuição do professor nesse processo, conforme Jacobi (2003, p. 193), "tem a função de mediador na construção de instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social com foco na natureza". E complementa:

Os professores(as) devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas, as ambientais, a fim de poderem transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente e a ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções (JACOBI, 2003, p. 199).

Dessa forma, a transformação com vistas na aprendizagem significativa do aluno deve integrar com diferentes temas da atualidade, por meio de diálogo entre teorias e práticas, sempre incentivando a participação social, em que a relação professor-aluno deve partir do conhecimento das condições sociais, do repertório cultural, econômico dos alunos, suas famílias e seu contexto, oportunizando este a fazer escolha com definição do que deve aprender, estimulando o poder investigativo e o prazer em apreciar o que lhe é oferecido.

Para Freire (2000, p. 67), "A educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda". Nesse contexto, uma escola sustentável não está ligada apenas a questão ambiental, ela abrange também as questões sociais, econômicas, culturais e espirituais. Para ser sustentável, a escola precisa ser segura, inclusiva e permitir acessibilidade e mobilidade para todos, respeitar os direitos humanos, ter qualidade de vida, promover a saúde das pessoas e do meio ambiente e a diversidade biológica, social, cultural, étnico,

racial e de gênero, de forma a favorecer o exercício de participação, o compartilhamento de responsabilidades e promover uma educação integral (MEC, 2012).

Para Leff (2001), a escola é o espaço ideal para haver a promoção e socialização do saber, valorizando as intenções que a sociedade deseja e aprova, onde as formas de comportamento, ambientalmente corretas, devem ser aprendidas na prática, utilizando-se de novas habilidades na tecnologia digital, bem como outras formas de aprendizagens inovadoras capazes de inserir o educando no mundo contemporâneo, de forma a contribuir com sua formação, conscientemente, no que diz respeito à temática ambiental. Nesse sentido, a educação para

o meio ambiente, enquanto aprendizado social, deve pautar-se no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno. Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, em uma realidade multifacetada (JACOBI, 2003).

Percebe-se que a educação socioambiental é um princípio relevante para promover a consciência dos jovens acerca do desenvolvimento sustentável, e incentivar ações que visem a vida sustentável no planeta Terra.

A grade curricular do Ensino Médio em regime de Tempo Parcial, como se conhece hoje, apresenta uma proposta de componentes curriculares obrigatórios para as três séries, que leva os estudantes dessa etapa a seguirem um caminho traçado pela escola, sob orientação das Secretarias de Educação, com base nos documentos nacionais que norteiam a Educação Básica. Dessa forma, os estudantes são levados, de antemão, a conhecerem o percurso que seguirão durante toda a etapa escolar.

Com a proposta do Novo Ensino Médio, embasada pela Lei 13.415/2017, os estudantes passam a ter mais protagonismo sobre sua vida escolar, com vistas à definição e autonomia de quais caminhos querem seguir. É nesta perspectiva que surge a necessidade de as redes e/ou os sistemas de ensino repensarem seus currículos e os (re)elaborarem de forma a atender aos anseios dos sujeitos que compõem essa etapa.

Conforme já referido em capítulo anterior, trata-se do “novo” e isso requer uma mudança de paradigma no que se refere à maneira de ensinar e de aprender. Nessa dinâmica de um Ensino Médio mais flexível, é possível que os estudantes tracem seus caminhos, por meio de um projeto de vida que lhes assegure o protagonismo dentro e fora da escola, durante e após sua vida escolar, bem como norteá-los para o enfrentamento da realidade do mundo atual. Para tanto, os Temas Contemporâneos Transversais precisam estar em plena articulação com as dez competências gerais da BNCC, conforme se apresenta em tópico seguinte.

4.1 Temas contemporâneos transversais articulados com as Competências Gerais do Ensino Médio

A abordagem dos temas contemporâneos no Ensino Médio é mais um princípio norteador desse currículo, que visa aliar a concepção de formação integral e situar o jovem no contexto de mudanças da sociedade pós-moderna. Pois, conforme orienta a BNCC,

cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

As instituições de ensino têm a função de construir as bases para um aprendizado ético e moral, direcionados a formação de cidadãos críticos com consciência de seu papel na sociedade. Nesse sentido, os temas contemporâneos são relevantes e contribuem para estimular os jovens à reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos, incentivando-os a transformar a realidade e a participar de forma ativa da vida em sociedade. Assim, os temas atendem às demandas da sociedade pós-moderna.

Nessa perspectiva, o currículo com referência à BNCC traz como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): o meio ambiente, que engloba educação ambiental e educação para o consumo; economia, aqui compreen-

didos o trabalho, Educação financeira e Educação Fiscal; Saúde que envolve os cuidados com saúde e Educação alimentar e nutricional; Cidadania e cívismo abarcando Vida familiar e social, Educação para o trânsito, Educação em Direitos Humanos e Direitos da criança e do adolescente, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do Idoso; Multiculturalismo, que envolve o respeito à diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileira e Ciência e Tecnologia.

Temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global e devem perpassar por todas as áreas de forma transversal e integradora, contempladas pelas habilidades dos componentes de forma contextualizada.

Com vista a nortear a metodologia de trabalho com esses temas, a BNCC propõe quatro pilares: Problematização da realidade e das situações de aprendizagem; Superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; Promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva e Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, os temas estão diretamente aliados ao princípio da transversalidade, e são pautados em metodologias modificadoras da prática pedagógica, que ressaltam a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013). Nesse aspecto, a proposta de trabalhar os temas contemporâneos transversais de forma intra, inter ou transdisciplinar, além de buscar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considera a

incorporação desses assuntos, contribui para que os conteúdos científicos se integrem aos conteúdos sociais e políticos.

As práticas interdisciplinar e transdisciplinar buscam superar a fragmentação do conhecimento, pois visam à integralidade do conhecimento que extrapola as fronteiras disciplinares, bem como a articulação da escola com a comunidade. Para Nicolescu (1999, p. 53),

A transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade favorece a religação entre os saberes disciplinares e experienciais, bem como a existência de conhecimentos plurais. Desta forma, “A transdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma pulsão religadora, por buscar pensar complexo multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora” (SUANNO, 2013, p. 07).

A abordagem transdisciplinar permite que os temas sejam trabalhados nos diferentes componentes, contextualizados com diversas habilidades e relacionados às competências gerais da BNCC; com vistas a desenvolver atitudes, valores e gerar a interdisciplinaridade. Segue algumas possibilidades de articulação dos temas com as competências gerais da BNCC:

- 1. DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:** pode ser articulado com as competências 2 – pensamento científico, crítico e criativo, e 10 – responsabilidade e cidadania. Nesta, pode-se trabalhar com direitos e noção do eu, o outro e o nós, para despertar a corresponsabilidade social.
- 2. EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO:** articula as competências 9 – empatia e coopera-

ção; e10 – responsabilidade e cidadania; com vistas a desenvolver uma cultura mais harmônica no trânsito, bem como o respeito aos espaços de transitividade do outro.

- 3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL:** articula as competências 2, 7 e 10. Nesse sentido, deve considerar o espaço de experiência científica local para desenvolver práticas de reciclagem, discutir o consumo responsável, baseado na sustentabilidade, de forma a desenvolver habilidades e argumentos que convença os outros e de se tornarem agentes de promoção do meio ambiente.
- 4. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL:** articula-se com a competência 8 – autoconhecimento e autocuidado. Neste tema, pode-se educar o estudante para um consumo saudável e responsável.
- 5. PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, RESPEITO E VALORIZAÇÃO DO IDOSO:** envolve as competências 9 – Empatia e cooperação – e 10, com objetivo de levar os estudantes a se reconhecer na diferença, desenvolver valores de respeito e exercitar a empatia.
- 6. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:** tema relevante na contemporaneidade que articula as competências 7, 9 e 10. Pode-se trabalhar a noção de diversidade, preparar o estudante para lidar com o mundo diverso, a conviver com o diferente, desenvolver habilidades para evitar e se defender de atitudes discriminatórias. Sobretudo, educar no espaço da coletividade. Tudo isso visando uma formação cidadã.
- 7. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA E DIVERSIDADE CULTURAL:** articula as competências 3 – Repertório cultural – permite discutir as identidades culturais diversas do povo brasileiro, trabalhar as culturas sem estereótipos buscando de-

senvolver valores acerca das manifestações artísticas de diferentes povos. Relaciona ainda as competências 7 – argumentação –, visando despertar nos estudantes posturas de defesa contra as injustiças de todas as ordens; competências 9 e 10, que capacita os estudantes a não discriminar e exercer práticas de cidadania.

- 8. SAÚDE:** envolve a competência 8 – autoconhecimento e autocuidado – leva os estudantes a pensar no bem estar, aprender a se preservar, evitar situações de riscos; cuidado e preservação do corpo. Aborda a educação sexual, saúde reprodutiva, drogas e psicoativos, a saúde emocional, lidar com as mudanças físicas e estímulos de sexo.
- 9. VIDA FAMILIAR E SOCIAL:** relaciona-se com as competências 4: comunicação – educar para cidadania, no âmbito familiar, comunitário. Desenvolve as habilidades de escutar, falar, discutir as possibilidades de harmonizar as relações familiares. Além das competências 9 e 10.
- 10. EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO E EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FISCAL:** articula as competências 2 e 10. Trabalha a questão ambiental, os modelos econômicos que focam no ter ao invés do ser; com organização de orçamento pessoal e familiar. Direciona os estudantes a entender o impacto do consumo no mundo, ter criticidade diante da cultura do consumo e responsabilidade cidadã.
- 11. TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:** tema relevante no mundo contemporâneo que envolve as competências 2, 5 – Cultura digital. Esta leva os estudantes a entenderem a usar tecnologia com ética e responsabilidades, e a refletirem sobre os impactos das tecnologias nas relações pessoais, profissionais, políticas e econômicas. Articula-se com a competência 6 – Trabalho e Projeto de vida. O que permite

abordar a educação profissional não estereotipada e discutir a dimensão humana do trabalho, visando ressignificar as noções de trabalho, as implicações das transformações econômicas, pensar sobre o que estimula os estudantes no campo do trabalho, quais habilidades necessárias exigidas pelas profissões do presente e direcioná-los a realizar o projeto de vida.

Dessa forma, a abordagem dessas temáticas propositivas e transformadoras considera a importância de conectar os estudantes em suas realidades e contextualizá-los socialmente. Assim, no Ensino Médio, os estudantes darão seqüência ao aprendizado desenvolvido na etapa do Ensino Fundamental, com a garantia da progressão das aprendizagens. Para tanto, o currículo precisa considerar os diferentes contextos e, também, os anseios das juventudes, a fim de se garantir uma educação integral.

Neste sentido, o tópico seguinte trará informações relativas ao resultado de uma escuta realizada, em caráter amostral, com professores e estudantes do Ensino Médio, distribuídos em escolas pertencentes às vinte e uma Gerências Regionais de Educação do Estado. Tal escuta foi necessária não somente como cumprimento de protocolo exigido para a escrita, mas, sobretudo, como necessidade de se conhecer um pouco do que as escolas já conheciam acerca das mudanças.

4.2 Expectativas dos sujeitos do Ensino Médio

De acordo com as orientações nacionais para a (re)construção dos currículos, uma das premissas para êxito no processo seria a obtenção de um diagnóstico da Rede, que permitisse a construção de uma proposta coerente com a perspectiva das escolas, considerando todas as potencialidades e os contextos diversos e adversos. Além da obtenção de dados concretos, a equipe responsável pela (re)elaboração do currículo deveria conhecer o nível de

compreensão da comunidade escolar sobre o “novo” previsto pela reforma do Ensino Médio e, ainda, “escutar” seus anseios, a fim de se construir uma proposta que estivesse em conformidade com os interesses demonstrados.

Destarte essa orientação, a equipe ProBNCC entendeu que a obtenção desse diagnóstico exigiria um esforço de uma equipe que pudesse atuar para além do processo de escrita. Então, seguiu-se o caminho inverso: a partir de estudo aprofundado das orientações constantes dos diversos manuais de orientação já citados em momento anterior, iniciou-se o projeto da escrita, com base em informações existentes nos arquivos da SEDUC. Entretanto, reconheceu-se que os dados não atendiam, pela insuficiência de informações, aos anseios dos redatores e nem, ao menos, davam um direcionamento para a escrita.

Assim, definiu-se inicialmente um recorte de 3 (três) escolas por Gerência Regional, como piloto para o envio de um questionário a estudantes e professores, cujas respostas norteassem a construção do currículo, haja vista que todas as questões eram voltadas para as mudanças previstas para o Ensino Médio. A definição do quantitativo de escolas se deu considerando diferentes modalidades dentro as vinte e uma Gerências Regionais de Educação (GReEs). No entanto, no decorrer do processo o questionário foi compartilhado por um número maior de escolas, do qual se obteve retorno da maioria e de algumas não. De modo que obtivemos respostas de escolas situadas em 24 (vinte e quatro) municípios.

A ideia de se aplicar o questionário com o público das escolas selecionadas tinha por finalidade observar se havia coerência das respostas dadas por estudantes e professores com o desenho da arquitetura curricular que a equipe estava propondo para o currículo. Para grata surpresa, as respostas elencadas estavam em perfeita sintonia com o tom da escrita e o que já se havia desenhado inicialmente e isso proporcionou uma certa segurança na escrita.

Ao se pensar o quantitativo de escolas para as quais seriam enviados os questionários, não se fez o levantamento de quantas respostas seriam obtidas. Ressalta-se que, ao final do período de escuta, obteve-se o quantitativo de 935 respostas de professores e 4.480 de estudantes. Esse número ainda é pequeno, considerando a quantidade de escolas de Ensino Médio da Rede. Mas constitui um corpus significativo para a pesquisa que se pretendia.

Quanto ao perfil dos respondentes, os professores têm idade entre 27 e 40 anos; residentes, em sua maioria, no mesmo município onde trabalham (91,1%); mas da metade possui curso superior com especialização (64,1%); a maior quantidade de respostas foi de professores de Língua Portuguesa (17%). Não foi possível identificar o gênero dos professores porque o questionário não contemplava essa opção.

Já os estudantes, 73,1% moram e estudam na zona urbana e 92,1% declararam estudar no mesmo município onde residem; 38,9% estão cursando a 1^a série; 30,9% na 2^a e 30,1% na 3^a. Em sua maioria, estudam na modalidade regular de ensino. Tal qual o questionário dos professores, não se obteve informação acerca do gênero; também não foi possível identificar a idade dos estudantes.

Para a realização dessa escuta, optou-se pelo questionário desenvolvido pelo MEC (para as escolas que aderiram ao projeto de flexibilização curricular⁶), com alguns ajustes. Não se utilizou os dados obtidos no questionário aplicado inicialmente com as escolas piloto, por conta da dificuldade de tabulação dos resultados. Assim, após adequação das questões ao que se pretendia obter como resposta, enviou-se o questionário, por meio da plataforma *google forms*, o que facilitou em demasia o retorno pretendido.

De posse dos dados obtidos, foi feita a sistematização das respostas e estas foram apresen-

tadas às 21 Gerências Regionais de Educação, por meio de um seminário regional, realizado em novembro de 2019, na modalidade presencial (a equipe ProBNCC foi distribuída em grupos para que todos pudessem participar da atividade). A ideia era contextualizar os participantes das mudanças previstas para o Ensino Médio e apresentar o *status* em que se encontrava a escrita do documento curricular⁷, bem como compartilhar a devolutiva do questionário.

De acordo com as respostas, foi possível perceber que alunos e professores demonstraram conhecimento quanto ao processo de flexibilização curricular, possível a partir dos itinerários formativos e isso deu um suporte à equipe de redatores para a escrita das trilhas de aprendizagem e a proposta de eletivas. Vale ressaltar que o questionário foi aplicado com estudantes do Ensino Médio – um público que demonstra um pouco mais de maturidade em relação às questões relacionadas à Educação Básica.

Foram apresentadas seis mudanças previstas para o Ensino Médio, dentre as quais destacamos: possibilidade de escolha dos estudantes; adequação da carga horária; formação profissional no ensino regular; existência de uma Base comum. Destas, a que mais foi marcada como conhecida pelos professores foi a possibilidade de escolha (70,1%). A que foi apontada como menos conhecida foi referente à carga horária (39,1% dos professores informaram não ter conhecimento prévio sobre o tema).

O mesmo questionamento foi apresentado aos estudantes. Eles deviam marcar quais assuntos já eram de conhecimento deles e, tal qual os professores, a possibilidade de fazer escolhas foi a que mais obteve resposta (47,1%). Outro ponto comum foi ao demonstrarem não compreender a proposta de adequação de carga horária (apenas 16,9% demonstraram ter conhecimento).

6 O questionário foi aplicado nas escolas que aderiram ao Programa de Apoio Novo Ensino Médio, juntos aos alunos, com vistas a atender as diretrizes do MEC de que trata o Documento Orientador do referido programa.

7 À época do seminário, toda a parte conceitual do DCR já estava pronta, bem como a definição da arquitetura curricular. A equipe estava se debruçando sobre a Formação Geral Básica, com a intenção de concluir até o final do referido ano.

Ainda sobre as respostas obtidas, alguns pontos merecem atenção e serão elencados aqui, com as devidas considerações. Uma das questões que se pretende destacar é: *Para você, quais os principais motivos para o aluno cursar o Ensino Médio?*⁸ Como resposta, obteve-se o seguinte resultado: **81,5%** dos professores responderam que o motivo seria entrar na faculdade. **78,2%** dos estudantes também deram a mesma resposta, o que leva a crer que um Ensino Médio com foco nos exames nacionais seria mais atrativo.

Entretanto, apesar da resposta apresentada, um paradoxo chamou atenção. Ao serem questionados sobre quais áreas do conhecimento gostariam de aprofundar (eles poderiam indicar até 3), **42,1% dos estudantes** escolheram a Educação Técnica e Profissional, como se percebe na descrição abaixo, e isso permite uma inferência de que, talvez, os estudantes do Ensino Médio não tenham maturidade para fazer escolhas.

Quadro 1 – respostas dos estudantes quanto à escolha para aprofundamento

| ÁREA | PERCENTUAL |
|---|------------|
| Matemática e suas Tecnologias | 23,5% |
| Linguagens e suas Tecnologias | 26,9% |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | 32,7% |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | 30,9% |
| Formação Técnica e Profissional | 42,1% |

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da escuta com os estudantes.

No entanto, a inferência citada no parágrafo anterior é refutada ao se observar o seguinte ponto: indagados sobre se gostariam de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos Técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio, **78,9%** responderam sim.

Com base nessas respostas, entende-se que os estudantes esperam, de fato, novidades para o Ensino Médio, mas com uma dinâmica que os permitam construir seus projetos de forma a atender às expectativas em relação a estudos e trabalho, mas sem perder de vista seus sonhos. Por isso, ao se construir propostas de itinerários, a equipe levou em consideração todas as necessidades que precisavam ser consideradas, embora haja ciência de que

muitos ajustes precisam ser feitos para a implantação do currículo.

Importante ressaltar que os resultados obtidos nas escutas estão conectados com o que a equipe de redatores havia pensado como sugestão para a organização curricular, embora o levantamento dos dados tenha ocorrido em etapa posterior ao desenho inicial da proposta. Destaca-se, no entanto, que uma questão não foi contemplada nessa escuta: a diversidade de contextos coexistentes (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial etc.), por entendimento de que o currículo é geral para todas as modalidades, diferenciando pela forma de oferta e metodologias utilizadas.

⁸ É possível conhecer todo o questionário em arquivo anexo a este documento curricular.

Quanto ao aspecto da oferta, os professores foram questionados sobre quais itinerários a escola de atuação deles teria condições de oferecer. As áreas de Linguagens e Matemática obtiveram, respectivamente, 63,6% e 52,2% das respostas; já as áreas de Ciências (tanto Humanas quanto Natureza) obtiveram percentual bem menor em relação às duas citadas, ficando as duas com resposta igual (39,7%).

Sobre essa percepção dos professores, é válido observar que talvez o desconhecimento da proposta curricular tenha contribuído para obtenção do resultado. O mesmo se aplica ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional: apenas 35,8% apontaram possibilidade de oferta. Outro ponto de atenção é que as respostas dadas por professores talvez sejam diferentes das que dariam os gestores escolares.

A partir das respostas, percebeu-se também que estudantes e professores apresentaram pontos de vista parecidos em relação a alguns tópicos, dentre eles, a sugestão de qual profissional deveria ser o responsável pela condução do componente Projeto de Vida: 53,8% dos estudantes responderam “um profissional especializado”; 52% dos professores também optaram por essa resposta. É possível que, sendo este um componente obrigatório somente nas escolas de Tempo Integral, professores e estudantes ainda não tenham uma opinião formada sobre o tema, por não terem vivenciado em sua prática cotidiana.

Há outras questões que não foram analisadas neste tópico, por conta do recorte e da análise que se pretendia. Mas, de antemão, é possível afirmar que, embora não tenha havido uma conversa prévia com estudantes e professores acerca do Novo ensino Médio, algumas escolas já haviam iniciado esse diálogo, ainda que de forma tímida. E, quando da realização do Seminário Regional (mencionado anteriormente), muitos estudantes e professores manifestaram total interesse e empolgação pela

proposta curricular apresentada. Ainda que haja manifestações contrárias ao estabelecido em Normativos e Resoluções Nacionais.

Quanto à necessidade de obtenção de um diagnóstico, a Rede já iniciou um estudo que permita uma visão ampla de todo o contexto educacional e, por meio dele, seja possível elencar não só as possibilidades de ajustes na arquitetura curricular, como também permita a efetivação de um plano de implementação. Destaca-se que, no âmbito da Educação Profissional, já existe o desenho das potencialidades da Rede, conforme detalhado neste documento curricular em tópico referente ao Histórico do Ensino Médio no Piauí.

Sobre esse ponto, paralelo ao processo de escrita curricular (e posterior a ele), busca-se conhecer a realidade da Rede Estadual quanto ao quantitativo de escolas por Regional (considerando as diferentes modalidades); professores e alunos por escolas; infraestrutura; alimentação; transporte escolar etc. Além disso, a Seduc inicia um plano de ação transversal com vistas ao cumprimento de todas as etapas do processo de implementação do currículo para o Novo Ensino Médio.

Destaca-se que, em tópicos seguintes, apresenta-se o desenho de todas as especificidades acerca do DCR do Piauí, iniciando pela modelo de organização curricular adotado pela Rede, após validação do Comitê de Governança⁹, e que foi apresentado a todas as GRES, em Seminário Regional.

4.2 Modelo de organização curricular

Este documento curricular apresenta uma distribuição de carga horária, em atendimento ao que determina a Lei 13.415/2017, a saber: **até 1.800 horas** para Formação Geral Básica, alinhada à BNCC, comum a todos os estudantes; e, **no mínimo, 1.200 horas** para os Itinerá-

⁹ Instituído pela Portaria PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 442/2020, de 19 de junho de 2020.

rios Formativos, conforme seus interesses e condições das redes e instituições de ensino. Ressalta-se que cada Estado tem a liberdade de definir como fará a distribuição das horas nas três séries e, no âmbito da rede pública estadual de ensino do território piauiense, op-

tou-se por uma proposta que não constitua uma mudança brusca no desenho existente. Assim, o modelo de organização curricular definido pela Rede Estadual de Ensino segue a seguinte distribuição, conforme detalhamento a seguir:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio

| COMPOSIÇÃO | SÉRIE ANUAL | | |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | 1 ^a SÉRIE | 2 ^a SÉRIE | 3 ^a SÉRIE |
| Formação Geral Básica | 800 h | 600 h | 400 h |
| Itinerários formativos | 200 h | 400 h | 600 h |
| Projeto de vida | 80 h | 40 h | 40 h |
| Eletivas orientadas | 120 h | 80 h | 120 h |
| Trilhas de Aprendizagem | Não se aplica | 280 h | 440 h |

Fonte: Equipe ProBNCC EM/PI

É válido salientar que o modelo aqui sugerido considera componentes eletivos na primeira série, com o propósito de ajudar os estudantes a fazerem suas escolhas, de acordo com o que definirem no projeto de vida. Assim, na 1^a série, o Projeto de Vida e os Componentes Eletivos têm caráter de orientar os estudantes, ao tempo em que aprendem numa dinâmica de autoconhecimento para, então, desenvolverem assertividade nas escolhas para suas vidas, dentro e fora da escola. Esses componentes também se aplicam nas duas séries seguintes (2^a e 3^a), mas a partir da 2^a série, os Componentes Eletivos terão intencionalidade pedagógica, mais voltados para o aprofundamento e ampliação das competências das áreas do conhecimento da Formação Geral Básica – FGB e/ou Formação para o mundo do Trabalho, vinculadas ou não ao Itinerário Formativo, conforme seja o formato de oferta em Orientadas (obrigatórias) ou Optativas.

Importante destacar que o caráter de flexibilidade do currículo está contemplado nos iti-

nerários formativos. Há uma parte comum a todos os estudantes, que são as 1.800 horas da FGB, assim distribuídas entre as áreas do conhecimento:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas.

Ressalta-se que a equipe ProBNCC teve o cuidado em distribuir a carga horária das áreas do conhecimento por todos os componentes curriculares em cada série, com o intuito de facilitar o trabalho da gestão escolar. Quanto a esse ponto, é preciso compreender que a Lei nº 13.415/2017, regulamentada pela Resolução N° 3/2018-DCNEM, e com observância à Resolução nº 124/2020-CEE-PI, que estabelecem a oferta de algumas disciplinas como componentes curriculares e, outras, como es-

tudos e práticas, de modo que alguns deles sejam contemplados nas três séries.

Assim, segundo a definição da Rede estadual em alinhamento com os ditames legais, a matriz da composição curricular constando a

distribuição dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias ao longo das três séries do Ensino Médio, terá detalhamento em capítulo específico deste documento referente à Formação Geral Básica (FGB), conforme o quadro síntese a seguir.

Quadro 3 – Distribuição de carga horária anual por área do conhecimento

| Distribuição de CH FGB por área do conhecimento | | | | |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|--------------|
| Área do Conhecimento | 1^a | 2^a | 3^a | Total |
| LINGUAGENS | 200 | 240 | 120 | 560 |
| MATEMÁTICA | 120 | 80 | 80 | 280 |
| HUMANAS | 240 | 160 | 80 | 480 |
| NATUREZA | 240 | 120 | 120 | 480 |

Fonte: elaboração própria, equipe ProBNCC (2020).

Quadro 4 – Distribuição de carga horária anual da FGB por componente curricular

| Distribuição Carga Horária FGB por Série | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Componente | 1^a | 2^a | 3^a |
| Língua Portuguesa | 120 | 120 | 80 |
| Língua Inglesa | 40 | 40 | |
| Língua Espanhola | | 40 | |
| Arte | | | 40 |
| Ed Física | 40 | 40 | |
| Matemática | 120 | 80 | 80 |
| Química | 80 | 40 | 40 |
| Física | 80 | 40 | 40 |
| Biologia | 80 | 40 | 40 |
| História | 80 | 40 | 40 |
| Geografia | 80 | 40 | 40 |
| Filosofia | 40 | 40 | |
| Sociologia | 40 | 40 | |
| Total | 800 | 600 | 400 |

Fonte: elaboração própria, equipe ProBNCC (2020).

Quadro 5 – Distribuição de carga horária semanal da FGB por componente curricular

| Carga Horária FGB Semanal | | | | |
|---------------------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Componente | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | Total |
| Língua Portuguesa | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Língua Inglesa | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Língua Espanhola | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Arte | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ed Física | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Matemática | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Química | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Física | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Biologia | 2 | 1 | 1 | 4 |
| História | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Geografia | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Filosofia | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Sociologia | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 20 | 15 | 10 | |

Fonte: elaboração própria, equipe ProBNCC (2020).

Ressalta-se que a Rede optou por reorganizar o currículo em uma estrutura que contemple ao máximo as áreas do conhecimento. Prova disso, é o cumprimento à Lei Estadual N° 5.253 de 15 de julho de 2002, que orienta o ensino de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio, como estudos e práticas. Em vista desse cumprimento, a SEDUC entende que os estudos e práticas de Sociologia e de Filosofia devem perpassar todo o currículo e, por isso, eles estão contemplados, quer em forma de componente curricular, quer como estudos e práticas, presentes nos itinerários formativos da área de Ciências Humanas e sociais aplicadas, bem como nos itinerários integrados dessa área e das demais áreas de conhecimento que integram com ela. Conforme detalhado na área de Ciências Humanas, em capítulo posterior deste documento.

No que se refere a um modelo de eletividade, defende-se que seja adotado um modelo que considere as especificidades da Rede e, por essa razão, seja flexível. Entretanto, inicialmente, a Rede oferecerá um cardápio para que as escolas façam suas escolhas e adotem um modelo que melhor se ajuste a sua estrutura (física, logística, organizacional e operacional).

A parte de Itinerários Formativos do documento curricular atende ao que preconiza a Lei 13.415/2017 e contempla a seguinte distribuição:

- 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 (LDB, Art. 36).

As formas diversificadas de itinerários formativos serão organizadas e articuladas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, definidas pela proposta político pedagógica de cada escola, considerando as diretrizes e os documentos pedagógicos e que definem e orientam a flexibilização curricular, observando as necessidades, anseios e aspirações dos estudantes, a realidade da escola, as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

É importante destacar que, para o início de implementação do currículo, no que concerne às áreas do Conhecimento, foram construídas 8 (oito) propostas de Itinerários Formativos, sendo 2 (dois) para cada área do conhecimento: 1 (um) itinerário específico da área do conhecimento; 1 (um) itinerário integrado (com uma ou mais áreas do conhecimento).

Quanto ao Itinerário da Formação Técnica e Profissional, para a oferta com terminalidade específica e os Programa de Aprendizagem/Estágio/Ambiente de Simulação, foi construída uma proposta que atende tanto à habilitação técnica de nível médio quanto à qualificação profissional ou formação inicial e continuada.

Ressalta-se que o detalhamento de todas as questões referentes ao modelo de arquitetura escolhido está incluso em capítulos posteriores que tratam, especificamente, da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, com o desenvolvimento da proposta referente ao modelo de eletividade adotado pela Rede para a etapa do Ensino Médio.

Adianta-se que, no que se refere à distribuição da carga horária total de 3.000 horas, prevista para o Ensino Médio, a Resolução 3/2018-MEC/CNE/CEB-DCNEM/2018 (Art. 17, parágrafos 5º; 9º; 15) e Resolução 124/2020-CEE-PI (Art. 24 e respectivos parágrafos) preveem a opção

da oferta de Educação à Distância (EaD). Assim, considerando a carga horária total, as atividades à distância no Ensino Médio diurno podem contemplar até 20% (vinte por cento), podendo chegar até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno e, até 80% (oitenta por cento) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que, conforme as DCNEM/2018, a implementação do *quantum* dessa carga horária por EaD **constitui opção dos sistemas, redes e instituições de ensino, conforme suas especificidades** (demandas dos estudantes, contexto local e regional, infraestrutura, recursos disponíveis, etc.). Além disso, as atividades realizadas a distância podem incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, **contanto que haja suporte tecnológico (digital ou não) e pedagógico apropriado**.

E o que são essas atividades? Segundo as supracitadas Diretrizes, trata-se de variadas situações pedagógicas, com carga horária específica, podendo ser computadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante, tais como: aulas, cursos, oficinas, games, vídeos, atividades supervisionadas, estágios, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, dentre outras atividades orientadas pelos docentes, inclusive, mediante regime de parceria com outras instituições credenciadas (DCNEM, 2018)

Consoante às normativas, embora haja possibilidade de oferta da EAD tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos, recomenda-se que se dê preferência no âmbito dos Itinerários Formativos, seguindo as orientações constantes nos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos – MEC/SEB/2018, haja vista que constituem a parte mais flexível do currículo que permite aos estudantes fazerem suas escolhas de ampliação e aprofundamento de aprendizagens nas áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional.

Neste sentido, vislumbrando a qualidade do processo de ensino aprendizagem na implementação da oferta de EaD, sem incorrer em segregação de conhecimentos ou exclusão social, propõe-se a aplicação de estratégias metodológicas, preferencialmente baseadas em projetos, com utilização de recursos tecnológicos eficazes e eficientes, levando em conta os resultados de aprendizagem que se pretende alcançar, os interesses, a interatividade, as dificuldades, as necessidades, o protagonismo e o projeto de vida de cada estudante.

Assim, comprehende-se que o êxito na oferta de EaD demanda investimentos em infraestrutura, suporte tecnológico e pedagógico. Somado a isto, é preponderante a formação continuada de professores e a devida orientação e estímulos aos estudantes quanto à adoção de postura ativa e interativa, autodisciplina, autodidatismo, autonomia intelectual, responsabilidade e protagonismo que a modalidade EaD requer.

Levando-se em consideração a escolha assertiva e o uso adequado dos recursos tecnológicos, articulados com o projeto político pedagógico da escola, entende-se que as ferramentas multimídias são fortes aliadas para o êxito da prática educativa e, consequentemente, da ampliação e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes, permitindo-lhes inúmeras possibilidades de usabilidade e variadas criações na construção do saber. Logo, esses recursos tecnológicos permitem aos professores a incorporação de inovações metodológicas com resultados eficazes, tendentes à concretização da interdisciplinaridade, transversalidade, criatividade, imersão e interatividade na construção autônoma do conhecimento pelas perspectivas real e virtual.

Outro ponto que merece destaque neste tópico é que a Rede ou os sistemas de ensino precisam definir qual o olhar lançado para o Ensino Médio noturno e, nesse viés, a Rede Estadual tem o entendimento de que, no processo de implementação, dará prioridade à oferta do Ensino Médio diurno para a forma regular (regime de tempo parcial e integral) e o Ensino Médio noturno será destinado à modalidade

EJA, preferencialmente para formação e/ou qualificação técnica e profissional.

Vale esclarecer que a proposta aqui apresentada traz uma organização curricular com distribuição de carga horária e modelo de eletividade para o Ensino Médio Regular em regime de Tempo Parcial como referência para o currículo do Piauí. As especificidades de matrizes curriculares (inclusive constando a distribuição da carga horária das áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares) para todas as formas, regimes e modalidades de oferta serão construídas em documentos próprios das redes de ensino.

Mesmo constando em documentos orientadores da Rede, construídos para fins de implementação e regramentos internos, destaca-se que a proposta trará uma matriz única para a Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes do Ensino Médio, e uma matriz flexível para a parte de Itinerários Formativos, construída a partir das especificidades de cada forma, regime e modalidade de oferta. E, sob essa perspectiva, entende-se que a definição das matrizes curriculares requer um trabalho coletivo que envolva todos os segmentos da Secretaria e que, por essa razão, não constitui item obrigatório deste documento curricular, mas um item complementar que será elaborado em normativo específico pela Rede.

Ainda assim é possível apresentar um esboço do que está sendo construído em termo de matriz, com parâmetro no ensino médio regular, em capítulos destinados tanto à Formação Geral Básica como aos Itinerários Formativos.

É importante frisar que, com base no conceito de flexibilização abordado neste referencial curricular, as escolhas dos estudantes devem permitir, também, uma mobilidade entre escolas, territórios e/ou sistemas de ensino. Neste sentido, é preciso haver garantia de aprendizagem e de aproveitamento de estudo, conforme normativos vigentes (definidos pela Rede e/ou pelo CEE-PI). E isso exige das redes de ensino uma restruturação de seus documentos normativos.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Revista Constr. psicopedag. vol.24 N. 25. São Paulo, 2016.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Ensino médio:** múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos** (1947). Disponível em: <http://kntz.com.br/wp-content/uploads/2009/07/Livro-Dial%C3%A9tica-do-Esclarecimento-Excursos-I-e-II-Adorno-e-Horkheimer.pdf> Acesso em maio de 2019.

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana:** uma fundamentação filosófica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012.

BACICH, Lílian; MORAN, José. (Orgs). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. Disponível em: metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora-uma-abordagem-teorico-pratica-lilian-bacich-jose-moran.pdf. Acesso em 04/12/2020.

BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. **A rede pública de ensino médio em Ilhéus:** análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980. Ilhéus, 2001.

BARROSO, Betania Oliveira. **A constituição do**

sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP – DF. 2015. 281 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, C. (2018). Metodologias Ativas: conceito e aplicação. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 04 de dez de 2020.

BORGES, T.S; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista; nº 04, p. 1 19-143, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil,** 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/Decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

_____. **Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 mai 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 04 mai 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 mai 2019.

_____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** MEC, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/...temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 04 mai. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2019.

_____. **Estatuto da Juventude: Lei Nº 12.852/2013.** Brasília, 2013.

BRENNING, Pamela. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional.** Entrevista revista Educação Julho/agosto 2019.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI. 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Elisa Guaraná. **O campo das políticas públicas de juventude e o campo da juventude: contribuições para a reflexão.** In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

COLETÂNEA DE MATERIAIS – Frente Currículo e Novo Ensino Médio/CONSED. **Recomendações e Orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos.** Disponível em: <http://www.consed.org.br/download/>. Acesso em 30 de abril de 2019.

COLLOR, Natália. 30 de outubro de 2019. Disponível em: <https://bloga.grupoa.com.br/metodologias-ativas/> Acesso em: 04 dez 2020.

COSTA, Antonio C.G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

_____. **Protagonismo juvenil:** O que é e como praticá-lo. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm>. Acesso em: 04 maio 2019.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão:** ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889.

Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

_____; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil.** Belo Horizonte: Mimeo, 2004.

DELORS, Jacques. **Um Tesouro a Descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590 por.pdf>. Acesso em: 6/07/2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo – 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14)

_____. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 157-161.

ALUNO. In Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>. Acesso em: 04/12/2020.

_____. In: Gramática.net.br. Conhecimento da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-aluno/>. Acesso em: 04/12/2020.

DELORS, Jacques, et al. Da coesão social à participação democrática. In: **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Cortez, UNESCO, MEC.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S. N. **Os Princípios Das Metodologias Ativas De Ensino**: uma abordagem teórica. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 04 de dez de 2020.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1978.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogêne da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo BP. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. São Paulo, v. 34, n. 122, pág. 411-423, agosto de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em maio de 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **“Educar para as competências do século 21”**. SÃO PAULO, 24 e 25 de Março de 2014.

FREIBERGER, R. M. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 207 – 245, setembro/dezembro 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GONÇALVES, Nádia Gaioffato. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba, IBPEX, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral no Ensino Médio**: Uma proposta para promover a escola do jovem do Século XXI. Disponível em <https://institutoayrtonsenner.org.br/pdf/>. Acesso em 04 de Julho de 2019.

_____; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem**. Caderno 2. Deliberação de Nº 344. Disponível em <http://educacaosec21.org.br/pdf/>. Acesso em 04 de Julho de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2007-2019)**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 20 març. 2021.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho**. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020.

JACOBI, Pedro R. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

JERONIMO, Maria Keila. **A expansão do Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI**: 110 anos de história. VI Congresso Nacional de Educação, 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KARNAL, Leandro. **Sobre Juventudes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6oKil-0i9k>, acesso em 15 de julho de 2019.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psíquico**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S; **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Paula. etalli. **Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares**. Revista Análise Psicológica, v. 26, N. 3. Lisboa, julho de 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Editor Martins Fontes. 1998

MARX, Karl. **O capital**: a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I. 1983.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 4º ed. Curitiba: Kapok, 2008.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. [online]. 2015, vol.23, n.89, pp.821-842.

Metodologias ativas de aprendizagem: saiba o que são e como incluí-las em sua escola. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/04/metodologias-ativas-sponte/>. Acesso em 04/12/2020.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: HTTPS/www2.eca.uso.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 04/12/2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **O verdadeiro Papel da Educação.**

Nova Escola, 03 de março de 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>. Acesso em 23 de julho de 2019.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NOVA ESCOLA, Revista. **Grandes Pensadores,** ed. Especial nº 19, São Paulo. SP, julho 2008.

NOVAES, Celia Reyes. Prefacio. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luzeni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**, Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2009. P. 16 – 22.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V; SPOSITO, M.P. (orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.46-69.

NOVAES, Regina Célia R. **Trajetórias juvenis: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração.** In: FÉRES, Maria José Vieira et al. Textos Complementares para Formação de Gestores. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. Juventude, Percepções e Comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H; BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira** – análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e da Argentina. In: OLIVEIRA, D. A.; PENI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 25-40, 2011.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, **Formação de Professores do Ensino Médio**, Etapa I, caderno II. Setor de Educação UFPR, Curitiba, 2013.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. **Metodologias Ativas de Ensinoaprendizagem:** Revisão Integrativa. Sanare, Sobral – V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.

PENIN, S. T. S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da Excelência à Regularização das Aprendizagens: entre Duas Lógicas.** Porto Alegre, Ed. Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação Geral dos Centros Estaduais de Tempo Integral – CGCETI. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para os Centros Estaduais de Tempo Integral de Ensino Médio:** Caminhos para a educação integral, integrada no Piauí – versão preliminar. Teresina-PI, 2018. 57p.

PIAUÍ. Plano Estadual de Reordenamento da Educação Profissional. MEC/SEMTEC/PROEP/UNESCO. Teresina, 1999.

POCHMANN, Marcio. Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut ; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio.** Ensaio: aval.pol. públ. Educ. [online]. 2008, vol.16, n.60, pp.469-488. Acesso maio 2019.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre apráctica.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Rulian Rocha. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. UESC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Por uma Pedagogia do Conflito. In FREITAS, A.L.S e MORAES, S.C. **Contra o Desperdício da Experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 15-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SOUSA, Benedicta Severiana de. **As Escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) em Teresina (1982 a 2000)**. Teresina: 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA NETO, Marcelo de. **O ensino no Piauí nos séculos XVIII e XIX**: reflexos de um processo colonizador. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

SUANNO, João Henrique. **Inovação na Educação**: Uma Visão Complexa, Transdisciplinar e Humanista. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Outra finalidade para a educação: emerge uma didática**

complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene (org.). Criatividade e inovação no ensino superior experiências latino-americanas e europeias em foco. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5^a ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação** em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

Falta inserir as novas referências

SEÇÃO II

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA:

Áreas de Conhecimento

Formação Geral Básica, Alinhada à BNCC

Por Formação Geral Básica (FGB), entende-se a parte do currículo que é comum a todos os estudantes e atende ao que orienta a BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, contempla todas as áreas do conhecimento, e tem uma carga horária mais rígida (podendo ser, no máximo, 1.800h para as três séries do Ensino Médio), mas com a flexibilidade de cada Estado poder escolher a distribuição que melhor se ajuste a seu contexto.

Conforme modelo apresentado em tópico anterior, o Piauí optou por distribuir a carga horária da FGB de forma decrescente (800h / 1^a série; 600h / 2^a série e 400h / 3^a série). Essa proposta se justifica pela possibilidade de adaptação dos estudantes ao novo, de forma gradual. Inicia-se com o tempo maior para a parte comum, a fim de que o aprofundamento possa acontecer de forma mais intensa nas duas séries seguintes (vide proposta dos itinerários formativos em capítulo posterior).

Dada a distribuição de carga horária por ano, é preciso considerar também a organização das áreas do conhecimento de forma a proporcionar a integração entre os componentes – razão pela qual se optou por detalhar os componentes no quadro de habilidades de cada área – a fim de permitir que o espaço destinado a cada componente seja bem compreendido por todos os res-

ponsáveis pela implementação deste currículo.

Destaca-se que a Resolução nº 03/2018¹, em seu Art. 7º, ao propor que os currículos sejam pensados de forma a articular “vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais”, orienta que:

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

Sob essa perspectiva, o currículo que ora apresentamos tem como foco o protagonismo estudantil, compreendendo que esta é a “espinha dorsal” do Novo Ensino Médio², pois ao se tornarem protagonistas, os estudantes se tornam responsáveis por suas escolhas, e pela tomada de decisões sobre sua vida, a partir de um projeto de vida elaborado no início do ensino médio. Com base nessa premissa, destacada em documento orientador para a implementação do Novo ensino Médio³, é que as Redes e/ou os sistemas de ensino são orientados a repensarem seus currículos de forma a garan-

1 Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 22/10/2020.

2 Nos manuais de orientação sobre o Novo Ensino Médio, a espinha dorsal é o protagonismo juvenil. Entretanto, por razões já elencadas em documento introdutório deste currículo, utilizamos a expressão protagonismo estudantil, com vistas a atender a todos os sujeitos da referida etapa.

3 Cf. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (MEC/Consel, 2019). Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>.

tir as aprendizagens previstas para essa etapa da educação básica. Nesse contexto, os currículos devem promover o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC.

Neste capítulo, apresenta-se o detalhamento do modelo adotado pela rede estadual para a parte comum do currículo, destacando-se, conforme Resolução 03/2018, que, na formação geral básica (FGB), competências e habilidades devem estar articuladas como um todo indissociável.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Contudo, para maior clareza e compreensão, ficam definidos alguns termos neste Documento Curricular de Referência (DCR) com base nas normativas legais que norteiam o currículo do ensino médio (Lei nº 9.394/96; Lei nº 13.005/2014(PNE); Lei nº 13.415/2017; Resolução MEC-CNE-CEB Nº 3/2018 (DCNEM); Resolução MEC-CNE-CP Nº 4/2018 (BNCC-EM); Resolução CEE/PI nº 124/2020; Resolução CNE/CP nº 1/2021 e Portaria MEC nº 1.432/2018 MEC), assim como nos diversos documentos pedagógicos orientadores, mas com destaque para as definições do Art. 6º das DCNEM:

– **FORMAÇÃO INTEGRAL**: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

– **FORMAÇÃO GERAL BÁSICA**: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;

– **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**: são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

– **UNIDADES CURRICULARES**: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;

– **ARRANJO CURRICULAR**: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo;

– **DIVERSIFICAÇÃO**: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;

– **COMPETÊNCIAS**: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos da Resolução 3/2018 (DCNEM), com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do

Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014/PNE);

– **HABILIDADES:** conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados;

Objetos do conhecimento são os conteúdos, os assuntos abordados ao longo de cada componente ou unidade curricular, isto é, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das competências e habilidades;

Objetivos de aprendizagem são as descrições concisas, claramente articuladas do que os estudantes devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa etapa específica de sua escolaridade (nesse caso, na etapa do Ensino Médio). São os objetivos em função dos resultados pretendidos para a aprendizagem que se pretende que os estudantes alcancem, de acordo com os objetos do conhecimento propostos e mediante o desenvolvimento das competências e habilidades.

Na área da educação, para melhor entendimento sobre **competência**, é importante dissecarmos a definição à luz da BNCC, segundo a qual é “**a mobilização de conhecimentos** (mobilizar conceitos, saberes, experiências, vivências), **habilidades** (práticas cognitivas e socioemocionais), **atitudes** (conduta, comportamento, posicionamento) e **valores** (princípios, preceitos, concepções, padrões) **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**”. Portanto, trata-se de “maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, isto é, aquilo que todos os estudantes devem aprender na Educação Básica (aprendizagens essenciais), o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”. Em outras palavras, refere-se à capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências/experiências para resolver questões/problemas do cotidiano,

com desenvolvimento do pensamento científico, criativo, crítico e reflexivo, comunicação, autonomia, empatia, dentre outras habilidades, atitudes e valores imprescindíveis para o mundo contemporâneo.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

Assim, a formação integral postula o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a comunicação e com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento, criticidade, tolerância e responsabilidade nos contextos das relações sociais, das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver demandas do cotidiano, ter autonomia para tomar decisões, agir com proatividade, resolutividade, intermediar e solucionar conflitos, conviver e aprender com as diferenças e com as diversidades.

Com ênfase, Zabala e Arnau (2014) aduzem que a competência deve detectar o que cada pessoa precisa para resolver questões cotidianas ao longo da vida:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, pro-

cedimentais e conceituais (ZABALA e ARNAU, 2014, p. 12).

Neste sentido, um currículo baseado no desenvolvimento de competências é aquele que reflete a formação em aprendizagens traduzidas na capacidade de serem aplicadas em contextos reais, cotidianos. Portanto, a essência das competências é a sua funcionalidade nas situações reais, ou seja, sua efetiva aplicabilidade (mobilização de conhecimentos) diante de qualquer situação nova ou conhecida.

Quanto às habilidades, estas são os “conhecimentos em ação, expressas em práticas profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados”. São os conhecimentos em movimento (saber fazer) necessários para o pleno desenvolvimento das competências. Todavia, o desenvolvimento de competências passa pela articulação de várias habilidades que são organizadas na BNCC de maneira progressiva, ou seja, das mais simples para as mais complexas.

De acordo com a Resolução nº 3/2018 (DC-NEM) em seu Art. 17, § 7º,

As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização.

Seguindo essa orientação, a estrutura curricular desenhada na Formação Geral Básica para cada área do conhecimento, as competências, as habilidades, os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem estão organizados considerando conceitos estruturantes, temas integrados, situações problemas, situações de aprendizagem, unidades temáticas, dentre outras estratégias pedagógicas. Tudo numa escala de complexidade e integralidade, observando a progressão da aprendizagem,

partindo dos conhecimentos gerais para os específicos. Nessa organização, os objetos do conhecimento são as expressões dos componentes curriculares (e dos estudos e práticas) que, em conjunto, potencializam o desenvolvimento das habilidades e competências das áreas do conhecimento.

No entanto, é importante enfatizar, que cada escola, com base (e a partir) do seu Projeto Político Pedagógico deverá adotar as estratégias pedagógicas que mais se adequem à sua realidade de acordo com sua autonomia e realidade, bem como consoante às diretrizes nacionais e estaduais, como também dos regramentos da rede de ensino à qual é vinculada.

É importante enfatizar que, enquanto as habilidades da Formação Geral Básica são definidas a partir das Competências Gerais e dos objetos do conhecimento, nos Itinerários Formativos, os objetos do conhecimento são definidos em função das habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas no âmbito dos quatro eixos estruturantes.

A forma como se organizam as competências, as habilidades, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem por cada área do conhecimento com seus respectivos componentes curriculares, será detalhada em tópicos seguintes deste DCR.

Ademais, neste mesmo documento, contém orientação para que não haja prejuízo da integração e articulação entre as áreas do conhecimento. Por essa razão, optamos por uma distribuição de carga horária que fosse equivalente para cada área, de modo a não haver sobreposição de um componente sobre os outros, nem de uma área sobre as outras.

A organização por áreas do conhecimento é uma das possibilidades de articular o currículo de forma interdisciplinar. As áreas do conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes com-

ponentes curriculares, mas permitem que os procedimentos e conceitos próprios de cada componente sejam preservados. Contudo, é importante lembrar que, para que a integração curricular ocorra de forma fluente para o aprendizado do aluno, é **imprescindível que o planejamento seja realizado de forma integrada e que haja contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.**

Outro aspecto que merece atenção neste texto é a presença dos componentes em cada área do conhecimento. A Resolução diz que deve haver estudos e práticas de: I – língua portuguesa; II – matemática; III – conhecimento do mundo físico e natural [...]; IV – arte; V – educação física; VI – história do Brasil e do mundo; VII – história e cultura afro-brasileira e indígena; VIII – sociologia e filosofia; IX – língua inglesa. No entanto, este currículo denomina e detalha cada componente curricular em quadro de competências e habilidades, inclusive, com orientações de objeto do conhecimento a ser trabalhado.

Essa escolha se justifica pelo entendimento de que as escolas da Rede ainda não têm maturidade para vivenciar uma mudança tão brusca (considerando que hoje se tem um currículo conteudista e por componente curricular) e que, mesmo com todo o processo formativo pelo qual passarão as equipes das escolas, ainda é preciso cautela na implementação do “novo”.

Sob essa ótica, evidencia-se que, além das orientações dos normativos nacionais, a exemplo da Resolução 03/2018, aqui citada, para a construção do currículo, foram consideradas as potencialidades do território piauiense, conforme descritas nas propostas das quatro áreas de conhecimento.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos da BNCC, este DCR está estruturando de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Médio, em cada área do conhecimento

e seus respectivos componentes curriculares, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes piauienses.

Por fim, salienta-se que, nos tópicos seguintes, encontram-se as indicações para o atendimento da garantia do caráter interdisciplinar e transdisciplinar entre as áreas, bem como orientações para efetivação da proposta apresentada neste documento curricular. Antes, porém, discorremos sobre a progressão das aprendizagens de uma etapa à outra, mais especificamente do Ensino Fundamental para o Médio.

Interface Ensino Fundamental e Ensino Médio

A educação básica no Brasil é dividida em três dimensões, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada uma das três etapas suscita propostas de aprendizagens que tem relação direta com a idade do estudante, bem como as habilidades e competências que o mesmo deve adquirir em cada período da vida escolar.

A LDB, 9.394/96, institui as condições de oferta da educação infantil nos artigos 29 e 30:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. [...] “A educação infantil será oferecida: I. em creches, ou entidade equivalentes, para criança de até três anos de idade; II. Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

A referida Lei, através de seus artigos que versam sobre a educação infantil, busca garantir uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da criança do primeiro ciclo escolar, desempenhando papel

significativo no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças.

O Ensino Fundamental, por sua vez, possui como objetivo geral a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nessa dinâmica, ao final do ensino fundamental, e considerando um percurso formativo sem reprovações, o aluno finaliza esta etapa com 14 ou 15 anos, que, segundo especialistas, se configura como a fase em que os jovens precisam responder algumas demandas socioeducacionais, tais como: Estão preparados para os desafios do futuro? Conseguem refletir, argumentar e se comunicar efetivamente? São capazes de continuar aprendendo por toda a vida?

Em tempo, as transformações a nível intelectual são de extrema importância, visto que, nessa fase, a inteligência toma a sua forma final com o pensamento abstrato ou formal, o que os estudiosos do comportamento humano convencionam como período das operações formais, na qual o adolescente vai se adaptando ao mundo real e ao seu cotidiano, além disso, ampliam a capacidade de formular teorias e ideias.

Consoante Piaget (2002), as transformações emocionais que ocorrem na adolescência dependem das transformações cognitivas e,

uma das grandes transformações do estágio de desenvolvimento operatório formal é o surgimento do pensamento hipotético-dedutivo, diferente do estágio operatório concreto, em que a criança apenas raciocina sobre proposições que julgasse verdadeiras, apoiando-se no concreto para isso. Em outras palavras, é nessa fase em que o adolescente pensa e reflete hipoteticamente, adquirindo a capacidade de ultrapassar, pelo pensamento, situações vividas e a projetar ideias para o futuro.

Com base nisso, a transição entre as etapas escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de alguma forma, precisam estabelecer objetivos que, de algum modo, atendam as demandas que esta fase da vida exige.

Segundo o Art. 35 da LDB, o ensino médio com duração de três anos se constitui como uma etapa escolar em que ao estudante é proporcionada(o):

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

Nessa proposta, o estudante é desafiado a desenvolver habilidades como a autonomia cognitiva, social, física e afetiva, bem como o aprimoramento do pensamento crítico e estabelecimento de metas e objetivos mais claros para o futuro. Para isso, o currículo do Ensino Médio, precisa responder a tais expectativas e assegurar essa formação.

É nessa perspectiva que “a definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania”. (BRASIL, 2018, p. 470)

Em relação ao currículo do Ensino Médio, o Art. 35, inciso 7º, da mesma lei, estabelece ainda que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, 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 (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Isto posto, é possível estabelecer que, mediante a proposta apresentada pela Lei que regula a educação brasileira, as demandas da sociedade serão atendidas como êxito, no tocante a transição entre o Ensino Fundamental e Médio, visto que integram os estudantes em uma proposta que subsidia seu projeto de vida, sua formação integral, por meio da autonomia intelectual, do desenvolvimento do pensamento crítico e da preparação para o mundo do trabalho.

Contudo, a educação brasileira que tem como pano de fundo profundas desigualdades sociais, é tradicionalmente impactada negativamente nas condições de oferta e de qualidade do ensino observadas nos diversos sistemas de ensino, principalmente os públicos.

A grande maioria dos estudantes ingressos/egressos do ensino médio público, infelizmente não possuem altas expectativas de aprendizagem e tampouco, conseguem consolidar um desenvolvimento intelectual satisfatório, considerando que as influências e os estímulos externos são de grande importância por

serem modelos para os adolescentes constituírem sua estimulação.

Como consequência, temos hoje na educação brasileira, altos índices de reaprovação e abandono na 1ª série do Ensino Médio, justamente no período em que as mudanças físicas, comportamentais, hormonais e de pensamento estão alicerçadas por um modelo pedagógico escolar que, eventualmente, não satisfaz ao estudante, levando-o a experienciar outras vivências ou espaços que o enquadrem de modo, menos doloroso, ao mundo real que o permeia. Para evitar esse problema da reaprovação e do abandono, mantendo um todo integrado entre as etapas da educação básica:

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. (BRASIL, 2018, p. 468).

Nesse sentido, a abertura e ampliação do currículo com a proposta de flexibilização escolar, introduzindo novos percursos formativos e/ou itinerários articulados ao projeto de vida dos estudantes, respeitando suas expectativas de aprendizagem e capacitando-os ao protagonismo juvenil, estabelece-se como um modelo de gestão pedagógica que, possivelmente, produzirá melhores condições para a estimulação desse estudante egresso do ensino fundamental ao que se objetiva na etapa do ensino médio.

Diante do exposto, a seguir, encontram-se, na íntegra, as propostas curriculares de cada área do conhecimento, referentes à FGB, com seus respectivos quadro de competências e habilidades, seguindo a seguinte ordem: Línguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: http://www.creaes.org.br/img/III_FEAT/3_GT_Aprendizagem-ativa/Como-Aprender-e-Ensinar-Competencias.pdf. Acesso em 10/05/2021.

Área de Linguagens e suas Tecnologias

Parte Comum do Currículo Alinhado à BNCC e às DCN do Ensino Médio

As áreas do conhecimento, compreendidas como um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construídos e reunidos segundo a natureza do objeto de investigação, tem a finalidade de ensino, pesquisa e aplicações práticas. Nesse contexto, os componentes curriculares são agrupados em função das relações e afinidade entre eles, numa perspectiva interdisciplinar. As áreas são definidas em conformidade com a proposta de diferentes documentos oficiais, dentre os quais os PCNs, a Matriz do ENEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular que estabelece:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Dentre as áreas do conhecimento, a área de Linguagens e suas Tecnologias, composta pelos quatro componentes curriculares (Língua Portuguesa; Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol; Arte e Educação Física), trata os conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem. Mais do que objetos de conhecimento, são meios que

possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação e agir no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Ao examinar a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, considerando os aspectos sociais e contemporâneos cambiados pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, tem-se a clareza de que:

[...] o foco esteja na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na 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 (BRASIL, 2018. p 46).

Para isso, devem-se promover situações de aprendizagem significativas e relevantes para a formação integral dos estudantes, tendo em vista que é nessa etapa que se consolida o projeto de vida iniciado no Ensino Fundamental. Esses princípios estão explícitos no parágrafo 2º do artigo 7º das DCNEM:

[...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o trabalho de construção da proposta curricular piauiense está organizado considerando as competências e habilidades presentes na BNCC, respeitando o princípio da progressão da aprendizagem e a interdisciplinaridade. Espera-se, assim, que o ensino contribua para que o estudante ganhe auto-

nomia e poder de decisão, mesmo diante de situações adversas. E que, empoderados desses seus conhecimentos, crenças, valores, e da consciência de seu potencial prossigam motivados, capacitados para agir, para a execução do seu projeto de vida e o exercício da cidadania.

2

Interface com o Ensino Fundamental

A finalidade da área de linguagem na Educação Básica é ampliar a compreensão das práticas de linguagem de tal modo que os estudantes utilizem-nas em diferentes manifestações artísticas, corporais e linguísticas, continuando a aprender ao vivenciá-las. Percebe-se que práticas mais complexas e que apresentam padrões linguísticos e textuais, exigem um grau mais elevado de conhecimento e uma prática de reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades.

No Ensino Fundamental, é esperado que o estudante tenha se apropriado, pelo menos parcialmente, de práticas letradas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais, escritos, multissemióticos, assim como em sua produção de textos. Importante também que tenham tido contato com as línguas estrangeiras modernas, sobretudo o inglês. Assim compreendida, a área de Linguagens no Ensino Médio deverá propor o aprofundamento da reflexão crítica da realidade e dos diferentes modos de se expressar, criar, questionar, organizar, analisar, apresentar conclusões e produzir linguagens.

Neste sentido, e dado o momento vivenciado (um momento no qual a informação e a comunicação são cada vez mais valorizadas), essa interface entre as duas etapas de ensino deve

ocorrer na perspectiva de que o estudante consiga desenvolver a capacidade de se expressar tanto oralmente como de forma escrita, e também a de ler e entender textos e contextos.

Assim, a articulação do Ensino Médio com o Ensino Fundamental está ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir da aprendizagem contextualizada, integrada e articulada de conteúdos, conceitos e processos. O encaminhamento das práticas pedagógicas envolvidas no contexto escolar depende da efetiva compreensão desse percurso. A definição de **competências** engloba a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As **habilidades** mencionadas nesta descrição dizem respeito às aprendizagens essenciais para cada disciplina e série. Iniciam-se sempre por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido que se deseja construir ou consolidar.

Os **objetos de conhecimento** referem-se aos conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades e podem ser identificados como complemento do verbo relacionado ao processo cognitivo em questão. Essa sistematização fica clara no quadro organizador curricular da área.

3

A Área de Linguagens e seus Componentes

O desenvolvimento do ser humano está marcado historicamente pelo uso prático da linguagem, constituída a partir das interações sociais. Sobre esse tema, Bakhtin (1997) advoga que todos os domínios da atividade humana estão sempre relacionados com a utilização da linguagem. Essa prática se efetiva em forma de "enunciados" que surgem a partir das diversas formas de interações humanas. Este processo torna possível que o homem se torne sujeito de sua própria história como um ser histórico e social.

Neste contexto, pode-se inferir que a linguagem ultrapassa a dimensão meramente comunicativa no sentido de que os sujeitos se constituem por meio das interações sociais mediadas por ela. Bakhtin (1997) ressalta ainda que não falamos no vazio, os nossos enunciados (expressos de forma oral, escrita, através de gestos, manifestações artísticas) terão sempre um conteúdo temático, uma organização composicional e estilos próprios, que estarão ligados às condições de realização e às finalidades específicas de cada esfera de atividade.

O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem, nessa perspectiva, passa necessariamente pelos sujeitos, num processo intencional de expressar suas experiências, necessidades, inferências, vontades, de forma nunca acabada, sempre aberto, algo que está presente como aquilo que está por ser alcançado.

Para Bakhtin (1997, p. 293), a vida humana é por sua própria natureza dialógica. Nesse sentido, destaca:

Significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

A propósito do tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 126) defendem a importância e o valor dos usos da linguagem como determinados historicamente segundo as demandas de cada momento como está descrito: "A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação".

Portanto, incorporada em uma sociedade complexa, a escola precisa oferecer aos estudantes condições de melhoria e ampliação na capacidade discursiva do sujeito, para que possam desempenhar as atribuições que lhe são impostas na contemporaneidade visto que as exigências dos níveis de leitura e de escrita são diferentes e muito superiores aos que satisfaziam as demandas sociais em tempo atrás. Isso porque, as linguagens nas diversas formas de expressão são carregadas por visões de mundo, que suscitam um conjunto de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. As diversas representações contribuem para a formação geral do aluno, oferecendo possibilidades de escolhas,

mesmo que restritas por princípios sociais, podendo conservar/e/ou transformá-la.

Dessa forma, compete à escola possibilitar as condições dos seus membros fazerem uso dos diferentes discursos, nas diferentes modalidades (oral, escrita, artística, corporal), considerando suas necessidades pessoais e sociais. Os processos de concretização das intencionalidades da linguagem devem estar relacionados às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão e da criatividade humana como produtora de cultura. Assim, a linguagem assume papel fundamental nessa concepção de cultura, porque é vista como termo geral para práticas de representação ocupando posição privilegiada na produção e circulação dos significados.

3.1 A articulação entre os componentes da área de Linguagens

Os componentes curriculares da área de Linguagens estão organizados neste documento curricular em uma perspectiva interdisciplinar, cujas habilidades pressupõem o desenvolvimento integral do estudante a partir da articulação entre eles. Essa articulação e organização responde ao conjunto de documentos e orientações oficiais como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017, bem como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, nessa direção, consideram os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, como uma formação voltada a participação plena dos estudantes nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

Nesse sentido, a área de Linguagens e Suas Tecnologias é a primeira das áreas apresentadas e é composta pelos seguintes componentes curriculares: **Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)**. Estes, como já descrito acima, devem ser mobilizados e articulados simultaneamente a dimensões socioemocio-

nais, com vistas a desenvolver, no jovem estudante brasileiro, competências e habilidades que possibilitem uma reflexão sobre a vida e o trabalho que querem ter. Para isso, devem-se promover situações de aprendizagem significativas e relevantes para sua formação integral. Em razão disso, é nessa etapa que se consolida o projeto de vida iniciado no Ensino Fundamental.

Sendo assim, o componente curricular **Arte**, considerando as novas tecnologias, propõe-se a contribuir para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa, expressiva do estudante, numa perspectiva crítica, sensível e poética. Além disso, pretende-se aprofundar na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas artes visuais, audiovisuais, dança, teatro, artes circenses e música. Nesse sentido, a escola constitui-se espaço próprio ao engajamento social, onde as diversas artes e culturas de diferentes matrizes são valorizadas e apreciadas.

Sobre a Educação Física, o Art. 35-A, § 2º da LDB (com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017) estabelece que: “*A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*”. Neste sentido, há previsão legal da obrigatoriedade não somente de estudos, como também de práticas que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sensório-motoras. Por meio do currículo, nos estudos e práticas de Educação física, pretende-se explorar movimentos e gestualidades em práticas corporais, refletindo sobre a importância de um estilo de vida ativo, numa visão que extrapole o autoconhecimento e autocuidado. Nessa etapa, desenvolvem-se habilidades que estimulem a curiosidade intelectual, a busca do conhecimento por meio da pesquisa e a capacidade argumentativa dos jovens. Estes devem experimentar novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, refletindo sobre essas práticas e exercendo cidadania e protagonismo comunitário.

Quanto à **Língua Estrangeira**, nos currículos do Ensino Médio, o Art. 35-A, § 4º da LDB (com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017) traz em seu bojo a obrigatoriedade do componente de **Língua Inglesa**, facultando a oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Na prática, no Ensino Fundamental não há mudança estrutural, já que continua a predominar a Língua Inglesa. Assim, a proposta curricular para a rede estadual incopora as Línguas Estrangeiras: **Inglês** (obrigatória) e **Espanhol** (facultativa). Em pleno mundo globalizado, esses componentes propõem o desenvolvimento de habilidades que promovam consciência crítica e reflexiva do jovem estudante, além de prepará-los para atuar nos diversos campos, sejam culturais, de estudo ou pesquisas, de modo a aprofundar sua compreensão sobre o mundo. Isso, numa visão intercultural e desterritorializada, considerando as práticas sociais no mundo digital.

A **Língua Portuguesa** deve ser oferecida nas três séries do Ensino Médio e apresenta-se organizada por campo de atuação social:

1. Vida pessoal
2. Campo das Práticas de estudo e pesquisa
3. Campo jornalístico
4. Campo de atuação na vida pública
5. Campo artístico

Esse componente deve possibilitar aos estudantes (principalemente aos jovens) experiências significativas com práticas de linguagens em diferentes mídias, cabendo à escola ampliar situações de aprendizado. Na perspectiva de adensamento de conhecimentos iniciados no Ensino Fundamental, o jovem deve ser preparado para desenvolver maior nível de teorização e análise crítica. Por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas, o estu-

dante deve estar apto a uma participação nas várias esferas da vida, como cultura, trabalho, escolhas pessoais e vida pública. Suas decisões precisam estar pautadas em orientações éticas que visão ao bem coletivo. Para isso, os estudos devem aliar-se às práticas cotidianas de linguagem através dos diversos tipos e gêneros textuais da atualidade, organizados de forma híbrida e multissemiótica.

Essas práticas buscam desenvolver habilidades e critérios de curadoria e apreciação ética e estética. No âmbito do **campo pessoal**, as aprendizagens devem apontar para a construção de um projeto de vida pautado em reflexões sobre a própria identidade juvenil, seus potenciais, seus relacionamentos afetivos, familiares, de trabalho e também com o ambiente. O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica.

O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. É o **campo metalinguístico** em que se desenvolve a habilidade de aprender a aprender. O **campo jornalístico** promove um exercício de participação crítica e seletiva quanto à produção e circulação de informações, em que o estudante desenvolve a capacidade de avaliar e posicionar-se frente às contradições do mundo atual.

O **campo da vida pública** permite refletir e participar da vida pública, pautando-se pela ética. Por fim, no **campo artístico**, as práticas linguísticas devem promover o reconhecimento e valorização de manifestações com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

O referencial Curricular piauiense dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricu-

lar (BNCC), articulando-se com as habilidades específicas da Língua Portuguesa presentes no referido documento, com a cultura e as características específicas do nosso Estado.

Dentro da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o texto é compreendido como o centro das situações comunicativas. Não se instaura um texto sem uma função comunicativa, o texto tem seu fluxo controlado pela respectiva situação de comunicação que exerce. Dessa forma, todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico. Consequentemente todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sócio comunicativa, pois está sempre inserido como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano. Nas palavras de Marcuschi (2008:23) "não existe um uso significativo da linguagem fora das inter-relações pessoais e sociais situadas.

As habilidades específicas para Língua Portuguesa, sugeridas pela BNCC, oferecem possibilidade de diálogo com as demais disciplinas, permitindo uma integração efetiva com os demais componentes da área. Algumas práticas de linguagem, desenvolvidas em Língua Portuguesa dialogam diretamente com todos os componentes, ampliando a construção dessa integração.

Práticas de linguagem com os gêneros textuais de acordo com os diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que o estudante está incluído, bem como o trabalho centrado na contextualização de forma articulada quanto ao uso da língua em seu sentido social, devem ser priorizadas. Seguindo os avanços da contemporaneidade e a popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), estamos vivenciando novas propostas de ensino e aprendizagem e novos conceitos de letramento. Com isso, o componente tem enfoque na presença de textos mul-

timodais e em sua variedade de linguagens e discursos, considerando, segundo Rojo, "que os letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural" (ROJO, 2013, p. 8). É nessa concepção de trabalhar a interação entre áreas e componentes que o vasto conjunto de linguagens e textos contemporâneos dimensiona os conceitos de letramento, multiplica-se em benefício das semioses visuais, verbais e sonoras e redefine novos gêneros midiatisados.

As Práticas de Leitura e Escrita permitem a ampliação do repertório do estudante, garantindo o acesso à leitura e produção dos chamados textos multissemióticos, ou seja, textos que extrapolam a ideia da escrita, incorporando elementos de diversas mídias e linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. Tais elementos estão presentes em todos os componentes, não se limitando ao trabalho exclusivo em Língua Portuguesa.

As Práticas de Oralidade enquadram-se na concepção de textos multissemióticos, considerando a variada gama de construções possíveis, desde podcasts, textos teatrais, debates, jogos argumentativos, vídeos e produções nos quais a voz do aluno seja respeitada, de forma protagonista e reflexiva.

A aprendizagem e o desenvolvimento devem acontecer em esferas sociais a partir de situações públicas formais comunicativas, nas quais a língua pode ser utilizada tanto na escrita quanto na oralidade, ou seja, o estudante deve ser competente na fluência das duas práticas (escrita e oral), como aponta Marcuschi (2001). Ainda nessa perspectiva, o autor tece considerações acerca dessas duas modalidades, apontando que "o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita" (MARCUSCHI, 2001, p. 23). Assim,

compreende-se que é possível trabalhar em sala de aula, com ambos os textos, de forma contínua, pois cada modalidade (oral e escrita) apresenta características próprias, tendo em vista que não designam oposições entre elas.

As Práticas de Análise Linguística trazem algumas especificidades, como distinguir traços distintivos e significativos dos textos e, embora mais específicos para Língua Portuguesa, ampliam-se para os demais componentes quando se trabalha o funcionamento do idioma. Língua Inglesa, Arte e Educação Física propõem a compreensão dos usos da língua em suas especificidades dentro dos objetos de conhecimento específicos para as habilidades da área. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018),

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os alunos ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composticionais e formais de enunciados nas diferentes semioses visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênica e dança).

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas dos estudantes, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já exploradas no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com

a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.

Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e escrita de textos que circulam no campo, o que se pretende é proporcionar experiências que mantenham os alunos interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas no cotidiano.

Pretende-se que o alunado incorpore em sua vida a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos e opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. Esse movimento repercutirá em todos os campos de atuação de forma ampla.

Num mundo contemporâneo, de tão rápidas transformações e de tantas contradições, estar formado para a vida real significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa ser capaz de comunicar e argumentar; compreender e solucionar problemas; participar de um convívio social como cidadão; fazer escolhas e proposições e, especialmente, assumir uma atitude de permanente aprendizado.

Nesse contexto, a língua portuguesa ocupa papel central. Assim sendo, o ensino desta, na

atualidade, requer como finalidades desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua formação como escritor e leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. Desse modo, o ensino da língua materna não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos.

Deve-se considerar que as salas de aula são povoadas pela heterogeneidade linguística associada aos diferentes perfis sociais e culturais dos alunados. De modo que se faz necessário empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua (BAGNO, 2002). O que implica afirmar que é imperativo trazer para o centro do ensino da Língua Portuguesa a diversidade linguística. A discussão sobre essa variedade é essencial para que os alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil.

O professor pode valer-se de estudos da Sociolinguística para expor a seus alunos que as variedades faladas pelos diferentes sujeitos são perfeitamente adequadas ao pensamento lógico e à aprendizagem e que a distinção inferioridade/superioridade constitui um fenômeno social e político (BAGNO, 2002). Deste modo, [...] uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação

social, positiva ou negativa (BAGNO, 2006, p. 8). Associado a isto, Bagno (2002) sinaliza que o ensino da língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, reformar ou consertar a língua do aluno, considerado, logo de saída, como um deficiente linguístico. Esse modo de conceber os fatos de linguagem condena ao submundo do não ser todas as manifestações linguísticas não normativas, rotuladas automaticamente como erros. E, junto com as formas linguísticas estigmatizadas, condene-se ao silêncio e à quase inexistência as pessoas que se servem delas.

Ao contrário disso, cabe à escola reconhecer a legitimidade da variedade linguística utilizada por seus alunos, a ponto de trabalhar com ela em sala de aula, reconhecendo que tal língua vale para seus fins, tanto quanto a variedade padrão vale para outros fins. Isso porque, segundo Cyranka e Pernambuco (2008), enquanto a escola insistir em negar o caráter sócio-histórico-funcional dessa variedade, ela ao invés de aproximar os alunos da língua padrão, os distancia da crença de que são capazes de adquirir a competência de uso dessa variedade mais prestigiada e diferente da que utilizam.

Assim, cabe à escola ensinar a língua padrão, considerando sua utilização social, mas ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação às variedades linguísticas de seus alunos. É preciso garantir ao aluno o direito de optar por uma determinada variante, conforme a situação de uso, sem que seja discriminado por isso. Também é essencial que a escola apresente aos alunos as diferentes formas proferidas por pessoas de diversas regiões, de diversos estratos sociais, de diversas faixas etárias, etc. a fim de conscientizar os alunos de que a sua forma de falar é tão valiosa quanto à norma padrão ensinada na escola.

Neste sentido, a abordagem das variações da língua incorpora-se à organização curricular do ensino da língua portuguesa não apenas para esclarecer aos alunos que existem variedades linguísticas que identificam geográfica e so-

cialmente as pessoas e sobre os preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de fala e de escrita. Cabe ainda oferecer situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos utilizarem as diversas variedades linguísticas de sua língua, que lhes permitam conquistar as condições de participação cultural, social e política.

A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos a produzirem discussões que ampliem o conhecimento do mundo, explorar questões relacionadas ao país e seus habitantes, em sua diversidade, oferecendo-lhes condições de adquirir novos saberes, aprender com os sentidos produzidos pela tradição e se reconhecer dentro do contexto literário, como ser ativo e criativo. Esta relação se estabelece por meio dos usos que o produtor e leitor da literatura fazem da língua, contribuindo para a compreensão de que ela é representativa da cultura. Assim, a literatura está fundada no fenômeno da língua, vincula-se à descoberta do mundo e das perplexidades que ele pode suscitar em cada ser humano.

Em relação à leitura do texto literário, é preciso evitar simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, que relegam o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só recolocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com o estudante.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira, da literatura piauiense e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma

determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capaz de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos estudantes e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. O contato com literaturas não canônicas também deve ser privilegiado, assegurando ao aluno a possibilidade do desenvolvimento de um olhar crítico sobre as obras produzidas, seus contextos de produção e de circulação, valorizando as diversas possibilidades de olhar/refletir sobre o mundo.

Arte

Desde o Século XIX, o ensino da Arte no Brasil passou por uma série de transformações. Em 1920, surgiram vários movimentos a favor da implantação da Arte na escola; entretanto, somente a partir dos anos 70, emergiu no cenário da educação no Brasil, os primeiros passos para que o ensino de Arte se tornasse obrigatório (BARBOSA, 1986). A Arte, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conseguiu assumir um espaço no Currículo escolar no Brasil, denominada Educação Artística, sendo incluídas as artes plásticas, a educação musical e as artes cênicas, amparadas pela Lei nº 5692/71, que regia o ensino de 1º e 2º graus.

No entanto, o ponto fraco da normativa é que o ensino da Arte deveria ser incorporado como uma “atividade educativa”, e não como disciplina, era voltado para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico. Entretanto, conforme ressalta Barbosa (2008, p.10), “O Ensino Médio público nem preparava para o acesso à universidade, nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado”. Por questões políticas e sociais da época, o ensino da Arte correu sério risco de ser retirado da grade curricular, o que fez com que vários educadores

da área se manifestassem e, assim, manteve-se no currículo.

No ano de 1987, surgiu a proposta ou abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que objetivava o enriquecimento do ensino através da aprendizagem significativa e integral do estudante de forma crítica, direcionada para alunos e professores. Essa proposta triangular consistia em três abordagens para se construir conhecimento em arte, “fazer arte, ver arte e contextualizar”, e tornou-se referência no ensino da Arte no Brasil e se firmou como a base da maioria dos programas em Arte-Educação que deveria ser guiada por esse currículo. Outra base que se referia à melhoria do ensino e aprendizagem da Arte contida nos PCNs, dizia respeito a estudos sobre educação estética do cotidiano, que complementava a formação estético-artístico dos educandos.

A Lei nº 13.415/2017 alterou o Art. 26, § 2º da LDB nº 9.394/96 definindo que: “*O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório** da educação básica*” (grifo nosso). E, também, o Art. 35-A, § 2º da LDB (com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017) estabelece que a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio **incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Arte (...).** Portanto, os currículos do Ensino Médio deverão, obrigatoriamente, incluir Arte não só como componente curricular da Formação Geral Básica (BNCC) coom também nos Itinerários Formativos. Significa dizer que há previsão legal para garantir o acesso dos estudantes aos processos formativos culturais e às diversas manifestações artísticas, tais como as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro etc.

Desafios do ensino de Arte

Ao se pensar uma proposta de educação voltada para o ensino e aprendizagem em Arte, no contexto atual do Ensino Médio, observa-se que a sua sistematização, ainda, se constitui

de difícil aplicação, devido a vários fatores. Sobre esses fatores, Cunha (2012) enfatiza que, apesar da grande importância do componente Arte no currículo escolar, torna-se confusa a utilização dos diferentes procedimentos da produção artística no sentido de promover a aprendizagem integral do estudante, sendo um grande desafio tornar o ensino e aprendizagem da Arte prazeroso e significativo, tanto para alunos, quanto para professores.

Dessa forma, os professores têm enfrentado numerosos empecilhos na prática educativa em Arte, tais como: a estrutura escolar, sobretudo, nas escolas públicas, inadequadas ao desenvolvimento do ensino das diversas linguagens do Componente Arte; a escassez de recursos didáticos necessários à aprendizagem, a indisciplina e o desinteresse de parte dos estudantes – causado, muitas vezes, pela falta de uniformidade nas estratégias de ensino. Isso traz à tona um ensino reprodutivista e engessado, sendo um enorme desafio, buscar novas ferramentas capazes de impactar o ensino e aprendizagem dos educandos de acordo com as novas vertentes contemporâneas.

Quanto aos desafios do ensino da Arte no Piauí no Ensino Médio, ainda permeia na escola, principalmente da rede pública, uma resistência em relação às inquietudes dos jovens no sentido de não incorporar a cultura local e, portanto, não vivenciando as maravilhas que o Estado oferece, como as lendas, os festivais de música, teatro de bonecos, as danças regionais, os rituais afros, indígenas e religiosos, o patrimônio material e imaterial, as festas populares, a gastronomia, o artesanato, as artes plásticas, entre outros, de forma a valorizar e construir sua identidade.

Nessa perspectiva e, considerando o contexto de ensino por competências (já discutido em tópico anterior deste documento), é imprescindível que a motivação e o reconhecimento do profissional da Arte (quer seja professor ou artista) sejam colocados como pauta nas decisões curriculares, tendo em vista que, muitas

vezes, os professores do componente substituídos por professores de outros componentes curriculares, para complementação de carga horária.

Propostas metodológicas no ensino de Arte no Piauí

As abordagens presentes neste currículo do componente Arte, na etapa do Ensino Médio, pretende descrever a importância de avaliar a prática escolar, tanto do educador como dos educandos, no processo de ensino e aprendizagem em Arte; os anseios do estudante, considerar o repertório de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para facilitar a transição para o Ensino Médio, conceituando os objetivos de aprendizagens e sua forma de interagir com os conceitos e as linguagens da Arte, valorizando os aspectos regionais, podendo comunicar-se com outras áreas do conhecimento, tanto local como nacionalmente.

O processo de ensino e aprendizagem em Arte na contemporaneidade assume um papel gigantesco no contexto escolar e na sociedade, sobretudo no Estado do Piauí, dadas as abundantes frentes de riquezas, a começar pelos berços de seu patrimônio material e imaterial, a vegetação e o clima, a pecuária, a maior exportação de mel de abelhas, a maior concentração de sítios arqueológicos do continente americano, a cajuína e seu processo de fabricação já reconhecido como bem cultural imaterial, o turismo diversificado, as pedras preciosas, especialmente a opala, entre outros. Nesse sentido, os alunos precisam conhecer essas potencialidades para que possam vivenciar de forma mais significativa, a ampliação de sua formação de acordo com o que vem preconizando a BNCC.

De acordo com Hernandes (2007), no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o professor pode optar por uma gama de possibilidades de temas que tenham sentido no universo cotidiano do educando, referentes

às diversas manifestações artísticas locais que sejam desafiadoras e prazerosas ao ato de aprender e se surpreender ao mesmo tempo. Oportunizar ao estudante experimentar a construção de algo inédito, que tenha características próprias, podendo exercer seu protagonismo de forma a se expressar, a apreciar e a valorizar a produção artística tanto local quanto nacional e internacionalmente, contribuindo na formação do pensamento crítico, ligado ao pensamento artístico nas diversas linguagens da Arte, que são a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro.

Dessa maneira, o educando tem a possibilidade de ter contato com cada uma dessas linguagens, que possuem suas características próprias, podendo, ainda, inter-relacionar-se com outras linguagens e áreas do conhecimento, considerando as escolas do Ensino Médio no contexto regional. Assim, não deve separar as experiências no cotidiano do aluno no contexto escolar, valorizando, sobretudo, as manifestações e produções artísticas locais diversificadas das linguagens da Arte, como: o artesanato, as artes plásticas, o patrimônio material e imaterial, os festivais de música, de teatro, de gastronomia e de dança, os saraus, os eventos de afoxé, indígena, entre outros, com vista a promover um contato mais direto com as manifestações artísticas regionais, de forma a levar esse estudante a saborear as delícias que se apresenta no Estado.

Outro aspecto importante relativo ao ensino da Arte, bem como dos demais componentes, são os processos avaliativos. De acordo com Luckesi (2011, p. 419), “o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa”. A escola deve oportunizar ao estudante a interação com suas práticas pedagógicas, favorecendo seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor ser o seu interlocutor nesse contexto, em todas as linguagens do Componente Arte, que são as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro.

Nesse sentido, as formas de avaliação nas décadas passadas, quando o produto final era mais importante que o processo de criação, o ensino de Arte era direcionado para apresentações culturais em datas comemorativas, por exemplo. Nesse novo contexto, torna-se importante o professor conhecer a história de cada estudante, considerando seu repertório sociocultural, sua relação com as atividades produzidas, oportunizando a interação com outras formas de conhecimento, tanto no contexto regional quanto nacional, tendo em vista que esse currículo deve ser flexível, no ritmo que demanda a sociedade e de acordo com o avanço tecnológico.

Proposta de aprendizagem em Arte

De acordo com o que preconiza a BNCC, é importante consolidar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, permitindo ampliar as diferentes formas de comunicação e expressão através da Arte e de diferentes linguagens e saberes, propiciando ao estudante a compreensão das habilidades e competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio.

Com a reforma, o currículo será flexibilizado de acordo com os interesses do aluno, sendo que 60% da carga horária será de Formação Geral Básica (BNCC), obrigatória para todos os estudantes do Ensino Médio (que irá incorporar o ensino de Arte,) e 40% será composta de Itinerários Formativos – em que será oferecido o Componente Arte na área de Linguagens para os alunos que optarem por aprofundar e ampliar seus conhecimentos nesta área.

Para Ana Mae Barbosa (2008), a reflexão acerca da história é algo primordial para o desenvolvimento de políticas que possam dar suporte para projetar o futuro do ensino-aprendizagem da arte que se deseja ter, mesmo que este não seja um processo imediato. A Proposta ou Abordagem Triangular que consiste em três di-

mensões para se construir conhecimentos em arte: contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); fazer artístico (fazer arte); apreciação artística (saber ler uma obra de arte), será concebida na implementação da Base Nacional Comum Curricular, dando seguimento ao que já estava sendo oferecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A abordagem triangular tem significativas apropriações de educadores de outras áreas do conhecimento, pois abre caminhos para o professor na sua prática docente. Não é um modelo pronto, é flexível, também é permitido mudanças e adequações. Qualquer educador pode fazer suas escolhas metodológicas, pois não é conteúdo. A aprendizagem da Arte não pode ser vista apenas como códigos e técnicas, que era concebida no ensino da Arte em décadas passadas. A BNCC apresenta a proposta de que o produto é tão importante quanto o processo, ambos estão no mesmo patamar.

Nesse contexto, a articulação para a aprendizagem em Arte requer que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Integradas, uma novidade na BNCC, que surgiu para articular a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, possibilitando o uso de novas tecnologias da informação e comunicação.

Desse modo, para que o aluno possa contribuir nesse processo de ensino e aprendizagem é necessário conhecer os parâmetros de suas habilidades, ressignificando a compreensão do fenômeno artístico e suas relações com o mundo contemporâneo a partir de vivências cotidianas, na realização de processos criativos autorais nas linguagens das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, do Teatro, das Artes Circenses, da Música e das Artes Integradas, considerando as novas tecnologias, como internet e multimídia e seus espaços de compartilhamento e de convívio, estabelecendo

relação entre mídia, política, mercado e consumo. Nessa perspectiva, é importante garantir o respeito às diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, em especial, as matrizes indígenas e africanas.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da importância de valorizar as expressões da linguagem estética na Arte, contribuindo para o respeito, à diversidade, a sustentabilidade, assegurando uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, conhecendo e sabendo utilizar os diferentes procedimentos da produção artística, que envolvam a sensibilidade, a intuição, a subjetividade, o aspecto emocional, a educação inclusiva, o pensamento, as experiências inter classe e extraclasse, para compreender e fazer uma análise crítica acerca da realidade do mundo que o capacita no exercício da cidadania, promovendo um diálogo intercultural, assegurando o seu desenvolvimento pleno das habilidades, sendo capazes da transformação do seu meio através da Arte, com vistas a impulsionar o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, na etapa do Ensino Médio, o professor deve ser o mediador que possibilita o desenvolvimento das competências, levando o aluno a ter um pensamento crítico, argumentativo, investigativo e criativo, a desenvolver seu projeto de vida que o capacita para o mundo do trabalho e da cidadania, a valorizar seu repertório cultural, a conhecer da diversidade, a se conectar ao mundo tecnológico, a ter empatia, a ser colaborativo e responsável, contribuindo na sua formação integral, enfim, a ser agente e protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Linguagens da Arte

Artes Visuais

As Artes Visuais são linguagens vistas como uma ciência que estuda o visual, aborda uma série de significações, como o senso estético,

a sensibilidade e a criatividade. Porém, as Artes Visuais não devem se restringir somente ao visual, podendo ser atribuídos significados ao abordar outras manifestações artísticas locais ligadas às linguagens da Arte, como a Dança, o Teatro e a Música, com a interface das Artes Integradas, fazendo a interdisciplinaridade entre ambas.

Na abordagem triangular, que enfatizam-se as vertentes para a melhoria do ensino e aprendizagem em Arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica, o foco deixa de ser o produto, pois atualmente, ambos estão inseridos no mesmo patamar. A observação da obra de arte faz parte do processo de ensino e aprendizagem suscitando ao mesmo tempo produção, fruição e a reflexão, de forma significativa, devendo abranger o ensino e aprendizagem, buscando interagir com os produtores e suas produções artísticas piauienses.

Música

O panorama musical presente na cultura piauiense é contagiente com múltiplas diversidades musicais de saberes que constituem tal fenômeno ao longo de sua história, com uma mistura de estilo, numa combinação de sons e ritmos bem musicais presentes em sua cultura que abrange todas as camadas e idades do Estado. Essa expressividade musical, se intensificam em seus repertórios, como forró, xote, toada, baião, afoxé, dentre outros, ao som da zabumba, sanfona, triângulo, rabeca, bandolins, etc, com grande estilo e categoria na criatividade presente nas letras e melodias.

Essa cultura musical deverá ser pautada no interesse do aluno, considerando suas interações sociais, possibilitando-os ter um contato com o mundo do trabalho com as mídias digitais contemporâneas e na autoria das práticas de processos criativos na música, tendo o aprofundamento de sua formação no Ensino Médio, tanto na formação geral básica quan-

to nos itinerários formativos, fazendo a interdisciplinaridade com as outras linguagens do componente Arte: as Artes Visuais, a Dança, e o Teatro, tendo uma articulação com a Unidade Temática das Artes Integradas, bem como de outros componentes curriculares no Ensino Médio, de acordo com o que preconiza a BNCC.

Dessa maneira, quanto ao que deverá ser ensinado aos estudantes jovens, Schafer (2011, p. 272) aborda que “Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade”. Independentemente de dom ou talento, todo ser humano através da música consegue se expressar, a música contribui de forma significativa no processo pedagógico, enfatizando que o professor deve ser o espelho, no ato de ensinar e aprender. Dessa maneira, o contato do estudante com o novo formato do Ensino Médio, deverá abordar além de outras temáticas, os temas transversais, por seu caráter cultural que serão contemplados de forma interdisciplinar e trabalhados com profundidade pelo professor, que precisa entender a realidade dos jovens com uma linguagem mais propícia no processo de ensino e aprendizagem.

Teatro

O Teatro é uma das linguagens artísticas que se manifestam no cenário piauiense, reinventando-se com suas características próprias de diversidades poéticas, inventivas e estimulantes, recriando o universo teatral em um clima de descontração e encantamento. Tal expressividade busca contribuir na formação de platéias, práticas educativas interdisciplinares, expressividade, autonomia, consciência corporal e a capacidade de se relacionar em grupos, a fim de que possam interagir com as especificidades regionais, tanto dos educandos, como do público em geral, buscando uma interação comunicativa de maior valorização das produções teatrais cheias de regionalismo realizadas por aqui.

De acordo com Boal (2011, p.139), no ensino de Teatro, o professor deve levar em conta que os jovens educandos têm direito à aprendizagem, à utilização de jogos teatrais com o uso de metodologias ativas (canal para a aprendizagem), a ter acesso às tecnologias contemporâneas, a buscar possibilidade de conhecimento da diversidade cultural, tendo contato com culturas variadas, valorizando seu repertório pessoal, interagindo com os elementos próprios do Teatro: corpo, voz, face, gestos, movimento, improvisação, interpretação e atuação. Atuar em diversas situações, como saber a diferença entre palco e plateia.

Desse modo, conhecendo a realidade no contexto regional piauiense em que a cultura do Teatro é escassa, tendo em vista a falta de incentivo governamental para seu fomento, falta incentivo da população, pouco interesse da juventude em conhecer seus espetáculos, há pouco engajamento e interesse dos alunos nas aulas de Teatro na escola. Nesse sentido, é importante enfatizar alguns aspectos que contribuem para um ensino e aprendizagem de Teatro de forma mais prazerosa e que tenha sentido para os educandos, permitindo viver um ambiente de pluralidade no contexto regional nos aspectos socioculturais, ambientais e educacionais, fazendo a interdisciplinaridade com as linguagens da Arte, bem como de outras áreas do conhecimento, conforme PCNs Arte/Teatro.

Dança

A Dança é uma das linguagens da Arte que expressa as emoções e sentimentos, através do corpo, de forma articulada em qualquer idade, que no Piauí se apresenta em algumas frentes com variadas formas de comunicação, através das danças típicas como: bumba-meу-boi, marujada, balandê baião, cavalo piancó, folia de reis, quadrilhas juninas, entre outras, que foi passando de geração a geração e perdura até hoje nos costumes da população, bem como, de outras regiões do Brasil.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem da Dança poderá ser desenvolvida baseado na compreensão e prática dos princípios do movimento, que incluem a técnica e habilidades motoras e cognitivas, a expressão e capacidades coreográficas, favorecendo a criatividade, a produção estética, a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis, levando em consideração práticas baseadas no repertório que os alunos já trazem consigo, contribuindo na sua criatividade, o seu protagonismo, a diversidade cultural e interdisciplinaridades com as linguagens da Arte e com outras áreas do conhecimento.

Por consequência, comprehende-se que o legado da Dança e a contextualização histórica, é de primordial importância para compreender a Arte enquanto fenômeno sociocultural e estético, sendo essencial para o ensino e aprendizagem dos educandos, tanto no contexto regional quanto nacional, dando vida a uma cadêncie de corporalidade representada nos movimentos rítmicos, criando uma harmonia própria de espaço e no tempo, traduzidos no corpo e na mente com poética e sentimento.

Artes Integradas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC, na última versão, vêm ampliando as possibilidades de experiências com as linguagens do Componente Arte, incluindo as Artes Integradas, que vem como Unidade Temática, explorando as relações e articulações das práticas artísticas e forma inter-relacionadas, que são as propostas de corporalidade no mundo dança, os sons e ritmos na música, a linguagem visual nas artes visuais, os jogos teatrais no teatro, possibilitando ao aluno o uso de tecnologias da informação e comunicação de forma a exercer seu protagonismo, sua criatividade, sua subjetividade no Ensino Médio, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade entre as linguagens da arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cada uma dessas quatro linguagens – reúne objetos de conhecimentos e habilidades para a melhoria do ensino e aprendizagem da Arte. Assim, as Artes Integradas:

1. Contribuem para o processo cultural dos estudantes, interagindo por meio do audiovisual, registro, pesquisa, dos jogos teatrais, das narrativas literárias de diferentes autores; das artes circenses, da música, da dança, do teatro, das mídias sociais e digitais contemporâneas (performance art, a arte sonora, as instalações e esculturas sonoras, entre outras);
2. Favorecem a integração dos estudantes com a Arte através dos Itinerários Formativos no Ensino Médio, aprofundando seu repertório cultural adquirido no ensino fundamental, sua pluralidade, a sua integração com outras áreas do conhecimento, tendo o professor como mediador do ensino e aprendizagem na Arte.

Dessa forma, de acordo com as pesquisas levantadas nesse texto, torna-se importante que o ensino de Arte na escola deve ser desenvolvido por um profissional que possua no mínimo, uma formação acadêmica na área de Arte, vivenciando os modos de sua produção e de sua crítica, demonstrando que a mesma, vai além de ser apenas leitura e representação. Assim, espera-se que através da Arte no Ensino Médio, os estudantes possam construir sua identidade e autoestima, estudar e trabalhar liberando seus sentimentos e tensões, aprimorar suas percepções, fatores estes que influenciarão positivamente na aprendizagem, na sua relação com o eu, com o outro e com o mundo, se permitindo vivenciar o significado e a experiência do apreciar, criticar e analisar, exaltando a importância e o respeito pela cultura de uma comunidade, os valores éticos, políticos e religiosos, que influenciam e caracterizam o sujeito.

Educação Física

Revisitando a trajetória da Educação Física nas décadas anteriores aos anos 80, percebe-se que além das próprias limitações, condições de trabalho, valorização do profissional, na prática

este componente curricular ainda apresenta marcas de um modelo biológico de aptidão, utilitário. Diferentes pressupostos, muitas vezes contraditórios e antagônicos, têm sido defendidos e difundidos através do discurso e da prática pedagógica dos profissionais e estudiosos dessa área.

Na década de setenta, a luta dos profissionais e estudiosos da Educação Física tinha a finalidade de inserir e fazer cumprir de fato a obrigatoriedade desse componente no âmbito escolar resultando, nas reformas de 1971, em que a educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis de escolarização; a Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996), em que passou a componente curricular com a mesma importância que todos os outros, com novos arranjos relacionadas a estrutura didática e autonomia das escolas e sistemas de ensino. Os PCNs (1999) apontam propostas para desenvolvimento do componente, orientando professores a trabalhar de forma lúdica sem perder o caráter educativo. E ainda, coloca a Educação Física como área de estudo fundamental para compreensão do ser humano, enquanto produtor de cultura.

Atualmente, o desafio desses profissionais encontra-se na redefinição da identidade da educação física escolar, considerando que a relação objetivo-conteúdo- forma suporte a re-significação do conhecimento, como prática social e cultural integrada com a consecução das finalidades da instituição escolar. Esse desafio implica em superar a histórica da subordinação da identidade da educação física escolar às tendências, aos valores, aos códigos e às orientações conceituais e metodológicas que têm sido forjadas a partir de qualquer instituição externa à escola como assinala Bracht, (1991).

As produções intelectuais que no início tinham preocupação com a dimensão da legalidade, agora discorrem sobre a questão da legitimidade da Educação Física. Esse é um dos desafios premente, na medida em que as conjecturas

pedagógicas projetadas para o ensino da Educação Física, não são suficientemente capazes de dar conta da legitimação desse componente curricular no âmbito escolar na atualidade.

Estas questões enseja algumas considerações cabendo reconhecer, que a realidade é bem mais complexa do que os esquemas mentais para explicá-la, portanto neste momento de atualização dos documentos curriculares, não podemos deixar passar despercebido as questões culturais, os universos simbólicos e as inquietações das crianças, jovens no sentido compreender e atender os sujeitos dessa etapa da Educação Básica, uma vez que temos um quadro forte de evasão e abandono desses jovens. Neste ponto Carrano (2013, p. 15) destaca que a juventude vem ganhando:

[...] contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto socio-cultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Por conseguinte, quando se fala em estudantes do Ensino Médio deve-se fazer referência a sujeitos das diferentes juventudes que estão em processo de construção identitária.

A solução dessa tensão pode-se dar considerando o critério último que justifica essas posições: o ser humano. Surge a pergunta, a Educação Física, hoje como está sendo desenvolvida nas escolas promove a dignidade humana, possibilitando-lhes expressar e desenvolver todos os seus talentos? Conhecimento, experiências? Promove relações harmônicas entre pessoas, entre grupos sociais? Promove uma relação com a natureza que a reconheço como dádiva que devemos às futuras gerações? Promove a produção, a circulação e o consumo de bens que assegurem a todos uma vida digna e respeitem o ambiente? Enfim, promove e inspira-se nela a relação com o transcendente?

O ponto a resolver esta na tensão, entre a memória e o sonho, é a busca pelo equilíbrio que não é meio termo, mas contemplação dessas dimensões numa relação dialógica e dinâmica a partir de discussões como, por exemplo, qual tipo de conhecimento é valorizado e por quem, tendo em vista, que uma posição pode mudar de acordo com o contexto social e histórico. Este cenário, provoca em toda comunidade escolar uma pausa, para a identificação e análise crítica das concepções auto definidas de abordagens de ensino, examinando-as partir de que contextos estão sendo elaboradas e se justificam, e que referencial didático-pedagógico está viabilizando a síntese teoria-prática.

Nota-se que as tendências (higienista, militar, pedagogista, competitivista e popular) são classificações que caracterizam períodos históricos da Educação Física, esquemas mentais que ajudam na compreensão da realidade. Porém a realidade é bem mais complexa e estas valorizações vão sendo corrompidas pelas pressões provocadas pelos diferentes estados sucessivos da sociedade. E mas, estas mudanças não vão acontecendo isoladamente, estão ligadas em relações complexas, requerendo conceitos que lidem com esta complexidade.

Portanto, experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das poten-

cialidades desse componente na Educação Básica. O documento, Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) com o compromisso de aproximação dos aspectos concretos da aprendizagem, reconhece que a Educação Física proporciona densa possibilidade de experiências para crianças, jovens e adultos na educação básica, implicando na expansão e acesso a um extenso universo cultural. Acrescenta, pois, que o referido componente inclui saberes corporais, experiências estéticas, afetivas, lúdicas e agonista, como proposições que guiam a busca pela qualidade do trabalho pedagógico sem reduzi-lo à racionalidade típica dos saberes científico que, freqüentemente, orienta as práticas pedagógicas.

Nessa dinâmica, a prática educativa deve ser compreendida a partir de um conjunto de conhecimentos organizados em torno de intencionalidades, procurando criar mecanismos de ação que implicam valores, orientações, códigos e semânticas no sentido de tornar exequíveis as propostas consentidas no sentido da manutenção, modernização ou transformação cultural. Portanto, uma prática pedagógica que incorpore a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos, como argumenta, Franco (2016).

Portanto a direção da prática pedagógica da educação física, deve estar alinhada ao princípio da mediação crítica entre teoria e prática, assegurando que os alunos (re) significar os conhecimentos, como ferramentas mentais que auxiliem na compreensão a respeito dos seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros. E ainda, Desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

A escola, entendida como “locus” político-social de promoção e circulação dos conhecimentos culturais apreendidos e elaborados historicamente, com a função básica de de-

envolver habilidades, atitudes e pautas de comportamento para a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública, de forma crítica, deve também ser um espaço privilegiado para a prática das atividades corporais. O planejamento das aulas deve assegurar que as práticas corporais sejam apresentadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, e nunca como possibilidades de aprendizagem “espontânea” e automotivada.

Diante do exposto, o ponto primordial para as mudanças passa, obrigatoriamente, por uma atualização do currículo no que cerca a Educação Física. Currículo como defende Gómez (1998), fundado no pensamento de (STENHOUSE, 1984) como um documento vivo em que ofereça modelos propícios de compartilhamento de princípios e propostas educativas, com características de flexibilidade, aberto à reflexão crítica e passíveis de serem efetivamente colocados em prática.

Por esta razão, as questões culturais não podem passar despercebidas neste processo de reconstrução do currículo pelos educadores sob o risco da escola se distanciar dos universos simbólicos e das inquietudes das crianças e jovens. Este Reconhecimento do universo multicultural pelo aluno prepara-o para enfrentamento e discernimento na escolha de respostas efetivas às questões postas pela sociedade, em particular sobre as desigualdades impostas aos sujeitos de forma por vezes inevitável. Incluem-se neste contexto a busca de práticas sociais/culturais que induzem a solidariedade, a colaboração, a crítica e a criação evocado pela educação multicultural têm influenciado os vários componentes curriculares, dentre eles a educação Física.

A experiência efetiva das práticas corporais deve oportunizar aos alunos participar de forma autônoma, contextos de lazer e saúde, compreendendo a complexidade do corpo humano nos seus diversos aspectos de existência. Cada prática corporal deve propiciar ao sujeito o acesso a uma dimensão do conhecimento

de experiência aos quais ele não teria de outro modo, como conferir o documento da BNCC (2018). Conclui-se que a vivência da prática corporal suscita conhecimentos muito específicos, expressivos, porém, necessita como o próprio documento destaca, problematizar, desnaturalizar e vivenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais atribuem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

A Educação Física escolar, neste documento, como atividade curricular versa pedagogicamente, da reflexão e da prática de conhecimentos e habilidades do que estamos denominando de cultura corporal. Esta se configura através de temas ou formas de atividades particularmente corporais, tais como: os jogos recreativos e esportivos; a ginástica; a dança; as manifestações folclóricas, dentre outras práticas que constituem seu conteúdo.

Cultura corporal e Educação Física

Educação Física no ensino médio deve integrar o aluno na cultura corporal do movimento, alinhando aos objetivos educacionais, facilitando e promovendo a educação do corpo e movimento para diversidade. Isso significa formar o cidadão não apenas para a reprodução dos movimentos, mas para usufruir destes, como, jogos, dança, lutas, em benefício de sua qualidade de vida e da qualidade das suas relações com meio ambiente e com os outros seres humanos.

Seguindo esta linha, os planos de ensino devem ter caráter inclusivo e participativo para suplantar o histórico da Educação Física, que, embora estejamos em pleno século XXI, ainda adotamos em muitos momentos a selevidade do indivíduo em aptos e inaptos.

Nesse processo de atualização do currículo, o grande desafio é tornar claro para sociedade quais conhecimentos específicos de fato trata o componente curricular. Esta clareza implica compreender em que sentido estes conheci-

mentos impactam na formação do estudante, numa posição de sujeito reflexivo e consciente e críticoacerca das diferentes práticas corporais. Para que a prática do professor seja aprimorada, é importante refletir e avaliar: A Educação Física como área de conhecimento tem contribuindo com desígnio formador da escola? Os estudantes compreendem a Educação Física como componente curricular, em comparação com os outros? O porquê de realizá-lo, deste ou daquela maneira? Que contribuições essa prática traz para sua vida? O estudante efetivamente se apropria de uma cultura corporal e estabelece relações deste saber com outros saberes para soluções práticas do seu cotidiano?

A noção de construção cultural é fundamental para a compreensão de como devem ser desenvolvidas as aulas, o que reforça a importância de se discutir qual a influência que os aspectos culturais têm sobre elas. Para o autor Daolio (1999, p.35) quando a escola assume o seu planejamento com esta postura (...) Há que considerar, primeiro a história, a origem e o local daquele grupo específico, depois, suas representações sociais, emolduradas pelas necessidades, seus valores e seus interesses.

Portanto, o significado atribuído à cultura é o ponto de partida para as discussões que circulam nesse texto, pois dá subsídios para as discussões sobre as formas de manifestações culturais que estão relacionadas ao corpo. Decifrá-las e transportá-la didaticamente, é uma das tarefas do professor. Os condicionantes socioculturais que influenciam o comportamento das pessoas precisam ser considerados pelo professor em sua mediação.

Segundo os autores que compõem o Coletivo de Autores (2011), o professor de Educação Física ao aderir esta proposta precisa levar o aluno a compreender que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas manifestações corporais foram induzidas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, ou desafios, ou necessidades hu-

manas. A visão de um corpo visto apenas pela ótica biológica reduz a amplitude de compreensão do ser humano, nega seu caráter multidimensional.

Por este ângulo, o ensino dos jogos, das lutas, da dança, da ginástica e outras manifestações culturais do movimento humano deve provocar a participação criativa do aluno, enquanto cultura de seu cenário vital cotidiano, como sugere Goméz (1998). A Compreensão do que fazemos com o nosso corpo deverá ser re-significada e percebida dentro de um contexto que pode ser lido como a cultura corporal. A contribuição dessas discussões sobre as questões culturais são vitais para a Educação Física, porque redimensiona o olhar sobre o corpo, pois oportuniza observá-lo não mais como um amontoado de ossos, músculos, articulações, nervos e células.

Partindo dessa concepção, ressalta-se que o planejamento das aulas de Educação Física deve acolher às experiências culturais das atividades corporais, guiados pelo respeito às regras, tradições e significados para cada comunidade, tendo como critério de mediação, a realidade histórico-cultural, as experiências dos alunos e a competência político-pedagógica do professor. Os objetivos de ensino devem expressar um processo vivo de relações e trocas, dentro de um contexto, natural em que as diferentes manifestações da cultura corporal, em coerência com o estágio de desenvolvimento do aluno, se constituam na fonte de seleção dos conteúdos de ensino.

Educação Física – interface Ensino Fundamental e Médio

A Educação Física faz parte do universo dos conhecimentos humanos relativos às manifestações das intenções e da comunicação. Neste sentido faz-se necessário que o planejamento de ensino desse componente contribua para que os alunos compreendam que cada cultura tem uma interpretação diferente, um Código Cultural diferente, do nosso dia a dia, e que

muitos desses códigos relacionam-se com o universo da cultura corporal de movimentos, devendo ser interpretados, discutidos e ressignificados durante as aulas de Educação Física na escola.

No Ensino Fundamental, as brincadeiras e os jogos desenvolvem processos de leituras sobre dinâmicas sociais utilizando-se da imaginação na busca de respostas aos problemas reais do cotidiano. Gilles Brougère (2001) chama a atenção para esses aspectos culturais e sociais envolvidos na brincadeira na tentativa de romper com o mito de que a brincadeira é natural na criança. (...) “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social” (BROUGÈRE, 2001, p. 97).

No Ensino Fundamental a Educação Física procura garantir a ampliação das práticas de linguagens, seus repertórios, análise das manifestações corporais e como essas constituem a vida social em diferentes culturas, das locais as nacionais. No Ensino Médio, visa à consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens corporais. Aprofunda o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental oferecendo oportunidade para que os estudantes possam compreender as relações intrincadas nas representações sociais expressas nas práticas corporais, observando o caráter de integralidade do homem com patrimônio cultural, as diferentes esferas e os campos diversos de atividade humana de cada comunidade.

Práticas Corporais (Jogos e Brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esporte e atividades corporais de aventura)

A realidade atual e complexa exige um corpo ágil, consciente, multidisciplinar para captar

seus sinais, vislumbrar em profundidade as novidades de processos humanos que estão acontecendo, para compreender, analisar, intervir. Esta formação deve iniciar na educação infantil, permeando o ensino fundamental e aprofundando no ensino médio.

O professor de Educação física, principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, precisa estar convencido a respeito do valor das práticas corporais que envolvem a Educação Física Escolar em todos os níveis de ensino. É fundamental que o planejamento pedagógico seja anual e semanal das aulas com objetivos claros e que desenvolvam as competências como investigar, interpretar, raciocinar, e intervir na realidade, prevista na BNCC (2018), de modo que possam ampliar suas possibilidades de atuação na escola e na vida.

Desse modo, como observa os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a organização dos conteúdos precisam guardar níveis crescentes de complexidade para cada etapa de desenvolvimento, envolvendo articulação entre teoria e prática na metodologia utilizada. Deixar claro aos alunos que a aula de Educação Física não é apenas lazer e recreação, mas que envolve uma série de conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios para saúde e qualidade de vida, quando colocados em prática no cotidiano.

Portanto as práticas corporais desenvolvidas na escola, agregando sentidos a linguagem corporal, devem estabelecer entre os alunos relações individuais e coletivas, que lhe permitam situações reais, e consequentemente, a possibilidade de (re)criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, nos diferentes espaço/tempo sociais, assumindo o papel de protagonistas do/no usufruto das manifestações da cultura corporal.

Assim sendo, espera-se, que os conhecimentos abordados no Ensino Médio, além das proposições técnicas e orientação da prática, devem deixar claros o significado real e os va-

lores que estas ações originam, em função do contexto metodológico e institucional em que estas se desenvolvem como enfatiza Sacristan (1998). Que possam suscitar nos estudantes uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros.

Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa no Brasil teve início em meados do século XIX, ocupando, a partir de então, a posição de idioma clássico de estudo obrigatório, idioma este que ao longo dos anos sofreu inúmeras mudanças no que diz respeito ao espaço e obrigatoriedade de oferta nas grades curriculares das escolas regulares.

Em 1996, quando a nova LDB/96 foi promulgada, o texto do Art. 26, § 5º passa a dispor que na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente o ensino de, pelo menos uma língua estrangeira moderna, ficando a escolha a cargo da comunidade escolar, alinhado às possibilidades das redes e instituições de Ensino Médio de caráter obrigatório, permitindo aos sistemas de ensino, em caráter optativo ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o Espanhol.

Assim, a Língua Inglesa apresenta-se, desde a LDB com a reforma do Ensino médio, componente de oferta obrigatória aos currículos dos sistemas de ensino. A oferta do idioma como componente curricular obrigatório no Ensino Médio possibilita o atendimento das atuais necessidades de colocar o estudante da educação básica em contato com uma língua, que politicamente é considerada língua global, de comunicação internacional cuja aprendizagem é instrumento para aquisição de conhecimentos, exercício da cidadania e símbolo de participação em um mundo plurilíngue e globalizado. O mapa de habilidades e objetivos propostos para o ensino do componente pressupõe o desenvolvimento de habilidades que ampliam a consciência crítica e reflexiva do estudante,

além de prepará-lo para atuar nos diversos campos, sejam culturais, de estudo ou pesquisas, de modo a aprofundar sua compreensão sobre o mundo. Isso, numa visão intercultural e desterritorializada, considerando as práticas sociais no mundo digital.

O componente curricular de Língua Inglesa foi definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – homologada em 2017) como o idioma estrangeiro obrigatório a ser ensinado para a Educação Básica a partir do Ensino Fundamental II de todas as escolas brasileiras. Assim, apresenta as habilidades específicas do componente considerando os alunos do Ensino Fundamental devem dominar e que são aprofundadas na última etapa da Educação básica. A Língua Inglesa é Integrante da área de Linguagens, que tem em sua composição 07 competências e 27 habilidades no Ensino Médio, como se destaca na competência a seguir:

(1) Compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções, o que a caracteriza como língua franca, uma vez que através dela, embora as pessoas não dominem, elas conseguem se comunicar e se fazerem ser compreendidos pelo receptor na contemporaneidade (BNCC, 2018, p. 476).

Isso torna o inglês um componente legitimado pela Base como língua franca uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado, deixando de ser apenas dos falantes nativos, o que favorece o ensino da língua com mais interculturalidade, porque varia com diferentes contextos.

O texto da Base define ainda como objetivo para o ensino de língua Inglesa que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva, de forma que a aprendizagem do idioma propicie aos estudantes o acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivenciar “novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2018, p. 239).

Assim, o ensino de Língua Inglesa está ancorado na perspectiva de uma abordagem voltada para a oralidade e para o seu uso em um viés que transcende uma aprendizagem voltada para estruturas linguísticas, passando ao universo das estruturas sociais e de aspectos culturais: "(2) De acordo com a BNCC considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (BNCC, 2017, p. 463).

Dessa forma, esse texto que apresenta a contextualização para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio está sequenciado do Contexto Histórico da oferta e os Marcos legais que fundamentam o ensino da língua no país e no estado do Piauí, apresentando uma abordagem crítica da inserção da língua no currículo, sendo considerada inicialmente como língua estrangeira moderna e, posteriormente assumindo o status de língua franca, pois permite a integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global. Em seguida são apresentados aspectos que constituem a aprendizagem da língua inglesa e a organização curricular com abordagem das competências e habilidades gerais e específicas da língua para o Ensino Médio.

Assim, espera-se que estudantes, professores e a comunidade escolar piauiense façam uso da língua em diferentes contextos interacionais e comunicativos, possibilitando o compartilhamento de experiências e abrindo caminhos para que o aprendizado e a aplicação da língua aconteçam de forma natural e fruitiva e ainda, que seja meio para ampliar o engajamento discursivo nas redes sociais e demais softwares que permitam as trocas de informação no mundo interativo e globalizado.

Língua Espanhola

Aprender a língua espanhola propicia a criação de novas formas de engajamento e participa-

ção dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da Língua Espanhola possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política são intrinsecamente ligadas.

Ensinar espanhol com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de espanhol já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único espanhol correto – e a ser ensinado – é aquele falado por espanhóis, por exemplo.

Desse modo, o tratamento do espanhol como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, há culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas. A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua espanhola potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens

(verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

O ensino de uma língua estrangeira deve partir não somente dos conteúdos linguísticos correspondentes a ela, mas, também, correlacionar o seu aprendizado aspectos vinculados à língua como um todo. Esses aspectos correspondem a questões relativas ao povo que fala e vive o idioma em estudo, tais como: geográficos, culturais, econômicos, sociopolíticos e outros, tornando o processo aprendizagem mais rico e significativo para aquele que aprende. Com relação à aprendizagem da língua espanhola, como segunda língua, em sala de aula, tem-se um campo vasto de conteúdos relacionados a ela, além dos linguísticos. No caso específico, são instrumentos que com ela relacionam-se. Um deles é o Mercosul (Mercado Comum do Sul), visto como elemento de integração dos países do Cone Sul.

A Constituição Federal de 1988 trata em seu Parágrafo Único, do Artigo 4º.: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. É de suma importância e constitucional esta integração entre os países e suas línguas, onde o Brasil e seus entes federados, não podem esquecer de incluir no sistema educativo a língua espanhola.

Outra relação que se deve ter no nosso sistema educacional a partir da língua espanhola é o acolhimento dos refugiados latino-americanos, haja vista que muitos que vêm ao nosso Estado do Piauí, são hispano-falantes. Os esforços de apoio no nível regional devem ser redobrados em vários aspectos, mas especialmente no contexto da assistência humanitária e na cooperação internacional. É fundamental proporcionar a inclusão social laboral dos refugiados e migrantes para que acessem o trabalho formal sem exploração laboral (venezuelanos, bolivianos e peruanos, por exemplo) sem uma

queda de salários para os cidadãos nacionais das comunidades receptoras. Um deles é a língua materna (espanhol) ajudando com a língua portuguesa.

De acordo com Santos (2017), professor da Universidade Estadual do Piauí, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas e atual presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Piauí, “A aprendizagem da Língua Espanhola é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira, no caso do espanhol, seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, e principalmente no Estado em tela. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz

utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Os temas centrais desta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas se articulam com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana

O Componente Curricular de Língua Espanhola foi definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – homologada em 2017) como o idioma estrangeiro optativo a ser ensinado para a Educação Básica a partir do Ensino Médio de todas as escolas brasileiras.

A língua Espanhola é integrante da área de linguagens, que tem em sua composição 07

competências e 28 habilidades no Ensino Médio. Compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, o espanhol é legitimado pela Base como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado, deixando de ser apenas dos falantes nativos, o que favorece o ensino da língua com mais interculturalidade, porque varia com diferentes contextos. Conforme BNCC (2017, p. 476, grifo nosso), “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 (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)”.

O texto da Base define ainda como objetivo para o ensino de língua espanhola que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva, de forma que a aprendizagem do idioma propicie aos estudantes o acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivenciar “novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2017, p. 241).

Assim, o ensino de língua espanhola está ancorado na perspectiva de uma abordagem voltada para a oralidade, audição, leitura e escrita para o seu uso em um viés que transcende uma aprendizagem voltada para dimensão linguística, passando ao universo das dimensões sociais e culturais.

Considerando que o público do Ensino Médio é o jovem e que nesta fase afloram dúvidas naturais em relação à construção da identidade, além dos aspectos citados acima, o ensino de língua espanhola bem como dos demais componentes curriculares deve estar balizado na premissa de que o jovem tem características peculiares e, portanto precisa garantir o protagonismo, a pluralidade e diversidade próprias dessa faixa etária, proporcionando autonomia

e formação de estudantes críticos com capacidade para definir seus projetos de vida.

De acordo com a BNCC (2017, p. 464), “Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida”.

Desta forma, este texto que apresenta a contextualização para o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio está sequenciado do contexto histórico da oferta e os marcos legais que fundamentam o ensino da língua no país e no estado do Piauí, apresentando uma abordagem crítica da inserção da língua no currículo, sendo considerada inicialmente como língua

estrangeira moderna e, posteriormente assumindo o status de língua franca, pois permite a integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global.

Portanto, esperamos que estudantes, professores e a comunidade escolar piauiense façam uso da língua em diferentes contextos interacionais e comunicativos, possibilitando o compartilhamento de experiências e abrindo caminhos para que o aprendizado e a aplicação da língua aconteçam de forma natural e fruitiva e ainda, que seja meio para ampliar o engajamento discursivo nas redes sociais e demais softwares que permitem as trocas de informação no mundo interativo e globalizado. Em seguida são apresentados aspectos que constituem a aprendizagem da Língua Espanhola e a organização curricular com abordagem das competências e habilidades gerais e específicas da língua para o Ensino Médio.

4

O Desenvolvimento de Competências e Habilidades na Área de Linguagens

O presente tópico aborda alguns aspectos necessários à compreensão do significado de competências e habilidades, no contexto da área de Linguagem e suas Tecnologias, no intuito de auxiliar o profissional de educação no trabalho com os estudantes.

As dez competências gerais sumarizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sendo fundamental que todas sejam manifestadas até o final da etapa do Ensino Médio. No que tange às competências específicas da área de Linguagem e do Componente Curricular (Língua Portuguesa) é fundamental que sejam potencializadas de modo articulado com as competências gerais, que significa na prática, envolver as quatro dimensões da educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

As Competências Específicas da Área de Linguagens guardam relação com conceitos diretamente relacionados aos campos dos saberes dos componentes curriculares, Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte e Educação Física. Nesse processo, serão mobilizados os conhecimentos essenciais de cada componente da área, imprescindíveis para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) que se constituem como objeto de estudos como prevê BNCC (2018).

Essas competências específicas da área em articulação com os campos de atuação buscam orientar as práticas de linguagem visando o desenvolvimento integral dos estudantes

para que possam manifestar-se através de respostas inéditas, criativas, considerando as linguagens artísticas, corporais, linguísticas e digitais; e que se traduzem em compromisso de atuação com as novas realidades.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares e devem estar correlacionadas ao escopo de aprendizagem esperados pela competência específica. O Objeto do conhecimento diz respeito à seleção de conteúdos que o professor pode lançar mão para desenvolver tais habilidades com os estudantes. Objetivos da aprendizagem seria o desdobramento dessas habilidades pelo professor com a finalidade de movimentar o estudante no sentido de desenvolver uma aprendizagem autônoma com a mobilidade necessária para se relacionar com os conteúdos, apropriar-se e utilizá-los quando as diversas situações cotidianas demandarem.

O Documento Curricular de Referência (DCR) do Estado do Piauí apresenta a área de Linguagens composta por sete Competências Específicas da Área que se encontram articuladas às dez Competências Gerais (conforme quadro a seguir) às quais serão tratadas de forma transdisciplinar. No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa (BNCC, p. 483).

Quadro 1 – Competências Específicas relacionadas às Gerais

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS | COMPETÊNCIAS GERAIS RELACIONADAS |
|---|--|
| 01. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais(...) para ampliar as formas de participação social (...). | 01. Conhecimento 02. Pensamento Científico, crítico e criativo 10. Responsabilidade e cidadania. |
| 02. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder (...) exercitando o autoconhecimento(...). | 08. Autoconhecimento e autocuidado 09. Empatia e Cooperação |
| 03. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva(...) | 04. Comunicação 07. Argumentação |
| 04. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (...) | 01. Conhecimento 04. Comunicação |
| 05. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais(...) | 03. Repertório Cultural 08. Autoconhecimento e autocuidado 09. Empatia e Cooperação |
| 06. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais,(...) | 03. Repertório Cultural |
| 07. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, (...) | 04. Comunicação 05. Cultura Digital 06. Trabalho e projeto de Vida |

Fonte: BNCC, 2018.

As Habilidades da Área são identificadas por um código alfanumérico com a seguinte estrutura:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posi-

ções e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza..

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reco-

nhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade..

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

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

Progressão das Habilidades Gerais e Específicas

Na perspectiva de ensino que possibilite ao estudante do ensino médio responder às demandas da realidade atual, e ainda, conseguir organizar linhas de pensamento capazes de subsidiar a construção de seu projeto de vida considerando suas relações consigo mesmo, com os outros, faz-se necessário que a definição dos objetos do conhecimento adquira o sentido de estratégia, “o caminho para”, que estimule a sua contextualização e aplicação na vida real, para dar sentido ao que se aprende.

Nesse cenário, as aprendizagens para o desenvolvimento das competências permitem que se estabeleçam os conteúdos fundamentais, permitindo sua priorização. As sete competências da área de Linguagem consideradas essenciais, orientam a definição, seleção e delimitação dos conteúdos “[...], já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências[...].” (COSTA, 2005, p. 54).

Os tempos atuais nos exigem um olhar aberto, interdisciplinar e multidisciplinar para captar a realidade complexa, especialmente para vislumbrar em maior profundidade as novidades e criações humanas que estão acontecendo ao nosso redor, por isso, foco da área de linguagens está além do domínio técnico dos códigos específicos de cada linguagem, mas incide no uso deles, em diferentes situações da vida e por diferentes interlocutores, pois é imprescindível reconhecer a linguagem como produtora de sentidos. Em virtude disso, a linguagem deve propiciar o incremento na construção do pensamento, na utilização e transmissão consciente e crítica a das informações, mas além disso, precisa ser vista como um fator de interação humana, no qual se ressignifica nas / pelas relações sociais que se estabelecem no processo discursivo. Por meio dela, o sujeito pratica ações que não conseguiria realizar, a não ser utilizando a linguagem como processo de elaboração e reelaboração da realidade, em função do contexto e dos lugares do discurso.

Nessa lógica, é possível identificar e valorizar, de forma mais ampla e aprofundada, o patrimônio cultural de um povo, nas artes, nos esportes ou na combinação entre linguagens – verbais, gráficas, pictóricas e tecnológicas, e ainda, o significado do ensino é refletido na aprendizagem na medida em que possibilita ao estudante torna-se proativo e assumir a construção da autonomia ao longo da vida. Isso requer que o estímulo ao desenvolvimento do pensamento,

do raciocínio, da reflexão e da capacidade de “aprender a aprender”, diferentemente de apenas reproduzir ou acumular conteúdo desconectados e fragmentados. Nessa perspectiva a Área de Linguagem pode ser facilmente articulada às demais – Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática –, por meio da partilha de informações, da reflexão crítica e da argumentação, da participação ativa e cooperativa, do enfrentamento de problemas, da interação entre os sujeitos e do desenvolvimento no domínio de diferentes linguagens.

Para apoiar essa prática, deliberados esforços serão necessários, como por exemplo, elaborar projetos inter e transdisciplinares, em torno de temas (Transversais) e de objetivos comuns a todas as áreas, projetos integrados dos componentes da área, contemplando os conhecimentos de cada um de modo relacional e contextualizado por meio de pontos de cruzamento necessários ao desenvolvimento de competências levantadas e planejado pelos componentes que a constituí. Esses projetos a princípio, poderiam partir das diversas manifestações das linguagens e seus significados, possibilitando a compreensão de suas funções e os contextos de espaço-tempo em que ocorrem. Uma outra possibilidade, diz respeito à reflexão acerca do universo profissional, por meio da problematização dos aspectos sociais, culturais e econômicos que o envolvem. Isso pode ser realizado por meio de debates, palestras, feiras e outros eventos que mobilizem profissionais de diferentes áreas. Nessa e nas demais propostas explicitadas aqui, a

tecnologia é uma grande aliada na mediação dos processos de aprendizagem, bem como no estabelecimento de novas relações sociais.

A organização das habilidades fundamenta-se na Taxonomia de Bloom (1993-2001), compreendendo que a área de Linguagens no Ensino Médio propõe o aprofundamento da reflexão crítica da realidade e dos diferentes modos de se expressar, criar, questionar, organizar, analisar, apresentar conclusões e produzir linguagens, como explicitado no Documento de Referência, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A taxonomia de Bloom, originalmente publicada em 1956, mas atualizada em 2001, pode fornecer recursos para o planejamento e a estruturação de disciplinas e cursos (remotos ou presenciais) com foco na aprendizagem. Os níveis de aprendizagem vão do mais simples ao mais complexo, conferindo uma progressividade, o que se pretende atingir com os alunos, além de orientar o planejamento de aulas e avaliações do professor.

Pode-se perceber que a progressão das aprendizagens essenciais dos Componentes Curriculares está relacionada com o nível/ano do conhecimento, conforme se verifica na tabela a seguir e é sistematizada a partir das competências, habilidades e dos objetos do conhecimento dos componentes curriculares. Consideram, ainda, as especificidades da Língua Portuguesa que possui habilidades próprias, a carga horária para cada série, os níveis de complexidade das habilidades para alcance das competências.

8 TABELA DE COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS

| 1ª SÉRIE | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | | |
|--|--------------------------|---|--|--|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | LÍNGUA PORTUGUESA: 120 | | |
| | | EDUCAÇÃO FÍSICA: 40 | | |
| | | ARTE: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: 40 | | |
| Competência específica 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. | | | | |
| Competências Gerais: 01. Conhecimento. 02. Pensamento científico, crítico e criativo. 10. Responsabilidade e cidadania. | | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
| (EMLGG101) Compreender, analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar discursos e atos de linguagem (línguisticos, multimodais, produções artísticas, práticas da cultura corporal) a seus contextos de produção e circulação. ✓ Analisar usos de recursos expressivos (línguísticos, gestuais, artísticos, multissemióticos) e seus efeitos de sentidos. ✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Réplica (posicionamento responsável em relação à temática, visões de mundo e ideologias veiculados por diversos meios de comunicação). • Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. | |
| | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir autonomia na construção de conceitos e procedimentos para tomada de decisões, ações planejadas e intencionais, a partir da percepção do ritmo pessoal e grupal. ✓ Desenvolver a noção espaço/tempo, exploração e compreensão de gestos de códigos e outros movimentos corporais, incentivando a compreensão e superação de limites pessoais. ✓ Relacionar as atividades rítmicas e expressivas ao desenvolvimento de atitudes, normas, valores e attitudes, cooperação e solidariedade para incentivo ao diálogo, valorização da cultura popular nacional e local. | <ul style="list-style-type: none"> • Ginástica (condicionamento e conscientização corporal). • Manifestações e representações da cultura rítmica. • Dança. • Jogos populares. | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>(EMLP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar estratégias de busca/pesquisa de textos confiáveis. ✓ Classificar informações. ✓ Selecionar informações, tendo em vista objetivos de busca e/ou de pesquisa previamente definidos. <p>(EMLP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do curso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção de textos. Curadoria. Procedimentos de estudo (grifar, anotar, resumir). • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. • Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escuta, escuta, apreciação e produção de textos. |
| | | |
| | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar as diferentes partes do texto, observando as informações principais e as secundárias, considerando o texto como o objeto de estudo da Língua portuguesa. ✓ Reconhecer os efeitos de sentido causados pelo uso dos elementos coesivos. <p>(EMLP02) 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 contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção as relações lógico-discurssivas envolvendo causa/efeito sequência/tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. • Dialogia e relações entre textos e discursos: intertextualidade e interdiscursividade. • Paráfrase. • Paródias. • Estilização. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. • Dialogia e relações de textos. |

| | |
|---|--|
| <p>(EM1LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitem a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar relações de intertextualidade e interdiscursividade presentes nas relações dialógicas. ● Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. ● Dialogia e relações de textos. ● Dialogia e relações entre textos e discursos; intertextualidade e interdiscursividade. ● Paráfrase. ● Paródias. ● Estilizações. |
| <p>(EM1LP04) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Posicionarse criticamente de acordo com o texto, apresentando operadores argumentativos. ● Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. ● Gênero com predomínio do argumentar. ● Argumentação, operadores da argumentação e modelização. ● Produção de textos orais e escritos. |
| <p>(EM1LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra argumentação e negociação) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a polisssemia da linguagem e seus usos em diferentes contextos de leitura e produção escrita. ● Contexto de produção, circulação e recepção de textos. ● Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos. ● Efeitos de sentidos. |
| <p>(EM1LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a polisssemia da linguagem e seus usos em diferentes contextos de leitura e produção escrita. ● Contexto de produção, circulação e recepção de textos. Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentidos. |

| | |
|---|--|
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, 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> | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos. • Modalização. Efeitos de sentido. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>✓ Reconhecer que os efeitos de sentido são constitutivos dos sentidos de um texto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção de textos. Estilo. • Morfossintaxe (concordância e regência). |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunizar práticas corporais, de forma reflexiva, procurando estabelecer a relação dessas com a sociedade em que se vive. ✓ Identificar as funções e transformações ocorridas naspráticas corporais ao longo dos anos,visto que estas se distanciaram de suas finalidades iniciais. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar relações de intertextualidade e interdiscursividade presentes nas relações dialógicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Corpo movimento e saúde (capacidade física e padrões de beleza). • Esporte (técnico combinatório). Danças urbanas. <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. • Dialogia e relações de textos. • Dialogia e relações entre textos e discursos; intertextualidade e interdiscursividade. • Paráfrase. • Paródias. • Estilizações. |
| | <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar conteúdos fundamentais da cultura de movimento com temáticas relacionadas à vida cotidiana, garantindo assim, seu compromisso pedagógico, educacional, político e social, com abertura para a discussão. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Posicionar-se criticamente de acordo com o texto,apresentando operadores argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Práticas corporais de aventura. • Gestualidade e Culturas (capoeira). • Brincadeiras e jogos eletrônicos e cooperativos. <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. • Gênero com predomínio do argumentar. • Argumentação, operadores da argumentação e modalização. • Produção de textos orais e escritos. |

Competência específica 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Competências Gerais: **08.** Autoconhecimento e autocuidado.**09.** Empatia e cooperação.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--|---|--|
| (EM1LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável e heterogêneo. | Língua Portuguesa Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os contextos de produção, circulação e recepção de práticas com as diferentes linguagens. ✓ Relacionar discursos e atos de linguagem (lingüísticos, multimodais, produções artísticas, práticas da cultura corporal) a grupos e seus valores. ✓ Compreender que os exercícios ritmicos interagem continuamente com as manifestações, representações desde seus primórdios estreitando vínculos com outros saberes (fisiologia, biologia, psicologia etc.) numa busca de relação que considera a história individual do sujeito e as memórias coletivas de uma população. ✓ Refletir sobre a prática corporal da Ginástica, como treinamentos, campeonatos e eventos acadêmicos em relação à educação do corpo nesta manifestação corporal e artística, suas relações de poder e saber que as envolvem e suas redes de influências e interferências no contexto atual. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão geral e específica de textos(orais, escritos, multissemióticos); relação entre textos e textos de produção. • Dança. |
| (EM1LGG202) 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, (re)produzem significados e ideologias. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção e circulação de cursos e atos das diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais). ✓ Relacionar discursos e atos das diferentes linguagens a relações de poder, intencionalidades, valores, ideologias e preconceitos. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagens, nas práticas das diferentes linguagens. • Relação entre discursos, atos de linguagem, valores e ideologia. • Influência de marcadores sociais nas práticas da cultura corporal. • Influência do contexto histórico e cultural na produção e apreciação artística. • Apreciação e réplica. |
| | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar a regulamentação, a lógica do surgimento do esporte, os requisitos de sua prática. ✓ Descrever como as práticas corporais de aventura, as lutas e o esporte estão inseridas na sociedade de distintas maneiras, na economia, cultura e na política, e como são integrados esses elementos em maior ou menor grau dependendo da finalidade da prática e do sentido que lhe é conferido. | <ul style="list-style-type: none"> • Esporte no mundo. • Práticas corporais de aventura. • Lutas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as estratégias de marketing, produção e comercialização dos materiais, equipamentos esportivos e do próprio esporte transformado em mercadoria, coisificado como produto da indústria cultural. ✓ Demonstrar que o esporte como linguagem corporal e ou forma de expressão e comunicação entre os homens, pode favorecer o diálogo do bem comum entre as culturas, aproximando os homens para a convivência. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagens nas práticas das diferentes linguagens, inclusive as menos valorizadas. • Apreciação, experimentação e réplica • Relação entre discursos, textos, atos de linguagem e processos de legitimação de práticas das diferentes linguagens. | |
| (EM1LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas Jogos e Brincadeiras populares de matriz africana eindígena produções (artísticas, corporais e verbais, Jogos e Brincadeiras populares de matriz africana e indígenas | <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar fatores históricos, econômicos, técnicos e sociais no processo de normatização da língua portuguesa, da língua inglesa de não nativos, das práticas corporais e das linguagens artísticas. ✓ Relacionar diferentes atores e seus discursos à legitimação das diferentes práticas de linguagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e mecanismos lexicais e sintáticos para a produção de resumos e paráfrases. • Marcas lingüísticas que evidenciam modos de introdução de outras vozes no texto. • Uso de paráfrases, citações e marcas de discurso. |
| (EM1LP29) 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar estratégias e mecanismos lexicais e sintáticos na produção de resumos e paráfrases. ✓ Utilizar recursos lingüísticos que marcam as vozes introduzidas no texto. | |
| (EM1LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Analisar textos e discursos da publicidade contemporânea no campo jornalístico-midiático. ✓ Relacionar estratégias de engajamento e viralização a efeitos de persuasão. | <ul style="list-style-type: none"> • Análise dos novos meios de produção e circulação de textos do campo jornalístico midiático. • Relações entre textos e interesses. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |

| | |
|---|---|
| <p>(EM2LP37) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar comparativamente diferentes projetos editoriais, observando a composição do jornal, as escolhas e os tratamentos dados aos assuntos. ✓ Analisar usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos na construção de sentidos. ✓ Discutir pluralidade de imprensa à luz de valores democráticos. • Contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico midiático. • Projetos editoriais informativos. • Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido. • Relação entre textos e discursos do campo jornalístico-midiático. • Curadoria. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Relação (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos). |
| <p>(EM2LP38) 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).</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico midiático. ✓ Realizar a curadoria de textos de diferentes gêneros, diferentes veículos e meios do campo jornalístico-midiático. |
| <p>(EM23LP40) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Analisar fenômenos do jornalismo contemporâneo, como a produção de <i>fake news</i> e a pós-verdade. ✓ Utilizar procedimentos de checagem da informação. ✓ Produzir posicionamentos críticos e éticos diante de conteúdos do jornalismo contemporâneo, com gêneros como comentários e carta de leitor. |

| | |
|--|---|
| <p>(EMLP42) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar textos discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Comparar textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Posicionar-se diante de discursos do campo jornalístico-midiático. <p>• Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico-midiático.</p> <p>Curadoria de informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre textos, discursos, mídias e práticas da cultura digital. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões mundo ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |
| <p>(EMLP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras, piauiense 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 à diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserção em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar experiências de leitura de textos de diferentes gêneros literários e temporalidades das literaturas brasileira, piauiense, portuguesa, africana, indígenas e latino-americanas. ✓ Analisar efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. ✓ Relacionar visões de mundo e valores culturais ficcionaisizados em textos a seus contextos de produção. ✓ Relacionar textos e discursos de obras das literaturas brasileira, portuguesa, africana, indígenas e latino-americanas. ✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artísticos literários. ✓ Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). ✓ Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ✓ Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. ✓ Relações entre textos e discursos. |

Competências específicas 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.

Competências Gerais: 03.Repertório cultural02. Pensamento científico, crítico e criativo06. Trabalho e projeto de vida10. Responsabilidade e cidadania.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--------------------------|---|--|
| (EMLGG301) 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e receção de textos e atos de linguagem. ✓ Produzir textos e atos de linguagem. ✓ Usar recursos de diferentes linguagens para alcançar efeitos de sentido. | <ul style="list-style-type: none"> • Consideração do contexto de produção, circulação e receção de textos e atos de linguagem. • Processo de produção de textos linguísticos e multissemióticos. • Usos de recursos das diferentes linguagens. • Produção de sentidos. |
| (EMG302) 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. | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coreografar como um processo técnico, incluindo possibilidades de utilização de movimentos naturais e que representem, de forma artística e autônoma, movimentos relacionados a algum contexto subsidiados pela experiência de vida dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Dança urbana. |
| | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e receção de textos e atos de linguagem. ✓ Relacionar textos e atos de linguagem a visões de mundo. ✓ Produzir posicionamentos críticos em diferentes linguagens. | <ul style="list-style-type: none"> • Análise do contexto de produção, circulação e receção de textos e atos de linguagem. • Recursos das diferentes linguagens e produção de sentidos. • Produção de sentidos. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |
| | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as lutas como parte da cultura do movimento humano, historicamente produzidas e enriquecidas com a cultura dos seus povos de origem. | <ul style="list-style-type: none"> • Lutas de origem Ocidental e Oriental. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceber as Práticas corporais como uma ligação entre a vida cotidiana e a cultura local, elementos fundamentais para a construção da identidade do exercício da cidadania. ✓ Conferir os benefícios das práticas corporais de aventura para a saúde, qualidade de vida e formação educacional. ✓ Compreender a educação para o lazer relacionada às estratégias de desenvolvimento da crítica e da consciência nas escolhas de suas preferências no tempo e espaço de lazer em todas as linguagens (corporais, artísticas e verbais). | <p>(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender como a prática corporal de aventura pode contribuir com ações ambientais, modificando a relação ser humano e natureza, o qual os estudantes, pessoas da comunidade em geral possam ter acesso, como um direito, colaborando para uma boa saúde física e mental para uma consciência socioambiental e de consumo responsável em âmbito local, regional e global. | <p>(MLP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-refutação 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e receção de textos de gêneros do argumento. ✓ Fazer curadoria de argumentos. ✓ Analisar estratégias e operadores da argumentação e recursos de modalização. ✓ Produzir textos orais e escritos, em gêneros com predomínio do argumentar. |
|---|--|---|---|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>(EMLP15) Planejar, produzir, revisar, editar, descrever 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 nacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto exigir</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerar o contexto de produção, circulação e recepção de textos escritos e multissemióticos. ✓ Produzir textos escritos e multissemióticos com o uso de processos e procedimentos trazidos pelas novas mídias. ✓ Considerar o contexto de produção, circulação e recepção de textos multimodais diversos. Planejar e produzir textos orais e multissemióticos, com uso de softwares de edição variados. ✓ Conhecer-se, com significação da trajetória pessoal, acadêmica e profissional. <p>• Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos escritos e multissemióticos.</p> <p>• Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.</p> <p>• Uso de recursos linguísticos e multissemióticos com efeitos de sentido.</p> |
| <p>(EM13LP27) Engajarse na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar de práticas da vida pública. ✓ Discutir problemas que afetam a coletividade. ✓ Fazer curadoria de informações e opiniões. ✓ Produzir textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo de atuação na vida pública. <p>• Práticas e gêneros do campo de atuação na vida pública.</p> <p>• Apreciação e réplica.</p> <p>• Curadoria de informações e opiniões.</p> <p>• Processos de produção de textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo de atuação na vida pública.</p> |

Competência específica 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Competências Gerais: 01. Conhecimento **03.** Repertório cultural. **08.** Autoconhecimento e autocuidado.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|--------------------------|--|---|
| (EM13LGG401) Analisar críticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso). | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a variação linguística. Relacionar condições sociais, históricas, geográficas e culturais a usos das variedades da língua. ✓ Relacionar a diversidade de usos da língua a pertenças geográficas, culturais e sociais de grupos de falantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Variação linguística histórica (diacrônica), regional (diatópica), social (diastrática) e de situação comunicativa (diatáfásica). |
| (EMGG402) 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos. ✓ Usar recursos das variedades da língua, estratégias de modalização, com intencionalidade, adequação e pertinência. ✓ Vivenciar respeitosamente práticas de linguagem de grupos identitários diversos. Relacionar usos de recursos das variedades e dos estilos das línguas a grupos e seus processos identitários. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção. • Variação linguística. • Variação de estilo. • Adequação e pertinência. • Uso do piauiense textos. |
| (EMLP09) 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 predominio do ensino da norma-padrão na escola. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar diferentes intencionalidades e interesses nas formas de explicar o português. ✓ Analisar recortes e abordagens da gramática prescritiva e seu papel na configuração do português-padrão. ✓ Utilizar normas e regras, considerando contextos de produção, circulação e recepção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Gramáticas prescritivas. • Gramáticas descritivas. • Variedade padrão: contexto de formação, interesses e valores na defesa de uma língua única. • Variação linguística: variedades de prestígio, normaculta e variedades estigmatizadas. • Usos do português brasileiro contemporâneo. |

Competências específicas 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Competências Gerais: 04.Comunicação.**03.** Repertório cultural.**09.** Empatia e cooperação.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--------------------------|---|---|
| (ELGG501) 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. | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar recursos cinéticos (gestos e expressão corporal) com intencionalidade e de acordo com o contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem. ✓ Experimentar, por meio de processos investigativos e de solução de problemas, gestos de diferentes práticas corporais. ✓ Variar, intencionalmente, formas de executar gestos das diferentes práticas corporais, de forma coerente com a inclusão e o respeito à diversidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Movimento e saúde (atividades físicas X qualidade de vida). • Ginástica. • Danças. • Lutas. |
| (EM13LG502) 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar expressões de preconceito e estereótipos nas práticas da cultura corporal, em discursos e atos de linguagem que circulam em diferentes campos de atuação. ✓ Produzir textos escritos e multissimbólicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de discursos sobre as práticas corporais. • Planejamento e produção de textos escritos e multissimbólicos. |
| | | | Competências específicas 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. |
| | | | Competências Gerais: 06. Trabalho e Projeto de vida. |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instigar a análise de contextos de produção, circulação e recepção de manifestações do patrimônio artístico material e imaterial, com valorização das diversidades de culturas a que remetem a analisar processos de legitimação de produções e manifestações artísticas diversas. | <ul style="list-style-type: none"> • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos). |
| (EMLG602) 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. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e recepção de manifestações artísticas. ✓ Apreciar, com procedimentos de experimentação, análise e contextualização, diversas manifestações artísticas e culturais. | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção de textos e atos. |
| (EMLG603) 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. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir contextos de produção, circulação e recepção dos resultados de processos criativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção de textos e atos. |
| (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e recepção de práticas artísticas. ✓ Relacionar práticas artísticas de diferentes linguagens artísticas a estéticas e estilos de época. ✓ Relacionar políticas públicas, economia, produção e circulação da produção artística, de diferentes momentos históricos. | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens artísticas, materialidades, concepções e processos. • Experimentação de linguagens e materialidades artísticas. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). |

| <p>(EMLP49) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar experiências de leitura de textos de diferentes gêneros literários, temporalidades e culturas. ✓ Analisar como as escolhas de regularidades dos gêneros (composicionais e estilísticas) geram efeitos de sentidos de representação e expressão de diferentes subjetividades, processos identitários e valores. • Repertórios de leitura: textos artísticos literários de diferentes gêneros. • Gêneros artístico-literários: regularidades, circulação e recriação das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. • Apreciação :valiação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. <p>Competências específicas 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 engajarse em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p> <p>Competências Gerais: 05. Cultura Digital.</p> | | | | | | | | |
|---|---|--|--|----------------------------------|--------------------------------|--|--|--|--|
| | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">HABILIDADES</th> <th style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">COMPONENTES</th> <th style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th> <th style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>(EMLGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> </td><td style="vertical-align: top;"> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> </td><td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. ✓ Explorar ferramentas digitais de informação e comunicação, com intencionalidade, criticidade e criatividade. ✓ Discutir responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos online, entre outros. ✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação. </td><td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. • Tecnologias digitais da informação e comunicação. • Produção de textos multissemióticos. </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | <p>(EMLGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. ✓ Explorar ferramentas digitais de informação e comunicação, com intencionalidade, criticidade e criatividade. ✓ Discutir responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos online, entre outros. ✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. • Tecnologias digitais da informação e comunicação. • Produção de textos multissemióticos. |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | |
| <p>(EMLGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. ✓ Explorar ferramentas digitais de informação e comunicação, com intencionalidade, criticidade e criatividade. ✓ Discutir responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos online, entre outros. ✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital. • Tecnologias digitais da informação e comunicação. • Produção de textos multissemióticos. | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>(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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar criticamente usos das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas de diferentes linguagens, em diferentes campos de atuação. ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem no universo digital. ✓ Fazer curadoria de informação e opinião, com diferentes intencionalidades e propósitos, considerando valores éticos. ✓ Participar de práticas de linguagem em ambientes digitais de maneira ética e responsável. ✓ Identificar as representações expressas no discurso dos jovens praticantes de jogos eletrônicos sobre o modo como se veem e de que forma concebem tais práticas. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer curadoria de conteúdos em contextos digitais, tendo em vista objetivos de investigação/pesquisa e critérios de confiabilidade e rigor. ✓ Comparar conteúdos quanto a abordagem e sentidos que agregam à discussão de tema, questão, problema etc. ✓ Recortar conteúdos de acordo com intencionalidades e objetivos de pesquisa/investigação. ✓ Usar conteúdos com intencionalidade na alimentação de textos em gêneros de divulgação de pesquisa e investigação. |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>(EMLP39) 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; consulta a ferramentas e sites checadores; entre outros).</p> <p>✓ Comparar notícias e falsas notícias, para identificar regularidades dos gêneros.</p> <p>✓ Compara diferentes fontes, consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do campo jornalístico-midiático, com foco nos novos gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. • Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de notícias. • Procedimentos de checagem de notícias. Regularidades do gênero notícia falsa (<i>fake news</i>). • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |
| <p>(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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos de estudo (grifar, anotar, resumir). • Curadoria. • Gêneros de apoio à compreensão (sínteses, resumos, esquemas). • Textualização e retextualização. • Processos de produção textual. |
| <p>(EMLP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros e procedimentos de apoio à compreensão. • Exercício das capacidades de leitura (localizar e relacionar informações, inferir, generalizar compreensão, apreciar éticamente, entre outras), conforme o propósito do leitor (ler para aprender) |

| | |
|--|--|
| <p>(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.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e recepção de textos de divulgação de pesquisas. ✓ Selecionar tipo de pesquisa, suas etapas e seus procedimentos. ✓ Fazer curadoria de informações e conteúdos em contextos digitais ✓ Usar capacidades de leitura, procedimentos e gêneros digitais de apoio à compreensão. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos e processos de pesquisa. • Curadoria de informação em fontes abertas. • Procedimentos de pesquisa e gêneros de apoio à compreensão. • Contexto de Produção, circulação e recepção de textos. • Caracterização do campo jornalístico midiático, com foco nos novos gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. • Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de notícias. • Procedimentos de checagem de notícias (verificação e avaliação de veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparação de diferentes fontes; consulta a ferramentas e sites checadores; entre outros). • Comparar notícias e falsas notícias, para identificar regularidades dos gêneros. • Regularidades do gênero notícia falsa (<i>fake news</i>). • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). |
| <p>(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 mestres</i>, <i>layouts personalizados</i>, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).</p> <p>Língua Portuguesa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar procedimentos de checagem de notícias (verificação e avaliação de veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparação de diferentes fontes; consulta a ferramentas e sites checadores; entre outros). ✓ Comparar notícias e falsas notícias, para identificar regularidades dos gêneros. |

| | |
|--|--|
| <p>(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados a contradisserem.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Analisar fenômenos do jornalismo contemporâneo, como a produção de <i>fake news</i> e a pós-verdade. ✓ Utilizar procedimentos de checagem da informação. ✓ Producir posicionamentos críticos e éticos diante de conteúdos do jornalismo contemporâneo, com gêneros como comentários e carta de leitor | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do campo jornalístico midiático, com foco nos novos gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. • Curadoria de informações. • Condições e mecanismos de disseminação de <i>fake news</i>. • Apreciação e réplica, com uso de gêneros como comentários e carta de leitor |
|--|--|

| 2ª SÉRIE | | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | |
|--|---------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | | LÍNGUA PORTUGUESA:120 | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| PRÁTICAS: Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissiméticos) e análise linguística/semiótica. | EDUCAÇÃO FÍSICA:40 | ARTE:80 | EDUCAÇÃO FÍSICA:40 | |
| | | | LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:80 | |
| Competência específica 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. | | | | |
| Competências Gerais: 01. Conhecimento. 02. Pensamento científico, crítico e criativo. 10. Responsabilidade e cidadania. | | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | |
| | Educação Física | ✓ Analisar criticamente acerca da beleza corporal e que é "ser saudável" com base no modelo que a ciência propõe e que se tornaram signos estéticos valiosos no mercado. | • Corpo e cultura. | |
| | | ✓ Identificar as práticas discursivas presentes nos esportes que reforçam pejorativamente a identidade de raça, gênero, sexualidade e idade. | • Ginástica geral. | |
| | | ✓ Compreender os mecanismos de construção do mito do atleta. | • Esporte coletivo. | |
| | | ✓ Relacionar os tipos de modalidade esportiva com os espaços sociais onde ocorrem para aproximação com o cotidiano dos estudantes. | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>(EMGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multimedias, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar processos contemporâneos de produção textual, com estratégias de remediação, multimídia e transmídia. ✓ Propor formas de intervir usando processos contemporâneos de produção textual, com estratégias de remediação, multimídia e transmídia. ✓ Participar de processos de autoria coletiva em processos contemporâneos de produção textual, com estratégias de remediação, multimídia e transmídia. | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação de textos com processos de remediação e de produções multimídia e transmídia. Intertextualidade e interdiscursividade. • Processos de produção textual com remediação. • Processos de produção textual multimídia e transmídia. |
| | | | |
| | <p>Educação Física</p> | | |
| | <p>Língua Portuguesa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar o estabelecimento de associações e relações, escolhas, classificação, autonomia permitidas pelos jogos e brincadeiras eletrônicas, entre outras possibilidades que podem potencializar posturas inovadoras. | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos eletrônicos. |
| | <p>Língua Portuguesa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informações relevantes sobre o objeto de estudo definido. ✓ Tratar informações de acordo com a intencionalidade de uso. ✓ Usar recursos da língua para se apropriar do discurso do outro de forma referenciada (discurso citado e reportado) | <ul style="list-style-type: none"> • Curadoria de informação. Seleção de informação, dados e argumentação em fontes confiáveis impressas e digitais para produção textual fundamentada para além do senso comum. Procedimentos de estudo (grifar, anotar, resumir). • Gêneros de apoio à compreensão (sínteses, resumos, esquemas). • Textualização e retextualização. • Seleção de informação, dados e argumentação em fontes confiáveis impressas e digitais para produção textual fundamentada para além do senso comum. |
| | <p>Língua Portuguesa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informações relevantes sobre o objeto de estudo definido. ✓ Planejar a escrita de acordo com as informações levantadas, estabelecendo um paralelo entre as informações mais relevantes e as informações secundárias. | <ul style="list-style-type: none"> • Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos escritos e multissemióticos. • Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos. • Uso de recursos linguísticos e multissemióticos com efeitos de sentido. • Variedades linguísticas. • Morfossintaxe. |
| | <p>Língua Portuguesa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informações relevantes sobre o objeto de estudo definido. ✓ Planejar a escrita de acordo com as informações levantadas, estabelecendo um paralelo entre as informações mais relevantes e as informações secundárias. | |
| | <p>(EMLP12) 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.</p> | <p>(EMLP15) Planejar, produzir, revisar, editar, descrever e avaliar textos escritos 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</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos nacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, régencia verbal etc.), sempre que o contexto exigir.</p> | <p>(EM1LP16) 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).</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social. ✓ Apresentar posições em relação ao assunto e ao discurso de outros, de forma respeitosa e ética. ✓ Planejamento e produção de textos orais e multissimóticos. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social. ✓ Apresentar posições em relação ao assunto e ao discurso de outros, de forma respeitosa e ética. ✓ Planejamento e produção de textos orais e multissimóticos. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social. ✓ Apresentar posições em relação ao assunto e ao discurso de outros, de forma respeitosa e ética. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la, considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for o caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.</p> | <p>(EM1LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e piauiense ao longo de suas trajetórias, por meio da leitura e análise de obras fundamentais para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar experiências de leitura de clássicos da literatura brasileira e piauiense. ✓ Analisar recursos e procedimentos literários em obras lidas. ✓ Comparar recursos e procedimentos literários em obras de uma mesma temporalidade, de diferentes temporalidades, pertencentes à literatura brasileira e à piauiense. <p>(EM1LP49) 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.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar experiências de leitura de textos de diferentes gêneros literários, temporalidades e culturas. ✓ Analisar como escolhas de regularidades dos gêneros (composicionais e estilísticas) geram efeitos de sentidos de representação e expressão de diferentes subjetividades, processos identitários e valores. <p>Línguas Estrangeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os discursos produzidos pelos sujeitos nos diferentes gêneros e campos de atuação. |
|--|--|---|

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Producir argumentos sustentáveis na defesa do ponto de vista em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem. ● Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. | <ul style="list-style-type: none"> ● Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ● Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. |
| (EM2LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, ezines etc.). | Língua Portuguesa Línguas Estrangeiras | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar diferentes objetos do campo artístico-literário. ✓ Producir textos de apreciação, em diferentes gêneros, linguagens e mídias. | <ul style="list-style-type: none"> ● Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos lingüísticos e multissemióticos. ● Relações entre textos e discursos. ● Produção de textos. |
| (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). | Língua Portuguesa Línguas Estrangeiras | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar diferentes objetos do campo artístico-literário. ✓ Producir textos de apreciação, em diferentes gêneros, linguagens e mídias. | <ul style="list-style-type: none"> ● Repertórios de leitura e de apreciação. ● Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). ● Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ● Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos lingüísticos e multissemióticos. ● Relações entre textos e discursos. ● Produção de textos. |
| (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer a relação entre contexto das lutas com a sociedade em que se vive. ✓ Identificar as funções e transformações ocorridas nas lutas ao longo dos anos destacando o distanciamento de suas finalidades iniciais. | <ul style="list-style-type: none"> ● Lutas. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>(EM3LP13) 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> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar em discursos e atos de linguagem efeitos de sentido de usos de elementos sonoros. ✓ Relacionar elementos sonoros, recursos verbais e multissemióticos na produção de sentidos. ✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. ✓ Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros). | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. • Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros). |
| <p>(EM3LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar interesses que modificam discursos políticos, programas, propostas de governo e políticas públicas. ✓ Posicionar-se crítica e eticamente em relação a discursos da esfera política. ✓ Analisar, comparativamente, documentos de programação e propostas de governo. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução, circulação e recepção de textos do campo da vida pública. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Relação entre textos e discursos da esfera política. • Debate. |
| <p>(EM3LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts/notícios, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, game-play etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o fato</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir contexto de produção, circulação e recepção de textos a serem produzidos em gêneros do campo jornalístico-midiático. | <ul style="list-style-type: none"> • Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico-midiático. • Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico-midiático, mídias e práticas da cultura digital. |

| | | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--------------------------|---|--------------------|--|--------------------------------|
| (EMLP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multimediosíticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais (campo das práticas de estudo e pesquisa). | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos de gêneros da divulgação científica. ✓ Fazer curadoria de informação. ✓ Usar procedimentos de apoio à compreensão, investigação e pesquisa. ✓ Produzir textos, observando as regularidades dos gêneros de divulgação científica. ✓ Fazer curadoria de textos de divulgação científica, comparando fontes. | | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção da divulgação científica. • Regularidades dos gêneros da divulgação científica. • Organização tópico-discursiva. • Curadoria. | |
| (EM1LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e piauiense ao longo de suas trajetórias, por meio da leitura e análise de obras fundamentais para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar experiências de leitura de clássicos da literatura brasileira e piauiense. ✓ Analisar recursos e procedimentos literários em obras lidas. ✓ Comparar recursos e procedimentos literários em obras de uma mesma temporalidade, de diferentes temporalidades, pertencentes à literatura brasileira e à piauiense. | | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e piauiense. • Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos. • Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentidos. • Relações entre textos, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas, procedimentos estéticos. | |

Competências específicas 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

Competências Gerais: 08. Autoconhecimento e autocuidado. **09.** Empatia e Cooperação.

| | |
|---|---|
| <p>(EM1LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiente 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <p>✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. • Tomada de nota. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. • Relação do texto com o contexto de produção e experimentação dos papéis sociais. • Efeitos de sentido. <p>Competências específicas 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.</p> |
| <p>HABILIDADES</p> <p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> | <p>COMPONENTES</p> <p>Educação Física</p> <p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p> <p>OBJETOS DO CONHECIMENTO</p> <p>✓ Expressar e refletir sobre situações-conflito, gerados através das linguagens corporais proporcionadas em cada movimento nas danças urbanas.</p> <p>✓ Avaliar a inserção das práticas corporais e suas representações sociais na atualidade da região, do país e do mundo.</p> <p>✓ Definir contexto de produção, circulação e recepção das práticas corporais em diversos contextos.</p> <p>✓ Exercitar a autoria coletiva de coreografias com abertura para o diálogo e participação colaborativa.</p> |
| <p>(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.</p> | <p>Educação Física</p> <p>(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.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlogs</i>, <i>videoclipe</i>, <i>videominuto</i>, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</p> <p>(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, vídeo curriculo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.</p> <p>(EMLP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problems/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir contexto de produção, circulação e recepção de roteiro. ✓ Produzir roteiros, conforme contexto de produção e gênero definidos. Exercitar a autoria coletiva de roteiros, com abertura para o diálogo e participação colaborativa. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e receção de textos para se apresentar. ✓ Analisar informações e registros, que possam ser usados em textos para falar de si. ✓ Produzir textos, em diferentes gêneros e linguagens, para falar de si, conforme situação de interação. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir gostos, temas e questões de interesse. Participar de práticas coletivas da arte e da cultura. ✓ Organizar colaborativamente grupos para trocar informações sobre temas de interesse. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisar informações sobre profissões e ocupações. ✓ Produzir registros dinâmicos para a divulgação de conhecimentos sobre profissões e ocupações. ✓ Relacionar registros produzidos com registros sobre si e sobre o Projeto de Vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Definir contexto de produção, circulação e recepção de roteiro. • Regularidades do gênero roteiro. Produção de roteiros para diferentes gêneros, práticas e campos de atuação. <ul style="list-style-type: none"> • Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos multimodais diversos. • Conhecimento de si, com significação da trajetória pessoal, acadêmica e profissional. • Planejamento e produção de textos orais e multissimóticos, com uso de softwares de edição variados. <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação de objetos culturais. • Consideração do contexto de produção, circulação e recepção. • Planejamento e produção de textos orais e multissimóticos. <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos. • Procedimentos de investigação e pesquisa. • Relações entre textos. • Produção de registros dinâmicos, em gêneros digitais. • Projeto de Vida. |
|---|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social. Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. ✓ Apresentar posições em relação ao assunto e ao curso de outros, de forma respeitosa e ética. ✓ Apresentar argumentos e contra-argumentos na defesa de seu ponto de vista. ✓ Defender opiniões em processos de representação discente. • Tomada de nota. • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Participação em debates, assembleias e fóruns de discussão. • Seleção e uso de argumentos para defesa de opiniões. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP26) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social. Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. ✓ Apresentar posições em relação ao assunto e ao curso de outros, de forma respeitosa e ética. ✓ Apresentar argumentos e contra-argumentos na defesa de seu ponto de vista. ✓ Defender opiniões em processos de representação discente. • Curadoria da informação. • Exercício das capacidades de leitura (localizar e relacionar informações, inferir, generalizar compreensão, apreciar eticamente, entre outras), conforme próprio-sítio leitor (ler para aprender). • Estratégias e mecanismos lexicais e sintáticos para a produção de resumos e paráfrases. • Marcas linguísticas que evidenciam modos de introdução de outras vozes no texto: uso de paráfrases, citações e marcas de discurso. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EMLP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejar situações de estudo individual ou coletivo. ✓ Selecionar fontes confiáveis, considerando a definição prévia de temas, questões de pesquisa e recortes. Fazer curadoria de informações e conteúdos. ✓ Usar capacidades de leitura, gêneros e procedimentos de apoio à compreensão. ✓ Utilizar estratégias e mecanismos lexicais e sintáticos na produção de resumos e paráfrases. ✓ Utilizar recursos linguísticos que marcam as vozes introduzidas no texto. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EMLP29) 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.</p> | |

| <p>(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>sams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microroteiros, <i>videominutos</i>, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapear eventos e práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. <p>Competências específicas 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento de práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|-------------|---------------------------|-------------------------|---|------------------------|--|--|--|--------------------------|--|--|---|------------------------|---|---|--|--------------------------|---|--|
| <p>Competências Gerais: 01. Conhecimento. 04. Comunicação.</p> | | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="782 777 822 1365">HABILIDADES</th> <th data-bbox="822 777 846 1365">COMPONENTES</th> <th data-bbox="846 777 870 1365">OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th> <th data-bbox="870 777 894 1365">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="822 1365 846 1664">(EMGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso).</td> <td data-bbox="846 1365 870 1664">Educação Física</td> <td data-bbox="870 1365 894 1664">✓ Relacionar o fenômeno das tribos urbanas associado ao processo de formação de identidade reportando principais tribos urbanas dos últimos séculos.</td> <td data-bbox="894 1365 1076 1664"> <ul style="list-style-type: none"> • Tribos urbanas e suas manifestações. • Basquete, <i>skate</i>, surfistas. </td></tr> <tr> <td data-bbox="822 1664 846 2005"></td> <td data-bbox="846 1664 870 2005">Língua Portuguesa</td> <td data-bbox="870 1664 894 2005">✓ Reconhecer a variação linguística. Relacionar condições sociais, históricas, geográficas e culturais a usos das variedades da língua. Relacionar a diversidade de usos da língua a pertenças geográficas, culturais e sociais de grupos de falantes.</td> <td data-bbox="894 1664 1076 2005"> <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Variação linguística histórica (diacrônica), regional (diatópica), social (diastática) e de situação comunicativa (diafásica). </td></tr> <tr> <td data-bbox="822 2005 846 2061">(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, a(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.</td> <td data-bbox="846 2005 870 2061">Educação Física</td> <td data-bbox="870 2005 894 2061">✓ Defender a popularização dos jogos regionais e as danças típicas como uma possibilidade de diálogo com a cultura, de (re)produzir sentidos e significados, ao ser vivenciada no interior das escolas.</td> <td data-bbox="894 2005 1076 2061"> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares regionais. • Danças Típicas. </td></tr> <tr> <td data-bbox="822 2061 846 2073"></td> <td data-bbox="846 2061 870 2073">Língua Portuguesa</td> <td data-bbox="870 2061 894 2073">✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos.</td> <td data-bbox="894 2061 1076 2073"> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos. </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | (EMGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso). | Educação Física | ✓ Relacionar o fenômeno das tribos urbanas associado ao processo de formação de identidade reportando principais tribos urbanas dos últimos séculos. | <ul style="list-style-type: none"> • Tribos urbanas e suas manifestações. • Basquete, <i>skate</i>, surfistas. | | Língua Portuguesa | ✓ Reconhecer a variação linguística. Relacionar condições sociais, históricas, geográficas e culturais a usos das variedades da língua. Relacionar a diversidade de usos da língua a pertenças geográficas, culturais e sociais de grupos de falantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Variação linguística histórica (diacrônica), regional (diatópica), social (diastática) e de situação comunicativa (diafásica). | (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, a(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. | Educação Física | ✓ Defender a popularização dos jogos regionais e as danças típicas como uma possibilidade de diálogo com a cultura, de (re)produzir sentidos e significados, ao ser vivenciada no interior das escolas. | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares regionais. • Danças Típicas. | | Língua Portuguesa | ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos. |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EMGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso). | Educação Física | ✓ Relacionar o fenômeno das tribos urbanas associado ao processo de formação de identidade reportando principais tribos urbanas dos últimos séculos. | <ul style="list-style-type: none"> • Tribos urbanas e suas manifestações. • Basquete, <i>skate</i>, surfistas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Língua Portuguesa | ✓ Reconhecer a variação linguística. Relacionar condições sociais, históricas, geográficas e culturais a usos das variedades da língua. Relacionar a diversidade de usos da língua a pertenças geográficas, culturais e sociais de grupos de falantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Variação linguística histórica (diacrônica), regional (diatópica), social (diastática) e de situação comunicativa (diafásica). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, a(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. | Educação Física | ✓ Defender a popularização dos jogos regionais e as danças típicas como uma possibilidade de diálogo com a cultura, de (re)produzir sentidos e significados, ao ser vivenciada no interior das escolas. | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares regionais. • Danças Típicas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Língua Portuguesa | ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar recursos das variedades da língua, estratégias de modalização, com intencionalidade, adequação e pertinência. ✓ Vivenciar respeitosamente práticas de linguagem de grupos identitários diversos. ✓ Relacionar usos de recursos das variedades e dos estilos das línguas a grupos e seus processos identitários. | <ul style="list-style-type: none"> • Variação linguística. • Variação de estilo. • Adequação e pertinência. • Uso do "piauiês". |
| (EMGG403) Fazer uso do inglês e do espanhol como línguas de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e a variedade de usos, usuários e funções dessas línguas no mundo contemporâneo. | Educação Física Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problematizar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade no mundo do esporte. | <ul style="list-style-type: none"> • Esportes. |
| | Línguas Estrangeiras | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem com uso do inglês e do espanhol. ✓ Interagir em inglês e espanhol em contextos diversos, presenciais ou virtuais, síncronos ou não. ✓ Utilizar recursos lingüísticos e multissemióticos para produzir textos orais ou escritos em inglês. ✓ Experimentar ferramentas e processos multimidiáticos, na produção de textos ou atos de linguagem em inglês. ✓ Participar de práticas trans línguas, como traduzir uma conversa para alguém, produzir uma paródia de uma canção, resumir as ideias de um texto ou tecer um comentário em português sobre um texto ou vídeo em inglês e/ou espanhol (ou vice-versa). | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Práticas de linguagem com o inglês e com o espanhol. • Produção de textos lingüísticos e multissemióticos. • Experimentação de ferramentas e de processos multimidiáticos. |
| (EMLP10) 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. ✓ Analisar ocorrências da variação linguística, em diferentes níveis. ✓ Avaliar usos das variedades, de acordo com a adequação a contextos. ✓ Usar variedades da língua, com adequação a contextos. ✓ Contrapor-se, com posicionamento fundamentado no conhecimento da variação linguística, a posições de preconceito. | <ul style="list-style-type: none"> • Níveis e dimensões de análise das variedades da língua. • Variedades linguísticas de prestígio. • Língua e poder. • Adequação dos usos de variedades da língua. • Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. • Preconceito linguístico. |

| <p>(EMLP16) Producir 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 lingüística 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 completo etc.).</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerar contextos de produção, circulação e recepção de textos orais ou multissemióticos. ✓ Produzir textos orais ou multissemióticos. ✓ Usar recursos lingüísticos, paralingüísticos e cinéticos em discursos orais e/ou multissemióticos com efeitos de sentido. • Reconstrução e consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos. • Planejamento e produção de textos orais e multissemióticos. • Usos expressivos de recursos linguísticos, paralingüísticos e cinéticos. • Usos de variedades lingüísticas. | | | | | | |
|--|--|-------------|-------------------------|------------------------|--|--------------------------|--|
| <p>Competências específicas 5:Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p> | <p>Competências Gerais: 03. Repertório Cultural. 08. Autoconhecimento e autocuidado. 09. Empatia e Cooperação.</p> | | | | | | |
| <p>HABILIDADES</p> <p>(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.</p> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; width: 50%;">COMPONENTES</th> <th style="text-align: center; width: 50%;">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Educação Física</td><td> <p>✓ Selecionar atitudes éticas e de respeito na vivência de práticas corporais.</p> <p>✓ Experimentar processos criativos com dança, desenhando preconceitos e estereótipos.</p> <p>✓ Investigar e elaborar estratégias para auxiliar na desconstroção dos estereótipos de gênero presentes na prática pedagógica dos esportes coletivos futebol/futsal, danças, lutas.</p> </td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">Língua Portuguesa</td><td> <p>✓ Analisar expressões de preconceito e estereótipos nas práticas da cultura corporal, em discursos e atos de linguagem que circulam em diferentes campos de atuação.</p> <p>✓ Produzir textos escritos e multissemióticos.</p> <p>• Contexto de produção, circulação e recepção de discursos sobre as práticas corporais.</p> <p>• Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.</p> </td></tr> </tbody> </table> | COMPONENTES | OBJETOS DO CONHECIMENTO | Educação Física | <p>✓ Selecionar atitudes éticas e de respeito na vivência de práticas corporais.</p> <p>✓ Experimentar processos criativos com dança, desenhando preconceitos e estereótipos.</p> <p>✓ Investigar e elaborar estratégias para auxiliar na desconstroção dos estereótipos de gênero presentes na prática pedagógica dos esportes coletivos futebol/futsal, danças, lutas.</p> | Língua Portuguesa | <p>✓ Analisar expressões de preconceito e estereótipos nas práticas da cultura corporal, em discursos e atos de linguagem que circulam em diferentes campos de atuação.</p> <p>✓ Produzir textos escritos e multissemióticos.</p> <p>• Contexto de produção, circulação e recepção de discursos sobre as práticas corporais.</p> <p>• Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.</p> |
| COMPONENTES | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | |
| Educação Física | <p>✓ Selecionar atitudes éticas e de respeito na vivência de práticas corporais.</p> <p>✓ Experimentar processos criativos com dança, desenhando preconceitos e estereótipos.</p> <p>✓ Investigar e elaborar estratégias para auxiliar na desconstroção dos estereótipos de gênero presentes na prática pedagógica dos esportes coletivos futebol/futsal, danças, lutas.</p> | | | | | | |
| Língua Portuguesa | <p>✓ Analisar expressões de preconceito e estereótipos nas práticas da cultura corporal, em discursos e atos de linguagem que circulam em diferentes campos de atuação.</p> <p>✓ Produzir textos escritos e multissemióticos.</p> <p>• Contexto de produção, circulação e recepção de discursos sobre as práticas corporais.</p> <p>• Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.</p> | | | | | | |

Competências específicas 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.

Competências Gerais:03. Repertório Cultural.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--------------------------|--|--|
| (ELGG601) 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. | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recriar produções artísticas piauienses como: canto piancó, marujada, bumba meu boi, quadrilhas juninas, lendas piauienses, etc; para continuidade e valorização do patrimônio cultural do Estado do Piauí. | <ul style="list-style-type: none"> • História das danças populares. • Dança de salão. • Danças locais. |
| (EMLP46) Compartilhar sentidos de 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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e recepção de produções e manifestações do patrimônio artístico. ✓ Apreciar diferentes produções e manifestações do patrimônio artístico, com valorização das diversidades de valores e culturas a que remetem. ✓ Analisar processos de legitimação de produções e manifestações artísticas diversas como integrantes de patrimônios. | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção das produções e manifestações artísticas. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Patrimônio artístico, material e imaterial!Instigar a análise de contextos de produção, circulação e recepção de manifestações do patrimônio artístico material e imaterial, com valorização das diversidades de culturas a que remetem a analisar processos de legitimação de produções e manifestações artísticas diversas. |
| | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerar o contexto de produção, circulação e recepção na significação de textos literários. ✓ Analisar efeitos de sentido de procedimentos recursivos poéticos na significação de textos literários. ✓ Relatar experiências de leitura de textos literários, de diferentes gêneros e de diferentes temporalidades, em práticas de trocas com outros leitores. ✓ Discutir diferentes possibilidades de leitura de um texto. ✓ Comparar sentidos atribuídos a um texto com os discutidos pela crítica e/ou pela historiografia literária. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos literários. • Efeitos de sentido apreendidos em textos literários. • Desenvolvimento da perspectiva crítica. • Práticas de trocas de experiências leitoras. • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Desenvolvimento da perspectiva crítica. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP47) Participar de eventos (sarau, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>sams etc.</i>), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microroteiros, <i>Videominutos, playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p> | <p>✓ Mapear eventos e práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais.</p> <p>✓ Relacionar eventos e práticas do campo artístico-literário a gostos e interesses.</p> <p>✓ Analisar modos de participar de práticas do campo artístico-literário, gêneros e linguagens que mobilizem.</p> <p>✓ Analisar procedimentos poéticos, recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido.</p> <p>✓ Produzir performances com textos linguísticos e multissemióticos para participar de eventos e práticas do campo artístico-literário.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento de práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. • Apreciação e réplica. • Processos de produção de textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo artístico-literário. • Literatura piauiense: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EMLP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura piauiense e brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p> | <p>✓ Relatar experiências de leitura de clássicos da literatura brasileira e piauiense.</p> <p>✓ Analisar recursos e procedimentos literários em obras lidas.</p> <p>✓ Comparar recursos e procedimentos literários em obras de uma mesma temporalidade e de diferentes temporalidades, pertencentes à literatura piauiense, brasileira e à ocidental.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e piauiense. • Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental. Literatura portuguesa e Literatura brasileira |
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EMLP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores gêneros literários do 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.</p> | <p>✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos literários e artísticos.</p> <p>✓ Relacionar textos literários e discursos.</p> <p>✓ Analisar efeitos de sentidos da intertextualidade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos literários. • Dialogia e relações entre textos literários e/ou artísticos na leitura/escuta/apreciação de um texto literário. • Uso dos efeitos de sentido. |
| <p>Educação Física</p> <p>(EMGG602) 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.</p> | <p>✓ Relatar sentidos atribuídos a manifestações artísticas,acionando o conhecimento sensível, criativo e imaginativo.</p> <p>✓ Fruir e apreciar esteticamente as expressões corporais, manifestação de sentimentos ou de sensações internas, tanto quanto de conteúdos mentais, por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo em movimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Danças. • Lutas. • Capoeira; • Esporte (técnico – combinatório). |

| <p>(EMGG603) Expressar 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.</p> <p>Educação Física</p> <p>(EMGG603) Expressar 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.</p> <p>Língua Portuguesa</p> | <p>✓ Defender a prática corporal da dança como possibilidades de novas formas de expressão e comunicação, contribuindo dessa forma para aprimoramento das habilidades básicas dos padrões fundamentais do movimento, e no desenvolvimento das potencialidades humanas.</p> <p>✓ Identificar na prática corporal, dança, ginástica, lutas e esporte possibilidades de acesso a conhecimentos e experiências passíveis de leitura e novas produções.</p> <p>✓ Definir contextos de produção, circulação e recepção dos resultados de processos criativos.</p> <p>✓ Mobilizar conhecimentos diversos e repertórios de experiência com Arte em processos de criação artística.</p> <p>✓ Investigar e experimentar processos de criação autorais, coletivos ou individuais, em diferentes linguagens artísticas.</p> | <p>Competências específicas 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 engajarse em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p> <p>Competências Gerais: 04. Comunicação. 05. Cultura digital. 06. Trabalho e projeto de vida.</p> |
|---|---|---|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
| <p>(EMGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>Educação Física</p> <p>(EMGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <p>Educação Física</p> <p>(EMGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <p>OBJETIVOS DO CONHECIMENTO</p> <p>✓ Discutir sobre responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos <i>online</i>, entre outros.</p> <p>✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação.</p> <p>✓ Analisar condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital.</p> <p>✓ Explorar ferramentas digitais de informação e comunicação, com intencionalidade, criticidade e criatividade.</p> <p>✓ Discutir responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos <i>online</i>, entre outros.</p> <p>✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>(EMLP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i>, <i>videoclipe</i>, <i>videominuto</i>, 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir contexto de produção, circulação e recepção de roteiro. ✓ Produzir roteiros, conforme contexto de produção e gênero definidos. ✓ Exercitar a autoria coletiva de roteiros, com abertura para o diálogo e participação colaborativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem, em gêneros que pressupõem etapa de roteirização. • Regularidades do gênero roteiro. • Produção de roteiros para diferentes gêneros, práticas e campos de atuação. |
| <p>(EMLP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar interesses que motivam discursos políticos, programas e propostas de governo e políticas públicas. ✓ Analisar comparativamente documentos de programas e propostas de governo. ✓ Posicionar-se crítica e eticamente em relação a discursos da esfera política. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos do campo da vida pública. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Relação entre textos e discursos da esfera política. • Debate. |
| <p>(EMLP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados a contradisserem.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar textos e discursos do campo jornalístico-midiático. ✓ Analisar fenômenos do jornalismo contemporâneos, como a produção de <i>fake news</i> e a pós-verdade. ✓ Utilizar procedimentos de checagem da informação. ✓ Produzir posicionamentos críticos e éticos diante de conteúdos do jornalismo contemporâneo, com gêneros como comentários e carta de leitor. | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do campo jornalístico midiático, com foco nos novos gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. • Curadoria de informações. • Apreciação e réplica, com uso de gêneros como comentários e carta de leitor. • Condições e mecanismos de disseminação de <i>fake news</i>. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>(EMLP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da <i>internet</i>, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trabalho com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparar <i>feeds</i> de notícias. ✓ Analisar regularidades nesse processo de curadoria e circulação de notícias, considerando critérios de confiabilidade e relevância. ✓ Utilizar procedimentos de checagem da informação. ✓ Identificar fenômenos como efeito bolha e manipulação. ✓ Produzir posicionamentos críticos e éticos diante de notícias que circulam por <i>feeds</i> de redes sociais. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feeds</i> (RRS) de notícias e redes sociais. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Análise de fenômenos de efeito bolha e de manipulação de terceiros na <i>Internet</i>. |
| <p>(EMLP43) Atuar de forma fundamentada ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, <i>memes</i>, <i>gifs</i>, <i>remixes</i> variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, recepção de conteúdos, na cultura de rede. ✓ Producir conteúdo em gêneros e práticas próprias da cultura de rede (<i>memes</i>, <i>gifs</i>). ✓ Compartilhar conteúdo produzido ou selecionado por procedimento de distribuição e compartilhamento (<i>retweet</i>, marcar etc.). ✓ Discutir dimensões éticas no trato e compartilhamento de conteúdo pela <i>Internet</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos, na cultura de rede. • Curadoria e redistribuição de conteúdos • Curadoria e redistribuição de conteúdos • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos de linguagem). |
| <p>(EMGG702) 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.</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as representações expressas no discurso dos jovens praticantes de jogos eletrônicos sobre o modo como se veem e de que forma concebem tais práticas. | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos eletrônicos. |
| | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar criticamente usos das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas de diferentes linguagens, em diferentes campos de atuação. ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem no universo digital. ✓ Fazer curadoria de informação e opinião, com diferentes intencionalidades e propósitos, considerando valores éticos. ✓ Participar de práticas de linguagem em ambientes digitais de maneira ética e responsável. ✓ Identificar as representações expressas no discurso dos jovens praticantes de jogos eletrônicos sobre o modo como se veem e de que forma concebem tais práticas. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem no universo digital. • Curadoria de informação, opinião. • Relações entre textos, atos de linguagem e discursos circulantes em meio digital. • Princípios éticos nas práticas mediadas pelas TDIC. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>(ELGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> | <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercitar a autoria colaborativa, com abertura para a negociação, planejamento e execução de propostas autorais coletivas, em práticas das diferentes linguagens (línguística, corporal e artística). ✓ Explicar o desenvolvimento de aplicativos móveis voltados para saúde, sua importância, considerando que os conteúdos sejam analisados e validados por profissionais que conheçam as reais necessidades dos usuários visto que o conhecimento prático é essencial para planejar e implementar novas tecnologias de maneira coerente e adequada, de acordo com as demandas específicas. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercitar a autoria colaborativa, com abertura para a negociação, planejamento e execução de propostas autorais coletivas, em práticas das diferentes linguagens ✓ Usar meios e ferramentas digitais para processos colaborativos de criação de produção de textos e atos de linguagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Física Multimídia – aplicativo e estilo de vida ativo. • Aplicativo de edição. <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem no contexto digital. Autoria coletiva. • Uso autônomo, crítico e criativo de softwares e ferramentas e ambientes colaborativos. • Processos de experimentação, criação e produção textual. <ul style="list-style-type: none"> • Curadoria de fonte de pesquisa. • Corpo, Movimento e Saúde. <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem, no contexto da cultura de rede. • Utilizar ferramentas digitais para selecionar, categorizar, tratar, organizar e disponibilizar informações. • Uso crítico de recursos e agregadores de conteúdo e compartilhamento de informações no universo digital. |
| <p>(EMGG704) 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.</p> | <p>Educação Física</p> | |

3^a SÉRIE

CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | LÍNGUA PORTUGUESA: 80 EDUCAÇÃO FÍSICA: ARTE: 40 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: | |
|---|-------------|---|---|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| (EMLG101) Compreender, analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. | Arte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar conhecimentos para o desenvolvimento de atividades ou de projetos diversos em práticas das manifestações artísticas (saraus, cine-debate, virada cultural, mostras individuais e colaborativas de arte, festivais,espetáculos,performance,concertos,recitais,intervenção e happening etc.). Interagir com a diversidade de linguagens presentes nos diferentes contextos que permeiam a vida social, familiar, escolar, comunitário, midiático, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento, produção, experimentação, pesquisa e utilização de práticas individuais e coletivas, performances artísticas, produção/recepção de artigos de opinião, práticas da cultura corporal, apreciação de obras, etc. |
| Língua Portuguesa | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos, gestuais, artísticos, multissemióticos) e seus efeitos de sentidos. ✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação,na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. |
| (EM13LG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). | Arte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a linguagem da Arte como propulsora de conhecimento para ser capaz de produzir e interpretar criticamente a realidade do seu entorno através de textos e discursos. ✓ Analisar práticas artísticas e seu processo de produção para intervir de forma crítica no contexto local, nacional e global. | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos das linguagens – Elementos da Linguagem – Conceitos e definições – Gramática Articuladora da Arte – Mediação Cultural – Imagens estéticas e em movimento de artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. • Processo de Criação – Produção textual-escrita e imagética. • Saberes Estéticos e Culturais – Estética e História da Arte. |

| | |
|---|--|
| <p>(EMLP24) 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.</p> <p>(EM1LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais (campo das práticas de estudo e pesquisa).</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar práticas de linguagens próprias para participação social, observando seu uso em diferentes contextos. ✓ Discutir temas de interesse social, especialmente das juventudes. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem, em práticas de participação social. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos de gêneros da divulgação científica. ✓ Fazer curadoria de informação. ✓ Usar procedimentos de apoio à compreensão, investigação e pesquisa. ✓ Produzir textos, observando as regularidades dos gêneros de divulgação científica. ✓ Fazer curadoria de textos de divulgação científica, comparando fontes. |
| <p>Língua Estrangeira</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os discursos produzidos pelos sujeitos nos diferentes gêneros e campos de atuação. ✓ Produzir argumentos sustentáveis na defesa do ponto de vista em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciar objetos culturais, fomentando sua produção nos espaços da escola e da comunidade. ✓ Considerar as diversas manifestações artísticas locais intensificando sua produção e divulgação nas plataformas. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciar objetos culturais, fomentando sua produção nos espaços da escola e da comunidade. ✓ Considerar as diversas manifestações artísticas locais intensificando sua produção e divulgação nas plataformas. |

| | |
|--|---|
| <p>(EM2LP24) 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.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar práticas de linguagens próprias para participação social, observando seu uso em diferentes contextos. ✓ Discutir temas de interesse social, especialmente das juventudes. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem, em práticas de apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem participação social. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos. ✓ Analisar regularidades dos textos de gêneros legais e normativos. ✓ Comparar textos legais e normativos. ✓ Discutir direitos e deveres, com base em textos legais e normativos. | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos. • Regularidades de gêneros de textos legais e normativos. • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem. |
| <p>(EM2LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. ✓ Analisar textos e discursos da publicidade. ✓ Relacionar textos e discursos da publicidade. ✓ Analisar escolhas de recursos linguísticos e multimidióticos e seus efeitos de sentido. • Recursos linguísticos e multisssemióticos e efeitos de sentido. • Mecanismos de persuasão e argumentação. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos lingüístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros (campo jornalístico midiático).</p> | <p>(EM3 LP14) 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 sequenciização (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> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar contextos de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem da cultura audiovisual. ✓ Analisar discursos e atos de linguagem das práticas da cultura audiovisual. ✓ Analisar recursos lingüísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido. <ul style="list-style-type: none"> • Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos e, em especial, da cultura audiovisual. • Usos de recursos lingüísticos e multissemióticos e efeitos de sentido. |
| <p>Língua Portuguesa</p> | <p>(EM3 LP52) 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Praticar leitura para identificação de pontos comuns entre literatura piauiense, brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. ✓ Reconhecer as condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. ✓ Avaliar criticamente os aspectos éticos, estéticos e políticos presentes em textos e produções artísticas e culturais. ✓ Posicionar-se criticamente em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ✓ Reconstituição da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos lingüísticos e multissemióticos. ✓ Identificar as relações entre textos e discursos. <ul style="list-style-type: none"> • Repertórios de leitura: literatura piauiense, brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. • Contexto de produção da literatura piauiense, autores consagrados e autores contemporâneos. • Reconstituição das condições de produção, circulação e recepção de textos artísticos literários. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Reconstituição da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos lingüísticos e multissemióticos. • Relações entre textos e discursos. |
| <p>Língua Portuguesa</p> | <p>(EM3 LP52) 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Praticar leitura para identificação de pontos comuns entre literatura piauiense, brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. ✓ Reconhecer as condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. ✓ Avaliar criticamente os aspectos éticos, estéticos e políticos presentes em textos e produções artísticas e culturais. ✓ Posicionar-se criticamente em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ✓ Reconstituição da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos lingüísticos e multissemióticos. ✓ Identificar as relações entre textos e discursos. <ul style="list-style-type: none"> • Repertórios de leitura: literatura piauiense, brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. • Contexto de produção da literatura piauiense, autores consagrados e autores contemporâneos. • Reconstituição das condições de produção, circulação e recepção de textos artísticos literários. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Reconstituição da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos lingüísticos e multissemióticos. • Relações entre textos e discursos. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>(EM3LP54) 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, fanfics, fan clipes, etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p> <p>Competências específicas 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, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza</p> <p>Competências Gerais: 01. Conhecimento. 02. Pensamento científico, crítico e criativo.08. Autoconhecimento e autocuidado.09. Empatia e cooperação.</p> | <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Producir textos artístico-literários, considerando as condições de produção, circulação e recepção. ✓ Producir textos verbais e multimodais estruturados nas condições de produção,circulação e recepção. | <p>• Reiação entre textos, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição das condições de produção. • Circulação e recepção. • Usos de recursos lingüísticos e multisssemióticos. • Intertextualidade, paródia e estilização. • Produção de textos verbais e multimodais: paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc. <p>COMPONENTES</p> <p>HABILIDADES</p> <p>COMPONENTES</p> <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p> <p>OBJETOS DO CONHECIMENTO</p> <p>(EMG201) 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.</p> <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar que no corpo inscrevem-se narrativas, que marcam e se materializam, a partir de fragmentos, representações, imaginários e simbólicos, tanto a história individual do sujeito, como as memórias coletivas de uma população, mediado pela cultura. ✓ Interpretar as relações entre produções musicais, seu contexto e sua identidade cultural, apropriando-se dos fundamentos expressivos da Música, sabendo reconhecer a pluralidade de expressões musicais, nos contexto nacional, local e global. ✓ Identificar elementos da expressão musical, buscando compreender os parâmetros estéticos e históricos. ✓ Analisar, enquanto fruidor, experiências musicais, buscando conhecer e contextualizar produções musicais. ✓ Reconhecer os fundamentos expressivos da Música, identificando os elementos básicos do som, reconhecendo características da produção musical diversificada no Piauí, onde há uma mistura de estilos, desde a regional a tradicional como: baião, xote, balada pop, MPB, reggae, toada, samba, bossa, jazz, tango, forró, entre outros. |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>(EM1LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/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.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <p>✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Línguas Estrangeiras</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. • Tomada de nota. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temáticas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). • Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. • Relação do texto com o contexto de produção e experiência dos papéis sociais. • Efeitos de sentido. <p>Caracterização do campo jornalístico midiático, com foco nos novos gêneros em circulação, bem como mídias e práticas da cultura digital.</p> <p>Curadoria de informação.</p> <p>Condições e mecanismos de disseminação de fotos.</p> <p>Apreciação e réplica, com uso de gêneros como documentários, editoriais, carta do leitor, artigos de opinião, entre outros.</p> <p>✓ Analisar textos e discursos do campo jornalístico-midiático.</p> <p>✓ Analisar fenômenos do jornalismo contemporâneo, como a produção de <i>fake news</i> e a pós-verdade.</p> <p>✓ Utilizar procedimentos de checagem da informação.</p> <p>✓ Produzir posicionamentos críticos e éticos diante de conteúdos do jornalismo contemporâneo, com gêneros como documentários, editoriais, carta do leitor, artigos de opinião, entre outros.</p> <p>✓ Analisar textos, discursos do campo jornalístico-midiático.</p> <p>✓ Comparar textos e discursos do campo jornalístico-midiático.</p> <p>✓ Posicionar-se diante de discursos do campo jornalístico-midiático.</p> <p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico-midiático. Curadoria de informações.</p> <p>Relação entre textos, discursos, mídias e práticas da cultura digital.</p> <p>Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).</p> <p>Réplica (posicionamento responsável em relação a temáticas, visões mundo ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).</p> |
|---|--|--|

| enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade. | <p>Língua Portuguesa</p> <p>MLP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras, piauiense 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 do mundo, diálogos com outros textos, inserção em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p> | <p>✓ Relatar experiências de leitura de textos de diferentes gêneros literários e temporalidades das literaturas brasileira, piauiense, portuguesa, africana, indígenas e latino-americanas.</p> <p>✓ Analisar efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.</p> <p>✓ Relacionar visões de mundo e valores culturais ficcionalizados em textos a seus contextos de produção.</p> <p>✓ Relacionar textos e discursos de obras das literaturas brasileira, portuguesa, africana, indígenas e latino-americanas.</p> <p>✓ Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana, latino-americana e piauiense.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana, latino-americana. • Repertórios de leitura: literatura piauiense. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artísticos literários. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo). |
|---|--|--|
| Competências Gerais: 03. Repertório cultural. 04. Comunicação. 07. Argumentação. | | |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>(EMLG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p> | <p>Arte</p> <p>✓ Defender as práticas artísticas como um conhecimento que constitui um acervo cultural o qual toda comunidade em geral possam ter acesso, como um direito, colaborando para uma boa saúde mental, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento para uma consciência socioambiental e de consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Consciência ambiental em espaços públicos e privados. • Arte ecológica. • Projetos e propostas de intervenção nas diversas manifestações artísticas de forma consciente. • História da arte como celeiro de ideias de intervenção. |
| | | |
| | <p>Língua Portuguesa</p> <p>(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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar instrumentos de coleta de dados e informações. ✓ Colher dados e informações. ✓ Analisar dados e informações. ✓ Tratar e/ou retextualizar dados e informações para difusão de investigação/pesquisa. |
| | <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc., considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajá-los-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos no campo de práticas de estudo e pesquisas. ✓ Utilizar os recursos de diferentes linguagens adequados ao gênero do texto em produção, com vistas à construção de sentidos. • Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo de práticas de estudo e pesquisa. • Gêneros do campo de práticas de estudo e pesquisa. • Curadoria de informação. • Relação entre textos, com procedimentos de paráfrase e citação. |

| | |
|---|---|
| <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> (EMLP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber), entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> Definir o contexto de produção, circulação e recepção de textos a serem produzidos em gêneros do campo jornalístico-midiático. Producir individual e colaborativamente, textos em gêneros do campo artístico midiático, para informar ou influenciar na formação de opinião. Usar recursos linguísticos e multissemióticos. <ul style="list-style-type: none"> Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico-midiático. Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico-midiático, mídias e práticas da cultura digital. Produção de textos do campo jornalístico midiático: processo. Usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e desejar se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. | <ul style="list-style-type: none"> Analizar contextos de produção, circulação e recepção de obras literárias contemporâneas. Analizar referências e opiniões sobre obras literárias contemporâneas. Relacionar referências e opiniões sobre obras literárias contemporâneas a gostos e interesses. Ler com autonomia obras contemporâneas. Compartilhar experiências de leitura. <ul style="list-style-type: none"> Práticas do letramento literário para escolha de títulos. Análise de contextos de produção, circulação e recepção de obras. Curadoria de títulos da literatura contemporânea. Apreciação e réplica. Compartilhamento de experiências leitoras. |
| <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> (EMLP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). | <ul style="list-style-type: none"> Avaliar diferentes objetos do campo artístico-literário. Producir textos de apreciação em diferentes gêneros, linguagens e mídias. <ul style="list-style-type: none"> Repertórios de leitura e apreciação. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Relações entre textos e discursos. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. |

Competências específicas 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.

Competências Gerais:01. Conhecimento.02.Pensamento científico, crítico e criativo. 04. Comunicação.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--------------------------|--|---|
| (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 predominio do ensino da norma-padrão na escola. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar diferentes intencionalidades e interesses nas formas de explicar o português. ✓ Analisar recortes e abordagens da gramática prescritiva e seu papel na configuração do português-padrão. ✓ Utilizar normas e regras, considerando contextos de produção, circulação e recepção de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Gramáticas Prescritivas. • Gramáticas descritiva. • Variedade padrão: contexto de formação, interesses e valores na defesa de uma língua única. • Variação linguística: variedades de prestígio, norma-culta e variedades estigmatizadas. • Usos do português brasileiro contemporâneo. |
| (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. | Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem. ✓ Analisar ocorrências da variação linguística, em diferentes níveis. ✓ Avaliar usos das variedades, de acordo com a adequação a contextos. ✓ Usar variedades da língua, com adequação a contextos. ✓ Contrapor-se, com posicionamento fundamentado no conhecimento da variação linguística, a posições de preconceito. | <ul style="list-style-type: none"> • Níveis e dimensões de análise das variedades da língua. • Variedades linguísticas de prestígio. • Língua e poder. • Adequação dos usos de variedades da língua. • Língua e poder. • Adequação dos usos de variedades da língua. • Preconceito linguístico. |

Competências específicas 5:Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Competências Gerais: **03.** Repertório cultural. **08.** Autoconhecimento e autocuidado. **09.** Empatia e cooperação.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|--|---|-------------------------|
| (EMLGG502) 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. | Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar expressões de preconceito e estereótipos nas práticas da cultura corporal, em discursos e atos de linguagem que circulam em diferentes campos de atuação. ✓ Produzir textos escritos e multissemióticos. Arte <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir para o processo de ensino e aprendizagem levando em consideração as danças piauienses, ressignificando a importância do regionalismo presente nessas manifestações, por exemplo: cavaço piancó, bumba-meuboi, quadrilha junina, marujada, Folia de Reis, dança de São Gonçalo, balan-dê-baiao etc., respeitando as diversidades locais. ✓ Identificar as relações entre produções em dança, seu contexto e suas identidades culturais, auxiliando na desconstrução dos estereótipos de gênero na prática pedagógica. ✓ Compreender os fundamentos da dança. ✓ Identificar os elementos expressivos da dança em seu contexto regional. ✓ Linguagem corporal, movimentos, esforço, respiração, ritmo, peso, espaço, fluência e expressão. Posicionar-se criticamente em relação a produções e expressividade da dança enfatizando o ativismo contra preconceito de todas as naturezas, com ética e respeito pelo outro. ✓ Produção cultural, histórica e manifestação coletiva da linguagem da dança: Estabelecer relações entre as diferentes performances em dança de forma crítica, não linear, que culmine com os interesses dos estudantes. ✓ Descrever as relações entre produções em dança, seu contexto, e suas identidades culturais locais. | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de cursos sobre as práticas corporais. • Contexto de produção, circulação e recepção de cursos sobre as práticas corporais. • Dança: Expressão, comunicação humana na linguagem da dança. • Corporalidade, movimentos, esforço, respiração, ritmo. • Símbolos, elementos e dinâmica da dança. • Linguagem corporal, movimentos, esforço, respiração, ritmo, peso, espaço, fluência e expressão. • Produção cultural, histórica e manifestação coletiva da linguagem da dança. • Linguagem corporal, movimentos, esforço, respiração, ritmo, etc. • Dinâmicas de movimento: peso, espaço, fluência e tempo: interpretação, representação, direção e encenação, cenografia, indumentária, iluminação, sonoplastia e espaço-oênico na composição. • Descrever as relações entre produções em dança, seu contexto e suas identidades culturais locais. | |

Competências específicas 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.

Competências Gerais: 02. Pensamento científico, crítico e criativo. 03. Repertório cultural. 05. Cultura digital.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|-------------|---|--|
| (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. | Arte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar as produções e manifestações do patrimônio artístico, considerando diversos contextos de circulação e recepção. ✓ Apreciar diferentes produções e manifestações do patrimônio artístico, com valorização das diversidades de valores e culturas a que remetem. ✓ Analisar processos de legitimação de produções e manifestações artísticas diversas como integrações de patrimônios, de forma consciente e responsável. | <ul style="list-style-type: none"> • Contextos de produção, circulação e recepção das produções e manifestações artísticas do patrimônio artístico material e imaterial. • Tendência de avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). • Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem) e seu patrimônio artístico, material e imaterial. |
| (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como ideias participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. | Arte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar a respeito dos diferentes contextos referentes ao patrimônio material e imaterial presentes na cultura piauiense, permitindo apreciar, experimentar, analisar e contextualizar, atribuindo sentido ao conhecimento previamente concebido. ✓ Recriar produções artísticas piauienses como: cavalo piancó, balançé-baião, marujada, bumba meu boi, quadrilhas juninas, lendas piauienses etc., para continuidade e valorização do patrimônio cultural do Estado do Piauí. | <ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio cultural imaterial e material; tradição e ruptura; Arte contemporânea; Educação patrimonial; arte pública; intervenções urbanas; Paisagem sonora; Músicos da rua; Escola de samba; Tambor de crioula; Jongo; Roda de samba; Frevo; Forró; Dança contemporânea; Dança popular; Artes circenses; Circo tradicional; Circo contemporâneo; palhaço/clown e a tradição cômica; Folia de Reis; Palhaços de hospital; Pré-projetos de intervenção escola. • Materialidade nas artes visuais. • Práticas artísticas autorais nas diversas linguagens da arte. • Estética e história da arte. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>(EM13LG603) 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.</p> | <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar-se através das diversas manifestações artísticas, ressignificando sua prática no contexto local em processos criativos que tenha impacto na vida dos estudantes, nos processos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos). ✓ Contribuir para o aprimoramento das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro como instrumento de socialização, para a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis em diversas linguagens. ✓ Inferir que as práticas das Linguagens da Arte, possibilita novas formas de expressão e comunicação com outras linguagens, contribuindo para aprimoramento das habilidades básicas, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo. | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação e a citação na produção em artes visuais, dança, música, teatro, as artes integradas; citações de obras de outras épocas (sejam melódicas, harmônicas, instrumentações...), nas composições de compositores eruditos, do jazz, da MPB e piauiense; continuidade de projetos poéticos individuais ou coletivos nas linguagens artísticas globais, nacionais e piauienses. |
| <p>(EM13LG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p> | <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir esboços de projetos individuais ou colaborativos visando à intervenção e à mediação cultural na escola e na cidade. • Avaliar projetos de intervenção na comunidade, analisando sua evolução histórica e política. | <ul style="list-style-type: none"> • Práticas de linguagem e atuação social, política, artística e cultural. • Mediação Cultural – Imagens estáticas e em movimento de artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. • Projeto de grafite. • Inclusão social dos DJ, profissional da dança, Doutores da Alegria, Clown, <i>Commedia Dell'arte</i>, Mímica, Improvisação, Pantomima, Grafite, Deficiência (visual, auditiva, física e intelectual). |
| <p>(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais de entretenimento, revistas culturais, <i>fanzines</i>, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, <i>games</i>, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.</p> | <p>Arte</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciar objetos culturais, especialmente das culturas juvenis, contextualizando com as manifestações artísticas piauienses. ✓ Considerar o contexto de produção, circulação e recepção de <i>playlists</i> comentadas para entretenimento, de acordo com os repertórios dos estudantes. ✓ Considerar o contexto de produção, circulação e recepção de <i>playlists</i> comentadas para entretenimento, de acordo com os repertórios dos estudantes. ✓ Produzir <i>playlists</i> com uso de softwares de edição de áudio, de diferentes manifestações artísticas, divulgando e intensificando seu fomento na comunidade e outros meios. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Língua Portuguesa</p> <p>(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slangs</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microroteiros, <i>vídeominutos</i>, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapear eventos e práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. ✓ Relacionar eventos e práticas do campo artístico-literário a gostos e interesses. ✓ Analisar modos de participar de práticas do campo artístico-literário, gêneros e linguagens que mobilizem. ✓ Analisar procedimentos poéticos, recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido. ✓ Produzir performances com textos linguísticos e multissemióticos para participar de eventos e práticas do campo artístico-literário. | <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento de práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. • Mapeamento de práticas do campo artístico literário, considerando contextos locais e digitais. • Processos de produção de textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo artístico-literário. • Reconstituição das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e piauiense. • Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental. • Literatura portuguesa. • Literatura brasileira. • Literatura piauiense. • Reconstituição da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. |
| | | |

| | | | | |
|---|--------------------------|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • planejamento de um espetáculo com foco nas tecnologias utilizadas no Teatro Contemporâneo. • Saberes estéticos e culturais: história da iluminação no teatro, conceitos de dança telemática, motion capture, história da arte. | <ul style="list-style-type: none"> • Condições de produção, circulação, recepção de cursos e atos de linguagem no universo digital. • Tecnologias digitais da informação e comunicação. • Produção de textos multissemióticos. | |
| (EM13LP41) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético e criativo. | Língua Portuguesa | <p>✓ Analisar condições de produção, circulação, recepção de discursos e atos de linguagem no universo digital.</p> <p>✓ Explorar ferramentas digitais de informação e comunicação, com intencionalidade, criticidade e criatividade.</p> <p>✓ Discutir responsabilidades e consequências éticas do uso de ferramentas digitais de informação e comunicação, plataformas e mídias sociais, jogos online, entre outros.</p> <p>✓ Usar ferramentas digitais de informação e comunicação para participar de diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação.</p> | <p>✓ Comparar <i>feeds</i> de notícias.</p> <p>✓ Analisar regularidades nesse processo de curadoria e circulação de notícias, considerando critérios de confiabilidade e relevância.</p> <p>✓ Produzir posicionamentos críticos e éticos diante de notícias que circulam por <i>feeds</i> de redes sociais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de notícias. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais, etc.). |
| (EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da <i>internet</i> , comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais 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. | Língua Portuguesa | | | |
| (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, <i>memes</i> , <i>gifs</i> , <i>remixes</i> variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais. | Língua Portuguesa | | <p>✓ Analisar o contexto de produção, recepção de conteúdos, na cultura de rede.</p> <p>✓ Produzir conteúdo em gêneros e práticas próprias da cultura de rede (<i>memes</i>, <i>gifs</i>).</p> <p>✓ Compartilhar conteúdo produzido ou selecionado por procedimento de distribuição e compartilhamento (<i>retweet</i>, marcar etc.).</p> <p>✓ Discutir dimensões éticas no trato e compartilhamento de conteúdo pela <i>Internet</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos, na cultura de rede. • Curadoria e redistribuição de conteúdos. |

| | |
|--|--|
| <p>(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i>, anúncios em vídeos, social <i>advertising</i>, <i>unboxing</i>, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, <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 lingüístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros(campo jornalístico midiático).</p> | <p>✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários.</p> <p>✓ Analisar textos e discursos da publicidade.</p> <p>✓ Relacionar textos e discursos da publicidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. • Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). |
| <p>Língua Portuguesa</p> | <p>✓ Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários.</p> <p>✓ Analisar textos e discursos da publicidade.</p> <p>✓ Relacionar textos e discursos da publicidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. • Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. • Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). |

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394/96. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3^a versão. Brasília, DF, 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996
- _____. **Estatuto da Juventude: Lei Nº 12.852/2013**. Brasília, 2013
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC, 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: 2000. Disponível <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em maio de 2019.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogêne da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia – novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GIROUX, Henry. O pós – modernismo e o discurso da crítica educacional. In:
- SILVA, T. T.(Org.). **Teoria crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap. 2.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.
- MARIOOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. In: Palas Athena (Org.). Valores que não têm preço – Módulo 1. São Paulo: Palas Athena/UNESCO, 1995, p. 27 – 42.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso. 25/04/2020.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.p.41-71.
- MARIOOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. In: Palas Athena (Org.). **Valores que não têm preço** – Módulo 1. São Paulo: Palas Athena/UNESCO, 1995, p. 27 – 42.

Área de Matemática e suas Tecnologias

Parte Comum do Currículo Alinhado à BNCC e a DCN do Ensino Médio

Nos últimos anos do século XIX a educação passou por grandes transformações. Estas transformações se deram por grandes movimentos, como por exemplo, a Escola Nova e a Escola Ativa, que vieram dar às instituições de ensino um viés transformador, mudando o seu modo de ser através de métodos ativos, onde integrar o aluno ao ato de “fazer” se torna elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Muito antes disso, na Antiguidade, as pessoas se reuniam em várias situações para conversar, discutir, trocar ideias, e sem perceberem,umas ensinavam aquilo que sabiam às outras, de forma prática, experimental e investigativa.

E embora tais métodos e movimentos tenham surgido para traçar um novo painel ao ensino propedêutico, o que se vê na maioria das escolas é o distanciamento cada vez maior entre o que se deve ensinar e o que se deve aprender tornando a educação escolar enfadonha e desgastada, segundo a visão dos estudantes.

A Matemática, uma das mais questionadas pela metodologia pouco atrativa, vem sendo ensinada sem se relacionar com a realidade e expectativa dos alunos, não instigando nenhuma curiosidade naquilo que o professor diz estar ensinando, isto é, o ensino da disciplina afasta os estudantes, ao invés de instigar a paixão pelos números.

Em suma, não estamos preparando nossos jovens e adultos para a revolução digital, pois o futuro será daqueles que saibam Matemática suficiente para se integrar nesse processo. Infelizmente a manipulação de poder ou a abordagem didática, muitas vezes exercida pelo

professor durante a aula, conduz claramente a não percepção do que os silêncios na sala de aula indicam, a ausência do diálogo no contexto escolar, e isso é um dos motivos do fracasso do ensino de Matemática.

Segundo Baraldi, “para os alunos, a Matemática consiste num manipular de fórmulas que, após certo treino, torna-se fácil em situações próprias da Matemática”. (Baraldi, 1999, p.88). No entanto, a Matemática não é um cardápio de fórmulas em que se tenha que decorá-las para resolver um problema, mas, sobretudo, uma forma de pensar e enxergar o mundo que nos auxilia no dia a dia.

Educar em Matemática requer objetivos estabelecidos em função de objetos do conhecimento, planejamento para a ação educativa e ferramentas para potencializar o ensino e, não menos importante, a avaliação daquilo que foi realizado. É preciso eliminar a concepção, dos que pensam a sala de aula como lugar de encontro de alunos ignorantes, que tem ali um professor totalmente sábio repassando informações puramente técnicos, sem vida própria e distante da realidade. É notório que compreendemos a sala de aula, como um espaço de múltiplas interações de pessoas com conhecimentos de senso comum e que ali estão almejando a aquisição sistematizada de conhecimentos. Para Chamay (2001, p. 36), “um dos objetivos essenciais do ensino da Matemática é precisamente que, o que se ensine, esteja carregado de significado, tenha sentido para o aluno”.

O sentido de um conhecimento matemático se define não só pela coleção de situações em que

este conhecimento é realizado como teoria matemática ou como situações em que o sujeito o encontrou como meio de solução, mas também pelo conjunto de concepções que rejeita, de erros que evita, de economias que procura, de formulações que retorna (Bousseau, 1983).

O objeto do conhecimento matemático quando compreendido, tem por significado inicial ter a consciência de que ele tem, em algum lugar, um tipo de existência, e que tal existência é algo dependente de aspectos históricos e sociais. Assim, a Matemática deve ser inicialmente observada como ela se apresenta, levando à compreensão de que a investigação e a descoberta, ao longo dos anos, se constituíram como essenciais a ela, bem como seus núcleos inspiradores: um mundo externo com seus problemas e sua própria estruturação interna.

Sobre isso, Cortella (1998, p. 102) afirma que:

Quando um educador(a) nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

O ensino proposto pela escola do século XXI desafia formar pessoas solidárias, criativas e autônomas, capazes de lidar em meio às incertezas, buscando alcançar uma sociedade bem mais justa, digna e solidária. O ensino de Matemática é bem maior do que apenas provocar o raciocínio lógico-dedutivo dos alunos, que por muitas vezes parece ser o objetivo principal em planejamentos de aulas, pois através do conhecimento da história da Matemática é possível a compreensão do presente, o entendimento do passado e a projeção de futuro. O Lúdico também é parte importante nesse processo, conectando o ensino com experiências adequadas a cada faixa etária. Além disso, o uso de tecnologias se incorpora ao processo cognitivo como parte indissociável e indispensável para a formação na sociedade da Comunicação e da Tecnologia da atualidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

(...) A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.”

Com a BNCC, a Matemática para o Ensino Médio é apresentada com foco na construção de uma visão integrada, aplicada à realidade, nos diversos contextos, levando em consideração as vivências cotidianas dos discentes, estes que são inteiramente impactados pelas revoluções tecnológicas, pelo que exige o mercado de trabalho, pelos projetos de vida dos povos, entre outros. Assim, a área da Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio tem a importante responsabilidade de aproveitar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o Ensino Fundamental, possibilitando o avanço no letramento matemático aprendido nos anos anteriores de escolaridade.

Segundo a nova proposta, *aprender Matemática* deve consistir, essencialmente, em *fazer Matemática*. E *fazer Matemática* na escola significa tratar com questões que exigem observação, análise, estabelecimento de conexões, conjecturas, percepção e expressão de regularidades, busca de explicações, criação de soluções, invenção de estratégias próprias que envolvam noções, conceitos e métodos matemáticos e, por fim, a comunicação da produção realizada. Argumentação e prova são dois aspectos da comunicação em Matemática.

Na sociedade moderna e complexa que vivemos hoje, ensinar Matemática requer o desenvolvimento de habilidades básicas, através de uma aprendizagem significativa e que evidencie sua aplicabilidade, que dê as possibilidades reais de conquistas. A Educação Matemática deve visar a construção de um saber para capacitar nossos alunos a pensar e a refletir sobre a realidade, assim como a agir e transformá-la.

Santaló (2001, pg. 11) afirma ainda que,

A missão dos educadores é, portanto, preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho, com comodidade e eficiência, no seio da sociedade que enfrentarão ao concluir sua escolaridade.

Nesse aspecto, o ensino de Matemática poderá contribuir à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (PCN's – Matemática, 1997).

Enquanto isso, a melhoria da qualidade da educação escolar no Brasil se firma, na atualidade, como um dos grandes desafios a serem superados pelas gestões públicas e pesquisadores da educação, dado a condição pouco satisfatória da qualidade da aprendizagem apresentada pela maioria dos estudantes ao final da Educação Básica, sejam estes, oriundos de escolas públicas ou privadas.

A prova do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenada pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, cujo Brasil participa como convidado desde 2000 demonstra a real situação do país em termos de aprendizagem, já que tem o objetivo de avaliar de forma amostral, se os estudantes de escolas públicas e particulares, aos 15 anos de idade, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedade moderna.

Ao avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos de idade em Leitura, Matemática e Ciências de escolas públicas e privadas, que estejam matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, o objetivo principal do PISA é fornecer indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação oferecida nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Por outro lado, os resultados produzidos pelo programa podem indicar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer e/ou responder as demandas sociais, já que o PISA avalia até que ponto os estudantes, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica.

Conforme Pessoa e Silva (2019), o resultado brasileiro nesta avaliação comparada, isto é, promovida entre os países e convidados da OCDE, indica que os estudantes brasileiros avaliados em 2012, cujo foco da avaliação era Matemática, possuem baixos níveis de aprendizado matemático, considerando que cerca de 70% encontram-se nos níveis menores da escala, conforme a seguir:

Tabela 1 – Resultado Brasil 2012 – Matemática

| Nível/Edição | Abaixo de 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------|-------------|-----|-----|----|----|----|------|
| 2012 | 35% | 32% | 21% | 8% | 4% | 1% | 0,5% |

Fonte: INEP (2013).

Para as autoras, esta constatação é validada, ao observarmos a diferença, entre o Brasil e países que obtém os melhores resultados no PISA, verificada nas etapas posteriores da vida escolar. Segundo a OCDE, a média de engenheiros formados entre os

concluintes de cursos superiores nos países membros da organização é de 14%; na Coréia do Sul, esse índice é de 25%. No Brasil, segundo dados do MEC/INEP, obtido através do Censo da Educação Superior (2016), apenas cerca de 6% dos concluintes estavam nas áreas de Engenharia. A distância observada na condução das políticas educacionais é ainda mais esmagadora se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e econômico observado entre os dois países. Nesse ínterim, é, portanto, válido considerar através desses percentuais a vocação e o incentivo que os dois países fornecem para a inovação tecnológica. Segundo o boletim Radar: tecnologia, produção e comércio exterior do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014):

[...] a economia nacional mostra-se pouco intensiva em trabalho qualificado e de cunho técnico-científico, insumos tidos como necessários à inovação e à competição em mercados globais. De outro, o sistema educacional brasileiro parece operar em um equilíbrio de baixa qualidade, em todos os níveis de ensino, o que afeta a capacidade produtiva da força de trabalho, em geral, e a das engenharias, em particular (RADAR, 2014, p. 19).

A formação em nível superior nas carreiras que exigem aprofundamento científico fica comprometida pela pouca eficiência dos sistemas de ensino oferecidos nacionalmente e, nesse âmbito, “o Brasil segue tendo diante de si grandes desafios para melhorar o aprendizado, em todos os níveis de escolaridade, com potenciais repercuções na qualidade da força de trabalho” (RADAR, p. 34). Em âmbito estadual, o

Piauí não foge à regra brasileira, desde 2006 recebendo nota padronizada no teste, o Estado obteve resultados mais baixos que a média nacional, embora com pequenos avanços.

Conforme dados do PISA/INEP (2016), o Piauí concentra a maioria dos alunos (79%) nos níveis abaixo de 1 e 1 em Matemática. Tais números revelam que o padrão de desempenho dos estudantes piauienses demonstra carência de aprendizagem em relação ao que é previsto para a etapa de escolaridade avaliada, tendo em vista que a OCDE institui o nível 2 como o “aceitável” para os estudantes com 15 anos de idade.

Dessa forma, o resultado do Piauí na avaliação corrobora a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante das desigualdades econômicas e sociais historicamente verificadas e debatidas em âmbito nacional, se incorporando às diferentes concepções educacionais observadas nas regiões brasileiras. Tradicionalmente, os estados da região Norte e Nordeste detêm, em média, os piores indicadores educacionais e sociais; no PISA, essa realidade não é diferente.

Tais desigualdades educacionais estão muito presentes no cenário brasileiro. Na tentativa de amenizar essas irregularidades, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se consolida como uma oportunidade para a transformação dos sujeitos, a partir da aquisição de novas competências. Com estaa partir da de eventuais distorções curriculares e metodológicas no âmbito da escola. A reformulação curricular proposta com a BNCC tem o objetivo de aproximar mais a escola das expectativas de aprendizagem dos estudantes do século XXI, que são altamente tecnológicos e que buscam repostas para suas demandas socioemocionais, evidenciando o protagonismo juvenil/estudantil, bem como sua preparação para o mundo do trabalho.

Interface entre os Ensinos Fundamental e Médio na Área de Matemática e suas Tecnologias

No Ensino Médio a área de Matemática e suas Tecnologias se propõe a consolidar, ampliar e aprofundar as aprendizagens adquiridas ao longo do Ensino Fundamental. E, para tanto, coloca-se como pressuposto a inter-relação entre os conhecimentos já tanto explorados nos anos anteriores da escolarização dos estudantes, isso para possibilitar que eles tenham chances de construir uma visão mais integralizada da Matemática e suas aplicações a fatos da realidade.

Na nova proposta trazida pela BNCC para o Ensino Fundamental, as habilidades da área de Matemática e suas Tecnologias foram organizadas em grupos chamados de unidades temáticas ou de conhecimentos que são: Números, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra e Probabilidade e Estatística. Para cada uma dessas unidades de conhecimentos os estudantes são provocados a desenvolver:

1. Habilidades que farão referência ao pensamento numérico, expandindo a compreensão dos diferentes campos e significados das operações...;
2. Habilidades para interpretar e representar a localização e deslocamento de objetos em um plano...;
3. Habilidades para construírem e ampliarem a noção de medida, pelo estudo de diferentes grandezas...;
4. O pensamento algébrico, tendo em vista as demandas para identificar a relação de dependência entre duas grandezas...;
5. A construção do espaço amostral de eventos equiprováveis, utilizando a árvore de possibilidades e oportunizar os estudantes a interpretarem dados estatísticos divulgados pela mídia e, sobretudo, dar-lhes suporte para planejar e executar uma pesquisa amostral...;

Diante do exposto, a BNCC faz referência ao compromisso com o letramento matemático e, com isso, o Ensino Fundamental deve ser responsável por esse letramento, definindo competências e habilidades relacionadas a raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BNCC – 2017).

Assim é muito importante refletir sobre o fato de que essas competências não se desenvolvem apenas com propostas de exercícios que visem a aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos, ou seja, apenas por transposição analógica, onde o estudante busca na memória uma outra atividade que se assemelha e desenvolve caminhos idênticos ao

da situação proposta, não garantindo que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em outras situações diferentes ou mais complexas. Aprender Matemática é estar engajado em um processo de resolver situações-problema e, por isso, a sala de aula se torna o ambiente que simula o fazer Matemática e exige o pensar e o refletir constantes.

Daí percebe-se que a transformação de informação em conhecimento orienta ações educacionais em todos os componentes curriculares. Assim, naturalmente, o reconhecimento e a caracterização das ideias fundamentais em cada componente curricular é uma tarefa urgente e ingente, compondo um verdadeiro antídoto para o combate ao excesso da fragmentação dos objetos de conhecimento. Ressaltamos que se espera que ao final da escolarização fundamental, o estudante reconheça e saiba operacionalizar no campo numérico real, o que vai constituir a inserção para aprofundamentos, sistematizações e o estabelecimento de novas relações no Ensino Médio.

Dessa forma, na terceira e última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a área de Matemática e suas Tecnologias tem como proposta a consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para tanto, propõe colocar em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. (BNCC – 2017).

Esse aprofundamento de conhecimentos matemáticos é vislumbrado com a complementaridade das habilidades relacionadas entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por exemplo, a habilidade EM13MAT201 amplia os cálculos de área, perímetro e volume já desenvolvidos no ensino fundamental que passarão a ser utilizados na solução de problemas aplicados na etapa posterior. Da mesma forma, é possível verificar que a habilidade EF08MA25 que se propõe a “obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude”, se aprofunda no Ensino Médio com a intenção de “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”

(EM13MAT202). Essa dinâmica se apresenta em diversas outras habilidades entre as duas etapas da educação básica.

É notório ainda ressaltar que a Matemática está integralizada a diversas áreas do conhecimento, tendo uma estreita relação com o desenvolvimento científico e tecnológico, contribuindo especialmente para a Informática e Engenharia. Porém, sua participação não se restringe apenas a essas áreas, ela está cada vez mais presente nas Ciências Humanas, Sociais e Biológicas, na construção de instrumentos de mensuração e validação de observações e na construção de modelos para a explicação do fato social. (GONTIJO ET AL; 2019). Entre tais modelos podemos destacar como exemplo o uso da função exponencial para resolução de problemas sobre abalos sísmicos ou ainda na aplicação da Lei do Resfriamento dos Corpos, que pode identificar, por exemplo, a hora de óbito de um cadáver. Ou ainda, as questões antropológicas e sociais, evidenciadas em estudos da Etnomatemática e a própria História da Matemática que, de forma contundente, faz um resgate histórico de fatos que podem ser amplamente trabalhados nas áreas de Linguagens ou Humanas.

A Matemática para o Ensino Médio, construída a partir da BNCC, tem a responsabilidade de aproveitar todo o potencial dos estudantes, ou seja, os novos conhecimentos específicos devem estimular processos bem mais criativos e elaborados de reflexão e de abstração, dando, assim, sustentação a modos de pensar, permitindo aos aprendizes formular e resolver problemas diversos em diferentes contextos com muito mais autonomia, confiança e recursos matemáticos que validarão suas resoluções com uma maior confiabilidade. A Matemática tem a capacidade de promover o desenvol-

vimento do raciocínio lógico dos estudantes, de orientar a organização do pensamento de modo que o sujeito possa compreender o mundo que o cerca a partir da perspectiva científica, superando as barreiras impostas pela visão simplista baseada em observações limitadas pelos órgãos sensitivos. (CURRÍCULO DO PIAUÍ, 2019).

Para que esses propósitos se concretizem nessa área, os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes são levados a desenvolver competências relacionadas a:

- I. **Raciocinar**, a partir da interação com seus colegas e professores, investigar, explicar e justificar as soluções apresentadas para os problemas, com ênfase nos processos de argumentação matemática. Embora todos esses processos pressuponham o raciocínio matemático, em muitas situações são também mobilizadas habilidades relativas à representação e à comunicação para expressar as generalizações, bem como à construção de uma argumentação consistente para justificar o raciocínio utilizado.
- II. **Representar**, por meio da elaboração de registros para evocar um objeto matemático, não sendo esta ação exclusiva da Matemática, uma vez que todas as áreas têm seus processos de representação, em especial nessa área é possível verificar de forma inequívoca a importância das representações para a compreensão de fatos, ideias e conceitos, uma vez que o acesso aos objetos matemáticos se dá por meio delas.
- III. **Comunicar**, que ganha importância após os estudantes resolverem os problemas

matemáticos onde precisam apresentar e justificar seus resultados, interpretar os resultados dos colegas e interagir com eles. Nas comunicações, os estudantes devem ser capazes de justificar suas conclusões não apenas com símbolos matemáticos e conectivos lógicos, mas também por meio da língua materna, realizando apresentações orais dos resultados e elaborando relatórios, entre outros registros.

IV. Argumentar, e seu desenvolvimento pressupõe também a formulação e a testagem de conjecturas, com a apresentação de justificativas, além dos aspectos já citados anteriormente em relação às competências de raciocinar e representar.

A partir de tais proposições, percebe-se que as aprendizagens previstas para os estudantes do Ensino Médio têm a proposta de tornar mais denso e eficiente o letramento matemático, além de garantir o desenvolvimento de competências específicas, em que relacionadas a cada uma delas, são indicadas, em posterior, habilidades a ser desenvolvidas para essa etapa. Nesse ínterim, cabe ressaltar que as competências não possuem uma ordem preestabelecida, assim elas formam um todo em conexão, onde para o desenvolvimento de uma requer, em algumas situações, a mobilidade de outras.

En quanto que para a etapa do Ensino Fundamental, a área de Matemática e suas Tecnologias, traz oito competências específicas, no Ensino Médio são apresentadas cinco, quais sejam: utilizar de estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos; propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis; utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos; compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de represen-

tação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.); investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas.

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (Art. 7º, da Resolução N° 3 – DCNEM)

Segundo Sacristán (2007), é necessário pensar nos conteúdos propostos pelos currículos como materiais ou ferramentas para capacitar e auxiliar o estudante e não como meta a ser cumprida. Da mesma forma, é necessário reconhecer o que os estudantes já sabem e precisam saber mais, assim, o currículo possibilita ao aluno aprofundar mais os seus conhecimentos e adquirir outros novos.

Nesse âmbito, a área de Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio tem um valor formativo que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, como também desempenha um papel instrumental, pois é uma fer-

amenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. Em seu papel formativo, a Matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. Ela deve ser vista pelo estudante como um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, assim como para a atividade profissional.

Quanto ao ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos, cabe lembrar aos professores que o adulto, trabalhador ou não, traz consigo uma matemática sua, uma matemática particular, que precisa ser compreendida pelo professor para que possa auxiliá-lo na sua sistematização para, a partir dela, compreender a matemática dos livros e também aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidades do domínio básico da escrita e leitura da matemática, instrumentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos mais avançados Santos (2005).

3

Componentes Curriculares

No campo do currículo, a área de Matemática e suas Tecnologias constitui-se na proposta da BNCC uma das áreas de conhecimento que possui componente curricular único, apenas a Matemática. Nessa estratégia, expõe-se o pensamento matemático como um processo em que é possível aumentar o entendimento daquilo que nos rodeia, estimulando a capacidade de pensar dos estudantes, de realizar perguntas com fundamento, contribuindo para a bagagem cultural das pessoas, além de, logicamente, ser a base para a resolução de problemas, a partir de sua utilidade prática presente no dia-a-dia.

Em suma, todos lidam com números, medidas, formas, operações; todos leem e interpretam textos e gráficos, vivenciam relações de ordem e de equivalência; todos argumentam e tiram conclusões válidas a partir de proposições verdadeiras, fazem inferências plausíveis a partir de informações parciais ou incertas. Em outras palavras, a ninguém é permitido dispensar o conhecimento da Matemática sem abdicar de seu bem mais precioso: a consciência nas ações.

A estruturação do currículo de Matemática para o Ensino Médio com 43 habilidades prevê que os objetos do conhecimento devem ser organizados de modo a permitir ao estudante o acesso, de maneira ordenada, aos conceitos e relações que permeiam o conhecimento matemático, em busca do desenvolvimento das competências básicas para sua formação pessoal. Esses conteúdos podem ser organizados em cinco grandes campos ou unidades temáticas, assim definidas: Álgebra/

Relações, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Matemática Financeira e Matemática Computacional, que são incorporados com abordagens distintas ao longo da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio. Tais unidades temáticas se estabelecem como complementaridade das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, em especial das unidades temáticas de números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística, de forma ainda mais inter-relacionada, visando possibilitar que os estudantes consolidem uma visão mais integrada da Matemática e a vejam relacionada ao seu Projeto de Vida e a aplicações em diversas situações.

Enquanto no Ensino Fundamental a proposta de Matemática relaciona as habilidades a unidades temáticas, no Ensino Médio elas se relacionam diretamente às competências específicas da área, mantendo uma ampliação das ideias centrais que foram desenvolvidas na etapa anterior, visando ampliar o Letramento Matemático, apresentar novos conhecimentos específicos, estimular processos mais elaborados de reflexão e de abstração, que deem sustentação a modos de pensar que permitam aos estudantes formular e resolver problemas em diversos contextos com mais autonomia e recursos matemáticos. Nesta etapa, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas, mobilizando modos próprios de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver re-

presentações e procedimentos cada vez mais complexos.

Em relação aos conteúdos tradicionalmente ensinados na área de Matemática para o Ensino Médio, observa-se que na BNCC alguns tópicos quais sejam, Matrizes e Números Complexos, Polinômios e Geometria Analítica foram suprimidos, tendo em vista não possuírem muita aplicabilidade no Ensino Médio, e que, podem, havendo necessidade, ser aprofundados no Ensino Superior. Outro aspecto observado na proposta desta área exata na BNCC é que há uma ênfase em temáticas relacionadas à probabilidade, estatística e matemática financeira, além da inclusão de noções da matemática computacional com a introdução de conceitos para a construção de algoritmos.

Sendo assim, a aproximação entre os conteúdos escolares e o universo da cultura, a valorização das contextualizações e a busca permanente de uma instrumentação crítica para o mundo do trabalho não constituem exatamente uma novidade entre nós. Tais princípios servem, naturalmente, de ponto de partida para a reconfiguração que agora se realiza, tendo em vista os

novos passos a serem dados para o enriquecimento da prática pedagógica.

Reiteramos que este novo Currículo deve estar especialmente atento à incorporação crítica dos inúmeros recursos tecnológicos disponíveis para a representação de dados e o tratamento das informações, na busca da transformação de informação em conhecimento. Da mesma forma, com ele é possível estabelecer articulações e conexões entre conceitos e procedimentos tanto internos à área como com outras áreas do conhecimento, colocando as situações reais como desencadeadoras de investigações por parte de alunos e professores.

Nesse âmbito, a Matemática, em parceria com a língua materna, se constitui um recurso imprescindível para uma expressão rica, uma compreensão abrangente, uma argumentação correta, um enfrentamento assertivo de situações-problema, uma contextualização significativa dos temas estudados. Quando os contextos são deixados de lado, os conteúdos estudados deslocam-se sutilmente da condição de meios para a de fins das ações docentes.

4

Competências e Habilidades

O documento de Matemática para a etapa do Ensino Médio na BNCC tem uma organização por competências específicas e habilidades que se articulam com as competências gerais e, também, com as aprendizagens já previstas para o ensino fundamental. No entanto, como explicitado no documento da Base:

(...) As competências não têm uma ordem preestabelecida. Elas formam um todo conectado, de modo que o desenvolvimento de uma requer, em determinadas situações, a mobilização de outras. (...) Por sua vez, embora cada habilidade esteja associada a determinada competência, isso não significa que ela não contribua para o desenvolvimento de outras. (p. 530)

É importante destacar que a seleção de habilidades resultou em maior concentração de habilidades da Competência Específica 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.). O ensino para essa competência pode desenvolver a Competência 1, se a resolução de problemas em diversos contextos incluir os das Ciências da Natureza e Humanas, questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios. A colaboração dessa competência com a Competência 4 se dá pela resolução de problemas com diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados dos problemas.

(CE01) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

A primeira competência específica pressupõe habilidades que preparam o estudante para uma leitura crítica frente aos problemas que impactam sua vida e do seu coletivo.

Traz também conceitos e procedimentos matemáticos necessários para uma interpretação e compreensão da realidade que o aluno está inserido. A competência 1 apresenta a Matemática como um corpo de conhecimentos a serviço de outras áreas do conhecimento e, por isso, colabora para a formação integral do estudante. O conhecimento de estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, sempre levando em consideração o contexto em que a situação está inserida, estão associados ao domínio da competência. A compreensão do que se deseja determinar de acordo com cada situação, exige a combinação de vários conhecimentos de modo apropriado para que seja possível colocar esse conjunto de ideias em ação, monitorando estratégias selecionadas em cada situação e analisando sua eficiência; e a leitura e interpretação de textos verbais, desenhos técnicos, gráficos e imagens. É uma competência relacionada à preparação dos jovens para construir e realizar Projetos de Vida. Vale destacar a relação dessa competência

com a Competência Geral 2 da BNCC, no que se refere ao exercício da curiosidade intelectual que utiliza o conhecimento para investigar, refletir e criar soluções em diferentes situações.

(CE02) Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Esta competência está voltada para a investigação de ações possíveis de serem realizadas a partir de análises com base em elementos da matemática, tendo em vista aspectos éticos e socialmente responsáveis. Note que a ênfase dessa competência está na intervenção na realidade. Essas ações de intervenção poderão fornecer um excelente contexto para aprender novos conceitos matemáticos ao mesmo tempo em que permitem aos alunos vivenciar a aplicabilidade da matemática. A competência 2 coloca o estudante como personagem atuante em sua comunidade local e no mundo globalizado. As ações de propor e participar fazem referência à capacidade de ser parte de algo, compartilhar saberes com o outro e colaborar conjuntamente para a produção de algo. Destaca-se também o papel da investigação por parte do estudante, o que pressupõe a observação dos desafios presentes em sua comunidade local/global, a elaboração de hipóteses que as descrevam, o tratamento dos dados associados à situação envolvida, a análise dos resultados obtidos e, por fim, a tomada de decisão a partir das conclusões obtidas. Ao desenvolver essa competência, pode-se afirmar que o estudante avança em relação ao entendimento de que os Projetos de Vida não são apenas no âmbito profissional, mas também

nas dimensões pessoal e social/cidadã. Está associada à Competência Geral 7 da BNCC que permite ao estudante um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, bem como com a Competência Geral 10 que trata do agir pessoal e coletivo com tomada de decisões, a partir de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística – para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

A C3 prevê a utilização de estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para construir modelos e resolver problemas. Uma vez construído o modelo e resolvido o problema, é preciso se debruçar sobre essa solução de modo a analisar a adequação e veracidade do elaborado para convencer a si, aos colegas e ao professor de que sua conclusão é correta.

Convém também observar que no processo de resolução de problemas o estudante deve ser motivado a: questionar... formular... testar e validar hipóteses... buscar contraexemplos... modelar situações... verificar adequação da resposta. E, como consequência, desenvolver linguagens e construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica.

É importante frisar que a referida competência não se restringe apenas à resolução de problemas, mas também trata de sua elaboração. Isso revela uma concepção da resolução de problemas além da mera aplicação de um conjunto de regras. Outro grande destaque refere-se à

modelagem matemática como a construção de modelos matemáticos que sirvam para generalizar ideias ou para descrever situações semelhantes. Essa competência tem estreita relação com a Competência Geral 2 da BNCC, no sentido da capacidade de formular e resolver problemas, e com a Competência Geral 4, que reforça a importância de saber utilizar as diferentes linguagens para expressar ideias e informações para a comunicação mútua.

(CE04) Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional, entre outros), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Nesta competência há a proposição do uso flexível dos diferentes registros de representação da linguagem matemática. O domínio de tais registros amplia a capacidade de análise das situações representadas e aprimora tanto os aspectos de formulação como a comunicação de resultados. As aprendizagens previstas nessa competência contribuem ainda para melhorar a capacidade de argumentar e identificar raciocínios falsos.

A competência 4 complementa as demais no sentido de que utilizar, interpretar e resolver situações-problema se faz pela comunicação das ideias dos estudantes por meio da linguagem matemática. Transitar entre os diversos tipos de representações (simbólica, algébrica, gráfica, textual etc.) permite a compreensão mais profunda dos conceitos e ideias da matemática. A representação de uma mesma situação de diferentes formas

estabelece conexões que possibilitam resolver problemas matemáticos usando estratégias diversas. Além disso, a capacidade de elaborar modelos matemáticos para expressar

situações implica e revela a aprendizagem, além de potencializar o letramento matemático. Essa competência está relacionada ao desenvolvimento das Competências Gerais 4 e 5 da BNCC, uma vez que a linguagem utilizada de modo flexível permite expressar ideias e informações que facilitam o entendimento e ampliar o repertório de formas de expressão, inclusive a digital com espaço para autoria pessoal e criatividade do estudante.

(CE05) Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

A competência 5 prevê que os alunos potencializem seus processos de abstração e generalização na elaboração de conjecturas. Busquem recursos que permitam uma validação mais formal da conjectura elaborada ou sua refutação.

Os alunos devem utilizar o raciocínio indutivo baseado na observação de padrões e em regularidades. No entanto, eles deverão reconhecer que o raciocínio indutivo e as verificações meramente empíricas não são apropriadas para validar propriedades, podendo levar, algumas vezes, a conclusões equivocadas. Desse modo, é necessário reconhecerem que as conjecturas formuladas devem ser justificadas por meio de resultados matemáticos já demonstrados. Assim, a competência 5 tem como objetivo principal que os estudantes se apropriem da forma de pensar matemática, como ciência com uma forma específica de validar suas conclusões pelo raciocínio lógico-dedutivo. Não se trata de trazer para o Ensino Médio a Matemática formal dedutiva, mas de permitir que os jovens percebam a diferença entre uma dedução originária da observação empírica e

uma dedução formal. É importante também verificar que essa competência e suas habilidades não se desenvolvem em separado das demais; ela é um foco a mais de atenção para o ensino em termos de formação dos estudantes, de modo que identifiquem a Matemática diferenciada das demais Ciências. As habilidades para essa competência demandam que o estudante vivencie a investigação, a formulação de hipóteses e a tentativa de validação de suas hipóteses. De certa forma, a proposta é que o estudante do

Ensino Médio possa conhecer parte do processo de construção da Matemática, tal qual aconteceu ao longo da história, fruto do pensamento de muitos em diferentes culturas.

Um ponto de atenção está no fato de que algumas das habilidades escolhidas pela BNCC (2018) para essa competência remetem a conteúdos muito específicos, de pouca aplicabilidade e de difícil contextualização, mas que, no entanto, favorecem a investigação e a formulação de hipóteses antes de que os estudantes conheçam os conceitos ou a teoria subjacente a esses conteúdos específicos. As habilidades propostas para essa competência possuem níveis diferentes de complexidade cognitiva, desde a identificação de uma propriedade até a investigação completa com dedução de uma regra ou procedimento.

Essa competência se relaciona com as Competências Gerais 2, 4, 5 e 7 da BNCC, uma vez que há o incentivo ao exercício da curiosidade intelectual na investigação, neste caso, com maior centralidade no conhecimento matemático. A linguagem e os recursos digitais são ferramentas básicas e essenciais para facilitar a observação de regularidades, expressar ideias e construir argumentos com base em fatos.

O conjunto das competências específicas da área de Matemática estão articuladas entre si, possibilitando aos estudantes identificarem a importância do conhecimento matemático em seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

SÍNTSE DE COMPETÊNCIAS

Aplicar conhecimentos

Construir Argumentos

Comunicar em Matemática

Formalizar/Demonstrar

PROCESSOS PARA APRENDIZAGEM

Investigação

Construção de Modelos

Resolução de Problemas

As habilidades selecionadas para a matriz curricular de matemática

As habilidades previstas na matriz curricular de Matemática para a etapa do Ensino Médio na BNCC se articulam com as competências gerais e específicas da área e também com as aprendizagens já previstas para o ensino fundamental. No entanto, como explicitado no documento da Base:

[...] Por sua vez, embora cada habilidade esteja associada a determinada competência, isso

não significa que ela não contribua para o desenvolvimento de outras. [...] as habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Essa decisão permite flexibilizar a definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola. (p. 530)

Essa característica permite escolher as habilidades livres da pressão da seriação e, por um critério de decidir por sua centralidade na formação integral, pela importância dela na constituição da área, pelas conexões que favorecem na área ou entre áreas e, ainda, pela possibilidade de seu desenvolvimento em períodos reduzidos de escolaridade, tais como programas de aceleração da aprendizagem ou cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na sequência, apresentaremos o quadro destinado à Matriz Curricular de Matemática indicada por série , de modo a possibilitar melhor adequação ao trabalho pedagógico dos professores, ao que inclui-se a carga horária prevista. Além disso são especificados, as Competências Específicas (CE) da área de Matemática (CE01, CE02, CE03, CE04, CE05) e as Competências Gerais da BNCC as quais se relacionam; os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem para cada habilidade, segundo a competência específica (CE) estabelecida.

Para melhor compreensão, ressaltamos que as habilidades são o pressuposto para a indicação dos objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem, o que permitiu elaborar a matriz por série. Por isso, é possível que habilidades diferentes incorram em objetos do conhecimento semelhantes ou iguais. No entanto, o que será determinante na abordagem deste objeto do conhecimento pelo professor é, unicamente, a complexidade exigida pela habilidade. Assim, por exemplo, o tópico de "juros simples" está inserido na 1^a e 3^a séries, porém com habilidades e objetivos de aprendizagem distintos, na primeira são observados aspectos relativos à definição e cálculo e na outra, aplicações deste conceito em objetivos mais complexos da matemática financeira; o mes-

mo acontece com outros objetos do conhecimento especificados na matriz. O currículo proposto nesse formato possibilita que o aluno possa ir do conhecimento geral ao conhecimento especializado naturalmente. Isso se deve a um modelo de aprendizagem contínua que evita que os conceitos caiam facilmente no esquecimento.

Como mencionado na introdução deste documento, o desenvolvimento integral, as dez competências gerais e os princípios metodológicos integradores são a principal forma de integrar o desenvolvimento de ações educacionais de diversos tipos a partir da matriz curricular. No entanto, é possível observar situações específicas nas quais a Matemática se relaciona com as demais áreas, possibilitando a construção de conhecimentos de modo contextualizado pelos estudantes.

A Matemática pode ser entendida como uma linguagem, sendo parte dos processos de letrar os alunos em diferentes sentidos, formando leitores para múltiplas formas de comunicação, aproximando-se assim da área de Linguagens. As Artes Gráficas e a Música são outras promissoras formas de integração da Matemática com a área de Linguagens. Conhecimentos de geometria ampliam a percepção de espaço e das formas de sua representação, fornecendo referenciais para as representações planas nos desenhos, mapas e ferramentas de localização espacial. Tais representações são úteis a Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As habilidades relacionadas à probabilidade e estatística, em especial aquelas ligadas a coletar, organizar, descrever e analisar dados, realizar inferências e fazer predições com base em amostras de população, são aplicações da Matemática em questões do mundo real que tiveram um crescimento muito grande e se tornaram instrumentos importantes também para as Linguagens e as Ciências Humanas. A articulação entre Matemática e Ciências da Natureza se dá pela leitura, pela escrita e pela resolução de problemas, nos quais a Matemática permite o desenvolvimento de modelos

que sintetizam as investigações, a generalização de resultados encontrados e a possibilidade de utilizá-los na resolução de problemas semelhantes. Além disso, projetos temáticos se constituirão cenários propícios à integração da Matemática com as demais áreas de conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado na implementação da matriz curricular é o planejamento. Planejar a utilização das metodologias integradoras de forma mais adequada para o ensino de cada objeto de conhecimento ou habilidade não pode ser feito no momento da aula, uma vez que é preciso considerar os alunos, os recursos disponíveis, o tempo para o ensino e o acompanhamento das aprendizagens esperadas, sendo que a avaliação é central nesse processo.

A avaliação em seu caráter diagnóstico é feita sempre que for necessário ouvir e observar os estudantes, para permitir que expressem ou registrem o que sabem, ou pensam que sabem, sobre um conceito, um problema, uma observação sistemática etc. A avaliação deve

cumprir também seu papel de acompanhamento do processo de aprendizagem, quando o professor observa, registra, solicita que o estudante fale ou represente como pensou, como fez, ou o que não entendeu.

Na perspectiva de uma avaliação formativa, é preciso considerar as limitações dos instrumentos prova, listas de exercícios ou pesquisas sem alinhamento com um projeto, muito utilizados apenas para gerar notas. Isso significa qualificar mais o instrumento prova, adotando diferentes modalidades para o emprego desse recurso de avaliação, e inserir outras formas de avaliar validadas pelo registro e pela clareza do que se está avaliando.

Um elemento da matriz que é muito relevante para o planejamento e a avaliação está traduzido em “exemplos de objetivos de aprendizagem”. Eles indicam aquilo que se espera de aprendizagem para cada conjunto de competências e habilidades e, podem ser parâmetros para acompanhar ensino e aprendizagem, fazer ajustes na caminhada e planejar formas de conseguir que todos aprendam.

5 MATRIZ CURRICULAR MATEMÁTICA – PIAUÍ

| TEMA GERAL | 1ª SÉRIE | CARGA HORÁRIA ANUAL | |
|--|--------------------------------|--|--|
| Álgebra, Matemática computacional; Grandezas e Medidas; Matemática Financeira e Probabilidade. | 120 horas/ano – 3 aulas/semana | | |
| (CE01) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral. | | | |
| Competências Gerais: 2. Pensamento científico, crítico e criativo | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| (EM1MAT101 – PI01) Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais. | MATEMÁTICA | Descrever a variação de uma grandeza em função da outra. Interpretar gráficos que representam a variação entre duas grandezas. » Construir gráficos mostrando a variação entre duas grandezas. Comparar valores presentes em gráficos que mostram a variação entre duas grandezas. Elaborar conclusões a partir da análise de um gráfico que representa a variação entre duas grandezas. | Funções: interpretação de gráficos e de expressões algébricas. Sistemas e unidades de medida: leitura e conversão de unidades de grandeszas diversas. Variação de grandeszas: taxas e índices. |
| (EM1MAT103 – PI02) 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. | MATEMÁTICA | Identificar, em um determinado contexto, a grandeza envolvida em um processo de medição. Relacionar duas grandezas de naturezas diferentes em um dado contexto para obter uma unidade de medida do Sistema Métrico Decimal (espaço e tempo, temperatura e comprimento, massa e volume etc.). Converter unidades de medidas relacionadas à uma mesma grandeza a fim de expressar a mesma situação em diferentes escalas. Comparar diferentes unidades de armazenamento e transmissão de dados em diferentes dispositivos eletrônicos (físicos e virtuais) a partir da leitura de manuais técnicos, reportagens e/ou peças publicitárias (panfletos, anúncios etc.). | Funções: representação gráfica e algébrica. Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. Bases de sistemas de contagem (base decimal, base binária, base sexagesimal etc.). Principais unidades de armazenamento de dados na informática (bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte etc.) e transferência de dados (Mbps, Kbps, Gbps etc.). |

| <p>(EM1MAT105 – PI03) 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> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Usar composições de transformações geométricas (reflexão, translação e/ou rotação) para reproduzir padrões artísticos, mosaicos ou aqueles presentes na natureza. Classificar padrões de repetição étnicos (índigenas, das culturas áfro, árabe, etc.) de acordo com as isometrias no plano (reflexão, translação e rotação). Utilizar iterações para compor fractais simples para modelar padrões presentes na natureza, por exemplo, a estrutura microscópica de um flocos de neve, com ou sem auxílio de softwares. Identificar composições de transformações geométricas em trechos de partituras musicais, em construções da engenharia e em obras arquitetônicas, produzidas em diferentes tempos e culturas. Elaborar relíquias de obras artísticas utilizando homotetia (ampliação e/ou redução) com auxílio de softwares de geometria dinâmica.</p> | <p>Geometria das Transformações: isometrias (reflexão, translação e rotação) e homotetias (ampliação e redução). Noções de geometria dos fractais.</p> <p>(CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</p> <p>Competências Gerais: 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo e 4. Comunicação.</p> | | | | | | | | |
|--|---|--|---|------------|---------------------------|-------------------------|---|-------------------|--|--|
| | | <table border="1" data-bbox="779 114 1411 2057"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTE</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="165 2057 652 2057"> <p>(EM1MAT302 – PI04) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º e 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> </td><td data-bbox="652 2057 779 2057"> <p>MATEMÁTICA</p> </td><td data-bbox="779 2057 1411 2057"> <p>Listar situações que envolvem proporcionalidade direta em contextos matemáticos e em outras áreas do conhecimento. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º e do 2º grau a partir de translações e reflexões aplicadas em funções elementares $f(x) = ax + f(x) = x^2$, com ou sem o uso de softwares. Modelar situações em contextos diversos por funções polinomiais do 1º e do 2º grau, da linguagem verbal para a linguagem algébrica e geométrica e vice-versa. Resolver situações-problema envolvendo funções polinomiais do 1º e do 2º grau.</p> </td><td data-bbox="165 2057 1411 2057"> <p>Função polinomial do 1º grau. Função polinomial do 2º grau.</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | <p>(EM1MAT302 – PI04) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º e 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Listar situações que envolvem proporcionalidade direta em contextos matemáticos e em outras áreas do conhecimento. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º e do 2º grau a partir de translações e reflexões aplicadas em funções elementares $f(x) = ax + f(x) = x^2$, com ou sem o uso de softwares. Modelar situações em contextos diversos por funções polinomiais do 1º e do 2º grau, da linguagem verbal para a linguagem algébrica e geométrica e vice-versa. Resolver situações-problema envolvendo funções polinomiais do 1º e do 2º grau.</p> | <p>Função polinomial do 1º grau. Função polinomial do 2º grau.</p> |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | |
| <p>(EM1MAT302 – PI04) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º e 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Listar situações que envolvem proporcionalidade direta em contextos matemáticos e em outras áreas do conhecimento. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º e do 2º grau a partir de translações e reflexões aplicadas em funções elementares $f(x) = ax + f(x) = x^2$, com ou sem o uso de softwares. Modelar situações em contextos diversos por funções polinomiais do 1º e do 2º grau, da linguagem verbal para a linguagem algébrica e geométrica e vice-versa. Resolver situações-problema envolvendo funções polinomiais do 1º e do 2º grau.</p> | <p>Função polinomial do 1º grau. Função polinomial do 2º grau.</p> | | | | | | | |
| <p>(EM1MAT303 – PI05) Interpretar e comparar situações que envolvem juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análises de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Descrever a incidência da taxa de juros em situações relacionadas aos sistemas de capitalização simples e também no sistema de capitalização composta. Diferenciar situações em que os juros simples são utilizados (como em juros de mora) de outras situações em que os juros são compostos. Interpretar situações cotidianas que envolvem juros simples e juros compostos.</p> | <p>Conceitos de Matemática Financeira, juros simples e juros compostos. Funções e gráficos de funções de 1º grau e exponencial.</p> | | | | | | | |

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | | <p>volvam empréstimos, financiamentos e muitas progressivas para avaliação e tomada de decisão. Elaborar planilhas e gráficos mostrando o crescimento de um capital investido sob uma taxa fixa tanto no sistema de capitalização simples (linear) quanto no sistema de capitalização composta (exponencial).</p> | <p>Funções exponenciais. Variação exponencial entre grandezas. Noções de Matemática Financeira.</p> |
| | MATEMÁTICA | <p>(EM1MAT304 – PI06) 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.</p> | <p>Descrever por meio de um texto, tabela, ou gráfico a variação de duas grandezas que se relacionam de modo exponencial. Correspondêr os termos de uma sequência numérica (PG) com a expressão de uma função exponencial. Relacionar situações de financiamentos a juros compostos à expressão de uma função exponencial. Resolver problemas sobre educação financeira.</p> |
| | MATEMÁTICA | <p>(EM1MAT305 – PI07) 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, etc.</p> | <p>Definir logaritmo como operação matemática que determina o expoente de uma potenciação a partir da base e da potência obtida. Expressar a relação entre potenciação e logaritmo de números reais de mesma base. Resolver situações-problema em que é necessário o cálculo de um logaritmo. Interpretar o logaritmo em funções que descrevam fenômenos de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a magnitude de abalos sísmicos e valores de decaimento da atividade nuclear de uma substância radioativa ao longo do tempo.</p> |
| | MATEMÁTICA | <p>(EM1MAT307 – PI08) 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>Identificar em um mapa de uma cidade/bairro polígonos e/ou setores circulares que representam suas partes. Mostrar a partir de um esboço que uma área pode ser decomposta em polígonos e/ou setores circulares. Medir, com auxílio de instrumentos e/ou aplicativos, distâncias em torno de estádios, ginásios ou praças para obter as áreas de tais locais. Resolver situações-problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em contextos próximos. Estimar a área aproximada de uma superfície plana irregular, utilizando polígonos e/ou setores circulares para pavimentar sua representação em um mapa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>(EM1MAT311 – PI09) 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>MATEMÁTICA</p> <p>Explicar o espaço amostral envolvido em diferentes experimentos aleatórios. Listar as possibilidades de ocorrência de dois eventos simultâneos ou consecutivos envolvendo eventos independentes (união, intersecção ou condicional de eventos). Quantificar e fazer previsões em situações aplicadas a diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana que envolvam o cálculo de probabilidades.</p> | <p>Noções de probabilidade básica: espaço amostral, evento aleatório (equiprovável). Contagem de possibilidades. Cálculo de probabilidades simples.</p> |
| <p>(EM1MAT313 – PI10) 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>MATEMÁTICA</p> <p>Reconhecer que a notação científica é uma maneira eficiente de expressar números muito grandes ou muito pequenos em diversos contextos. Representar números em diferentes contextos utilizando a notação científica. Representar quantidades não inteiras usando técnicas de arredondamento. Comparar valores obtidos por diferentes instrumentos de medição com o intuito de verificar o grau de precisão indicado em ambos.</p> | <p>Notação científica. Algarismos significativos e técnicas de arredondamento. Estimativa e comparação de valores em notação científica e em arredondamentos. Nocção de erro em medições.</p> |
| <p>(EM1MAT314 – PI11) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas determinadas pela razão ou pelo produto de outras (velocidade, densidade demográfica etc.)</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Identificar que unidade de medida (velocidade média, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, aceleração média etc.) é definida pela divisão ou pela multiplicação de outras grandezas de mesma natureza ou não. Solucionar problemas que envolvam grandezas determinadas pela razão ou produto das medidas de outras, como o consumo de energia elétrica de um aparelho conhecendo sua potência elétrica e período de funcionamento, ou o tempo necessário para que um dado pacote de dados (em gigabytes, megabytes etc.) se esgote conhecendo a velocidade de transferência de dados utilizada (kilobytes por segundo, megabytes por segundo etc.)</p> | <p>Grandezas determinadas pela razão ou produtos de outras (velocidade, densidade de um corpo, densidade demográfica, potência elétrica, bytes por segundo, etc.). Conversão entre unidades compostas.</p> |

(CE04) Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Competências Gerais: 4. Comunicação e 5. Cultura Digital

| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|------------|---|--|
| (EM1MAT401 – PI12) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebras e geometria dinâmica | MATEMÁTICA | Exemplificar a variação entre duas grandezas por meio de uma função polinomial de 1º grau, em diferentes contextos por meio de um texto, uma tabela, um esquema e um gráfico. Explicar as modificações ocorridas no gráfico da função $f(x) = a \cdot x$ usando um texto, uma tabela, um esquema e uma expressão algébrica, empregando ou não um programa gráfico. Concluir com auxílio de um gráfico e de sua expressão algébrica que a taxa de crescimento de uma função afim é constante. | Funções afins, lineares, constantes. Gráficos de funções a partir de transformações no plano. Proporcionalidade estudo do crescimento e variação de funções. Estudo da variação de funções polinomiais de 1º grau: crescimento, decrescimento, taxa de variação da função. |
| (EM1MAT402 – PI13) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebras e geometria dinâmica, entre outros materiais. | MATEMÁTICA | Corresponder duas grandezas que variam uma em relação ao quadrado da outra por meio de um relato oral, texto, tabela, esquema e gráfico. Mostrar as modificações ocorridas no gráfico da função $f(x) = a \cdot x^2$ quando se alteraram e/ou acrescentaram valores para obter outras funções polinomiais do 2º grau, utilizando ou não software ou programa gráfico. Utilizar ou não software ou programa gráfico para mostrar as modificações ocorridas no gráfico da função $f(x) = a \cdot x^2$ quando se alteram e/ou acrescentam valores para obter outras funções polinomiais do 2º grau. Verificar, com auxílio de um gráfico e de sua expressão algébrica, que a taxa de crescimento de uma função quadrática varia como uma função do 1º grau. Selecionar a melhor representação de uma função do 1º grau para expressar ou interpretar uma situação-problema que é modelada por essa função. | Funções polinomiais de 2º grau. Gráficos de funções a partir de transformações no plano. Estudo do comportamento da função quadrática (intervalos de crescimento/decrescimento, ponto de máximo/minimo e variação da função). |

| <p>(EM1MAT403 – PI14) Analisar e estabelecer relações, com ou sem apoio de tecnologias digitais, entre as representações de funções exponenciais e logarítmica expressas em tabelas e em plano cartesiano, para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada função.</p> <p>(EM1MAT404 – PI15) 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 convertendo essas representações de uma para outra, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Relatar através de um texto, tabela e gráfico a variação de duas grandezas que se relacionam de modo exponencial. Mostrar através de uma tabela, gráfico e expressão algébrica a variação logarítmica de duas grandezas. Comparar, com ou sem auxílio de software, gráficos de uma função exponencial e sua respectiva inversa. (função logarítmica), expressando a relação entre potenciação e logaritmo de números reais de mesma base. Relacionar as escritas algébrica e gráfica de funções exponenciais e logarítmicas por meio da análise de parâmetros numéricos na expressão algébrica e pontos do gráfico dessas funções.</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>Descrever como ocorre a variação entre duas grandezas em um determinado intervalo numérico. Identificar, entre as funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica, a mais adequada para representar a variação entre duas grandezas em um determinado intervalo numérico. Escrever as sentenças algébricas que representam trechos do gráfico de uma função que apresenta diferentes tipos de variação entre suas grandezas. Compor, usando diferentes expressões algébricas, uma única lei de formação para representar uma função que apresenta diferentes tipos de variação entre suas grandezas.</p> | <p>Funcões; exponencial e logarítmica. Gráfico de funções a partir de transformações no plano. Estudo do crescimento e análise do comportamento das funções exponencial e logarítmica em intervalos numéricos.</p> <p>Funcões definidas por partes. Gráficos de funções expressas por diversas sentenças. Análise do comportamento de funções em intervalos numéricos.</p> <p>(CE05) Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.</p> <p>Competências Gerais: 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital e 7. Argumentação</p> | | | | | | | | |
|---|---|---|---|------------|---------------------------|-------------------------|---|------------|--|---|
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; background-color: #4f81bd; color: white;">HABILIDADES</th> <th style="text-align: center; background-color: #4f81bd; color: white;">COMPONENTE</th> <th style="text-align: center; background-color: #4f81bd; color: white;">OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th> <th style="text-align: center; background-color: #4f81bd; color: white;">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">(EM1MAT501 – PI16) 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.</td> <td style="vertical-align: top;">MATEMÁTICA</td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Identificar regularidades em relações que apresentam variação constante entre duas grandezas. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º grau a partir de translações e reflexões aplicadas na função elementar $f(x) = a \cdot x$.</p> <p>Associar os termos de uma progressão aritmética aos valores de uma função afim de mesmo domínio que a progressão. Concluir que a taxa de crescimento de uma função afim é constante.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Funções polinomiais do 1º grau (função afim, função linear, função constante, função identidade). Gráficos de funções. Taxa de variação de funções polinomiais do 1º grau.</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | (EM1MAT501 – PI16) 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. | MATEMÁTICA | <p>Identificar regularidades em relações que apresentam variação constante entre duas grandezas. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º grau a partir de translações e reflexões aplicadas na função elementar $f(x) = a \cdot x$.</p> <p>Associar os termos de uma progressão aritmética aos valores de uma função afim de mesmo domínio que a progressão. Concluir que a taxa de crescimento de uma função afim é constante.</p> | <p>Funções polinomiais do 1º grau (função afim, função linear, função constante, função identidade). Gráficos de funções. Taxa de variação de funções polinomiais do 1º grau.</p> |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | |
| (EM1MAT501 – PI16) 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. | MATEMÁTICA | <p>Identificar regularidades em relações que apresentam variação constante entre duas grandezas. Construir gráficos de funções polinomiais do 1º grau a partir de translações e reflexões aplicadas na função elementar $f(x) = a \cdot x$.</p> <p>Associar os termos de uma progressão aritmética aos valores de uma função afim de mesmo domínio que a progressão. Concluir que a taxa de crescimento de uma função afim é constante.</p> | <p>Funções polinomiais do 1º grau (função afim, função linear, função constante, função identidade). Gráficos de funções. Taxa de variação de funções polinomiais do 1º grau.</p> | | | | | | | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>(EM1MAT502 – PI17) 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 $y=ax^2$.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Corresponder duas grandezas que variam uma em relação ao quadrado da outra por meio de um relato oral, texto, tabela, esquema ou gráfico. Listar, através de uma tabela, a relação entre duas grandezas por meio de uma função polinomial do 2º grau em determinados contextos. Construir gráficos de funções polinomiais do 2º grau a partir de translações e reflexões aplicadas na função elementar [$f(x) = x^2$] com ou sem uso de software. Produzir uma expressão algébrica polinomial do 2º grau que se relacione com a variação de duas grandezas, sendo que a primeira varia de acordo com o quadrado da segunda.</p> | <p>Funções polinomiais do 2º grau (função quadrática): gráfico, raízes, pontos de máximo/mínimo, crescimento/decrescimento, concavidade, gráficos de funções.</p> <p>Funções polinomiais do 2º grau (função quadrática) gráficos de funções, pontos críticos de uma função quadrática; concavidade, pontos de máximo ou de mínimo.</p> <p>Formular hipóteses sobre a variação de uma função quadrática e o tipo de ponto crítico que ela apresenta. Descrever a concavidade do gráfico de uma função quadrática pelo seu gráfico e pelo sinal do coeficiente do termo quadrático da expressão algébrica da função. Explicar a variação (crescimento/decrescimento) de fenômenos que são descritos por funções quadráticas. Relacionar a mudança de comportamento (crescimento/decrescimento ou decrescimento/crescimento) de uma função quadrática com o seu ponto crítico (pontos de máximo ou mínimo).</p> <p>Funções polinomiais do 2º grau (função quadrática) gráficos de funções (linear e quadrática).</p> <p>Polygonos regulares (perímetro e área). Funções (linear e quadrática).</p> |
| <p>(EM1MAT503 – PI18) 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.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | |
| <p>(EM1MAT506 – PI19) 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.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Mostrar, com auxílio de gráficos, como o perímetro e a área de um polígono regular variam ao modificarmos proporcionalmente a medida de seus lados. Verificar a variação do perímetro e da área de um polígono regular ao modificar a medida de seu lado. Conjecturar que tipo de função está associada à variação do perímetro e da área de um polígono regular ao modificar a medida de seus lados. Construir gráficos que expressem a variação do perímetro e da área de um polígono regular ao modificar a medida de seus lados.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>(EM1MAT507 – PI20) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Identificar a regularidade em uma sequência, seja ela apresentada por uma sequência de figuras ou números que recursivamente aumentam/diminuem de um valor constante, ou seja, uma PA. Associar os termos de uma progressão aritmética aos valores de uma função afim de mesmo domínio que a progressão. Formular propriedades de uma PA., respondendo para a sequência as propriedades das funções afins.</p> <p>(EM1MAT508– PI21) Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.</p> | <p>Funções afins. Sequências numéricas: progressões aritméticas (PA.).</p> <p>Função exponencial. Sequências numéricas: progressões geométricas (PG.).</p> <p>Identificar a regularidade existente em sequências numéricas ou de figuras, em que, por recursão, cada termo a partir do segundo é obtido pelo produto do anterior por um fator constante. Correspondêr os termos de uma sequência numérica (Progressão Geométrica) com a expressão de uma função exponencial. Inferir, a partir da observação de sequências de figuras geométricas geradas por iterações (fractais), como serão os próximos termos da sequência. Formular propriedades de uma PG., adequando à sequência as propriedades das funções exponenciais.</p> <p>Identificar conjuntos de dados que podem ser modelados por uma função polinomial de 1º grau e representados pelo gráfico de uma reta, com ou sem auxílio de software de geometria dinâmica. Determinar uma reta no plano cartesiano para representar a relação entre duas grandezas que variam de maneira linear. Associar a taxa de variação entre duas grandezas ao coeficiente angular da reta do gráfico que representa a relação entre essas grandezas.</p> |
| | <p>(EM1MAT510 – PI22) 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.</p> | <p>Funções polinomiais do 1º grau (função afim, linear e constante). Gráficos de funções. Taxa de variação de uma função (crescimento/decréscimo). Razões trigonométricas: tangente de um ângulo. Equação da reta: coeficiente angular</p> |

| 2ª SÉRIE | | CARGA HORÁRIA ANUAL DO COMPONENTE | | |
|---|------------|--|---|--|
| TEMA GERAL | | 80 horas/ano – 2 aulas/semana | | |
| (CE01) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral. | | | | |
| Competências Gerais: 2. Pensamento científico, crítico e criativo | | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
| (EM2MAT102 – PI23) 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. | MATEMÁTICA | Localizar informações em textos na forma de tabelas ou gráficos estatísticos, inclusive aqueles veiculados pelas mídias impressa e visual. Identificar amostras adequadas a uma pesquisa de opinião ou preferência. Detectar erros ou inadequações em textos que divulgam informações de natureza estatística. Justificar inferências possíveis ou equivocadas elaboradas a partir de tabelas ou gráficos estatísticos. | Conceitos estatísticos: população e amostragem. Gráficos utilizados pela estatística: elementos de um gráfico. Confabilidade de fontes de dados. Correção no traçado de gráficos estatísticos. Medidas de Tendência Central e de dispersão. | Estatística: pesquisa e organização de dados. |
| (EM2MAT104 – PI24) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconómica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos. | MATEMÁTICA | Identificar as variáveis associadas ao cálculo de um determinado índice, taxa ou coeficiente. Explicar a relação que uma variável mantém com outra na composição de um índice. Comparar diferentes índices, taxas e coeficientes relativos. Elaborar conclusões envolvendo índices, taxas e coeficientes em um determinado contexto. Resolver problemas que envolvam a utilização de taxas e índices diversos. | Percentagens: cálculo de índices, taxas e coeficientes. | Estatística: pesquisas e organizações de dados. |
| (EM2MAT106 – PI25) 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.). | MATEMÁTICA | Identificar em bulas, textos científicos e de divulgação a eficácia de medicamentos e vacinas para uma determinada doença/sintoma. Calcular a probabilidade condicional de dois eventos simultâneos, sendo conhecida a relação entre ambos. Interpretar separatrizes (mediana, quartis, decis e/ou percentis) em gráficos de distribuição estatística representando uma amostra de uma população, em relação a questões de saúde e de cuidado pessoal. | Probabilidade simples e condicional. Eventos sucessivos, mutuamente exclusivos e não mutuamente exclusivos. Estatística: distribuição estatística, distribuição normal e medidas de posição (média, quartis, decis e percentis). | Porcentagem: cálculo de taxas, índices e coeficientes. |

| <p>(CE02) Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTE</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.</td><td>MATEMÁTICA</td><td> <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> </td><td> <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> </td></tr> <tr> <td>(CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania;</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>(EM2MAT301 – PI27) 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.</td><td>MATEMÁTICA</td><td> <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> </td><td> <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | (EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa. | MATEMÁTICA | <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> | <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> | (CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. | | | | Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania; | | | | (EM2MAT301 – PI27) 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. | MATEMÁTICA | <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> | <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> |
|--|---|--|---|---------------------------|-------------------------|--|------------|---|---|--|--|--|--|---|--|--|--|---|------------|--|--|
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa. | MATEMÁTICA | <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> | <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EM2MAT301 – PI27) 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. | MATEMÁTICA | <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> | <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>(CE02) Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTE</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.</td><td>MATEMÁTICA</td><td> <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> </td><td> <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> </td></tr> <tr> <td>(CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania;</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>(EM2MAT301 – PI27) 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.</td><td>MATEMÁTICA</td><td> <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> </td><td> <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | (EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa. | MATEMÁTICA | <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> | <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> | (CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. | | | | Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania; | | | | (EM2MAT301 – PI27) 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. | MATEMÁTICA | <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> | <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EM2MAT201 – PI26) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, referencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa. | MATEMÁTICA | <p>Identificar tipos de figuras geométricas que representam uma determinada composição geométrica. Decompor uma figura em polígonos e/ou setores circulares. Calcular a área total de uma figura geométrica a partir da sua decomposição em figuras geométricas elementares. Realizar medições das dimensões de um local a fim de calcular suas respectivas áreas. Resolver situações– problema utilizando a decomposição de uma superfície e algumas expressões algébricas que representam áreas de polígonos em determinados contextos.</p> | <p>Conceitos e procedimentos de geometria métrica.</p> <p>Sistema métrico decimal e unidades não convencionais.</p> <p>Funções, fórmulas e expressões algébricas.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (EM2MAT301 – PI27) 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. | MATEMÁTICA | <p>Calcular o ponto de encontro, quando houver, em sistemas lineares 2×2 ou 3×3, que descrevam fenômenos como o movimento de dois móveis, relações de massa, capacidade ou valores monetários envolvendo relações lineares entre duas ou três variáveis a partir das expressões algébricas que descrevem essas relações. Usar softwares ou outros recursos para representação gráfica da solução ou da inexistência de solução de sistemas lineares, aplicados a situações e contextos diversos. Elaborar argumento explicando a existência ou não de solução de um sistema 2×2 ou 3×3 em um contexto.</p> <p>Resolver situações– problema em contextos diversos, modelando-as por sistemas lineares sistema 2×2 ou 3×3, para decidir pela estratégia de resolução mais conveniente à situação proposta.</p> | <p>Sistemas de equações lineares.</p> <p>Gráficos de funções lineares com uma ou duas variáveis.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>(EM2MAT306 – PI28) Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais (ondas sonoras, fases da lua, movimentos cílicos, 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> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Relacionar as razões seno e cosseno de um ângulo em triângulos retângulos à medida desse ângulo. Reconhecer os principais elementos (período, amplitude, comprimento de onda) a partir da análise do gráfico de fenômenos periódicos, como aqueles presentes em notas musicais. Construir um gráfico com ou sem auxílio de software, representando fenômenos periódicos, como a variação da altura em relação ao solo, de um ponto marcado numa roda que se movimenta com velocidade constante, ou o ciclo lunar, a posição do sol ao longo do dia e da sombra correspondente de uma vara exposta ao sol. Resolver situações-problema utilizando as razões e as funções trigonométricas em contextos diversos, como inclinação de rampas e na descrição e análise de fenômenos periódicos da Física.</p> | <p>Trigonometria no triângulo retângulo (principais razões trigonométricas).</p> <p>Trigonometria no ciclo trigonométrico. Unidades de medidas de ângulos (radianos).</p> <p>Funções trigonométricas (funções seno, cosseno e tangente).</p> |
| <p>(EM2MAT308 – PI29) 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>MATEMÁTICA</p> <p>Utilizar instrumentos de medida, como régulas, trenas, transferidores e teodolitos rudimentares para medição e resolução de situações-problema. Medir, a partir da posição de três elementos não colineares, a distância (inacessível) entre dois deles conhecendo as distâncias entre os outros elementos e os ângulos adjacentes aos mesmos. Reconhecer, com uso de instrumentos de medida (réguia e transferidor) e auxílio de calculadora científica ou comum, que a razão entre as medidas dos lados de um triângulo qualquer e o valor do seno do ângulo oposto a ele é constante. Aplicar a relações métricas para o cálculo da altura de um monumento, torre ou qualquer outra edificação inacessível utilizando triângulos semelhantes. Utilizar as razões trigonométricas em outras áreas, como na obtenção da força resultante num corpo onde é aplicado um sistema composto por duas forças de intensidade conhecidas e o ângulo formado entre elas.</p> | <p>Lei dos senos e lei dos cossenos.</p> <p>Congruência de triângulos (por transformações geométricas – isometrias).</p> <p>Semelhança entre triângulos (por transformações geométricas – homotetias).</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>(EM2MAT309 – PI30) 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>(EM2MAT310 – PI31) 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>MATEMÁTICA</p> <p>Calcular o volume de poliedros e corpos redondos em situações concretas, como é o caso de embalagens e recipientes. Utilizar o cálculo de volumes pela composição ou decomposição em sólidos mais simples, por exemplo, obter a capacidade de um copo descartável (tronco de cone) ou o volume de materiais necessários para a construção de um redutor de velocidade (quebra-molas) (tronco de pirâmide). Estimar a quantidade de material necessário para revestir (área) um artefato ou embalagem composta por partes semelhantes a sólidos geométricos (prismas, pirâmides e corpos redondos). Aplicar propriedades geométricas de figuras planas e espaciais em contextos reais, envolvendo o cálculo de áreas e volumes de sólidos inscritos ou circunscritos. Elaborar situações que exigem representações de sólidos geométricos e/ou cálculos de áreas e volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos.</p> <p>(EM2MAT310 – PI31) 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>Geometria Métrica: poliedros e corpos redondos. Área total e volume de prismas, pirâmides e corpos redondos.</p> <p>Noções de combinatória: agrupamentos ordenáveis (arranjos) e não ordenáveis (combinações). Princípio multiplicativo e princípio aditivo. Modelos para contagem de dados: diagrama de árvore, listas, esquemas, desenhos etc.</p> <p>Diferenciar situações em que a ordem dos elementos de um agrupamento influencia seu contexto (arranjo) de outras nas quais isso não ocorre (combinação). Usar o princípio multiplicativo e/ou o princípio aditivo para contagem em situações em que a ordem dos elementos é relevante (arranjos) e em outras sem essa condição (combinacões). Criar situações-problema envolvendo agrupamentos de objetos nas quais a ordem de seus elementos influencia a contagem e outras nas quais isso não ocorre. » Resolver situações envolvendo contagem. Elaborar situações de investigação de contagem.</p> <p>Noções básicas de Matemática Computational. Algoritmos e sua representação por fluxograma.</p> <p>Listar os procedimentos necessários para executar uma rotina diária, como acessar um site específico na Internet, baixar um aplicativo num smartphone, preparar uma refeição, realizar o trajeto entre dois locais etc. Representar por um fluxograma as etapas necessárias para realizar um procedimento com uma ou mais escolhas, como a resolução de um problema de lógica deductiva. Estruturar uma rotina para alguns procedimentos da Matemática, como a resolução de uma expressão numérica ou de problemas algébricos, ou ainda o cálculo de áreas ou volumes e das medidas do ângulo interno de um polígono regular. Determinar erros em listas de comandos/fluxogramas. Elaborar um algoritmo de programação usando software (SuperLogo, Logo for Windows, etc.) para traçar, por exemplo, um polígono regular, ou decidir se uma equação possui ou não solução.</p> |
|---|---|--|

| <p>(EM2MAT316 – PI33) Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvam cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio-padrão).</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Identificar, entre as medidas de tendência central (média, moda e mediana), a mais adequada de acordo com a característica desejada (normalizar os dados, dividir o conjunto de dados em partes de mesmo tamanho e verificar o valor mais frequente). Calcular o desvio-padrão de conjuntos de dados distintos com o auxílio de uma planilha eletrônica, em contextos diversos. Construir um polígono de frequência absoluta a partir de uma distribuição de frequências envolvendo uma determinada situação. » Interpretar separatizes (mediana, quartis, decis e/ou percentis) em gráficos de distribuição estatística representando uma amostra de uma população. » Correlacionar as medidas de tendência central (média, moda e mediana) com as medidas de dispersão (amplitude, desvio-padrão ou coeficiente de variação) em uma série de dados.</p> | <p>Noções de estatística descritiva. Medidas de tendência central: média, moda e mediana. Medidas de dispersão: amplitude, variância e desvio-padrão.</p> <p>(CE05) Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.</p> <p>Competências Gerais: 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital e 7. Argumentação</p> |
|--|--|--|
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
| <p>(EM2MAT504 – PI34) 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.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Mostrar que as seções paralelas à base de um prisma são congruentes entre si. Comparar os volumes de modelos de prismas (retos) e de pirâmides (retas) de mesma altura e mesma área da base. Comparar o volume interno de modelos de cones com o de cilindros de mesma base e mesma altura. Elaborar expressões algébricas que indiquem o volume de alguns sólidos geométricos (prismas, pirâmides, cilindros, cones) a partir da fórmula do volume de um paralelepípedo. Calcular o volume de poliedros e corpos redondos em situações concretas.</p> |
| <p>(EM2MAT505 – PI35) 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.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Reconhecer, em polígonos regulares, a medida de cada ângulo interno a partir da soma de seus ângulos internos. Mostrar que o ângulo ao redor de um único vértice de um polígono regular pode ser 360° a partir da combinação de polígonos regulares do mesmo tipo, com ou sem auxílio de software. Propor fórmulas para o cálculo da área de polígonos obtidos por ladrilhamento. Resolver situações problema que envolvam o ladrilhamento de região do plano.</p> |

| <p>(EM2MAT511 – PI36) 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.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Identificar entre duas situações distintas (enumerável e não enumerável) aquela que se refere ao espaço amostral discreto. Reconhecer entre dois eventos diferentes (equiprovável e não equiprovável) aquele que sempre produz a mesma probabilidade de ocorrer. Descrever entre duas situações distintas (evento equiprovável com espaço amostral discreto e não equiprovável e/ou espaço amostral contínuo) aquela em que é possível calcular a probabilidade de ocorrer.</p> | <p>Probabilidade. Espaços amostrais discretos ou contínuos. Eventos equiprováveis ou não equiprováveis.</p> |
|---|--------------------------|---|---|
| CARGA HORÁRIA ANUAL DO COMPONENTE | | | |
| <p>3^a SÉRIE</p> | <p>TEMA GERAL</p> | <p>Matemática Computacional; Geometria; Probabilidade e Estatística.</p> | <p>80 horas/ano – 2 aulas/semana</p> |
| | | | |
| | | <p>(CE02) Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p> | |
| | | <p>Competências Gerais: 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania;</p> | |
| | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| <p>(EM3MAT202 – PI37) 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> | <p>MATEMÁTICA</p> | <p>Descrever as etapas de uma pesquisa estatística. Realizar pesquisa estatística (censitária ou não). Determinar medidas de tendência central (média, moda e mediana) e medidas de dispersão (amplitude, desvio padrão ou coeficiente de variação) de uma série de dados. Interpretar medidas de dispersão (amplitude, desvio padrão ou coeficiente de variação) em um determinado contexto. Comunicar os resultados de uma pesquisa estatística utilizando o gráfico estatístico mais adequado para aquela situação (histograma de frequência absoluta/acumulada, polígono de frequência simples/acumulada etc.).</p> | <p>Conceitos simples de Estatística Descritiva.</p> <p>Medidas de tendência central (média, moda e mediana).</p> <p>Medidas de dispersão (amplitude, desvio padrão e coeficiente de variância).</p> <p>Gráficos estatísticos (histogramas e polígonos de frequência).</p> |

| <p>(EM3MAT203 – PI38) 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> <p>MATEMÁTICA</p> <p>Preditar com base no cálculo de juros simples ou compostos o valor final obtido num determinado investimento com taxa fixa após um determinado período. Calcular a taxa de juros final que representa um aumento salarial após sucessivos acréscimos percentuais (constantes ou variáveis). Usar simuladores de crédito on-line ou aplicativos para obter o valor das parcelas no financiamento de um determinado valor no sistema de capitalização composta. Diferenciar, a partir da leitura de panfletos e peças publicitárias, a taxa de juros efetiva envolvida no parcelamento de um determinado bem de consumo. Elaborar uma planilha de orçamento, com ou sem utilização de software, mostrando receitas e despesas de uma residência, categorizando os gastos de acordo com sua natureza. Decidir, entre dois sistemas de amortização, qual é o mais adequado para a aquisição de um bem de consumo de acordo com as receitas mensais de uma família.</p> | <p>Cálculos envolvendo porcentagens.</p> <p>Conceitos de matemática financeira (juros simples, compostos, taxas de juros etc.).</p> <p>Alguns sistemas de amortização e noções de fluxo de caixa.</p> <p>(CE03) Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</p> <p>Competências Gerais: 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo e 4. Comunicação.</p> | | | | | | | |
|--|---|--|---------------------------|-------------------------|--|--|--|--|
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; background-color: #0070C0; color: white;">HABILIDADES</th> <th style="text-align: center; background-color: #0070C0; color: white;">COMPONENTE</th> <th style="text-align: center; background-color: #0070C0; color: white;">OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th> <th style="text-align: center; background-color: #0070C0; color: white;">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="847 121 1092 2048"> <p>(EM3MAT312 – PI39) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.</p> </td><td data-bbox="1092 121 1368 2048"> <p>MATEMÁTICA</p> <p>Reconhecer eventos independentes em situações que envolvem eventos equiprováveis consecutivos (lançamento sucessivo de duas moedas ou de dois dados). Determinar a probabilidade de dois eventos independentes e consecutivos ocorrerem, com o auxílio do princípio multiplicativo. Calcular a probabilidade de ocorrer o sorteio de um bilhete em situações envolvendo loterias com alguns condicionantes, como marcar seis números, sete números, oito números etc., conhecendo a probabilidade de algum condicionante, como sair um resultado par dado que já saiu um resultado par anterior. Elaborar problemas envolvendo situações aleatórias e o cálculo de probabilidade.</p> </td><td data-bbox="847 121 1092 2048"> <p>Eventos dependentes e independentes.</p> <p>Cálculo de probabilidade de eventos relativos a experimentos aleatórios sucessivos.</p> </td><td data-bbox="1092 121 1368 2048"></td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | <p>(EM3MAT312 – PI39) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Reconhecer eventos independentes em situações que envolvem eventos equiprováveis consecutivos (lançamento sucessivo de duas moedas ou de dois dados). Determinar a probabilidade de dois eventos independentes e consecutivos ocorrerem, com o auxílio do princípio multiplicativo. Calcular a probabilidade de ocorrer o sorteio de um bilhete em situações envolvendo loterias com alguns condicionantes, como marcar seis números, sete números, oito números etc., conhecendo a probabilidade de algum condicionante, como sair um resultado par dado que já saiu um resultado par anterior. Elaborar problemas envolvendo situações aleatórias e o cálculo de probabilidade.</p> | <p>Eventos dependentes e independentes.</p> <p>Cálculo de probabilidade de eventos relativos a experimentos aleatórios sucessivos.</p> | |
| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | |
| <p>(EM3MAT312 – PI39) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>Reconhecer eventos independentes em situações que envolvem eventos equiprováveis consecutivos (lançamento sucessivo de duas moedas ou de dois dados). Determinar a probabilidade de dois eventos independentes e consecutivos ocorrerem, com o auxílio do princípio multiplicativo. Calcular a probabilidade de ocorrer o sorteio de um bilhete em situações envolvendo loterias com alguns condicionantes, como marcar seis números, sete números, oito números etc., conhecendo a probabilidade de algum condicionante, como sair um resultado par dado que já saiu um resultado par anterior. Elaborar problemas envolvendo situações aleatórias e o cálculo de probabilidade.</p> | <p>Eventos dependentes e independentes.</p> <p>Cálculo de probabilidade de eventos relativos a experimentos aleatórios sucessivos.</p> | | | | | | |

(CE04) Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional, etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Competências Gerais: 4. Comunicação e 5. Cultura Digital

| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|------------|---|---|
| (EM3MAT405 – PI40) Utilizar conceitos iniciais de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática. | MATEMÁTICA | Descrever, por meio de um texto, as etapas necessárias para efetuar um procedimento matemático, como a sequência de etapas em operação matemática e elementar ou para explicar como obter uma medida de tendência central de uma série de dados discretos etc. Usar alguns conectivos lógicos (e, ou, se → então) para expressar a relação entre duas proposições e sua conclusão. Executar, com auxílio de um software de programação elementar, uma rotina, por exemplo, o traçado do itinerário entre duas posições em um mapa ou planta. Determinar um procedimento algorítmico capaz de resolver uma classe de problemas. | Noções elementares de matemática computacional: sequências, laços de repetição, variável e condicionais. Algoritmos: modelagem de problemas e de soluções. Linguagem da programação: fluxogramas. (Estatística) |
| (EM3MAT406 – PI41) Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra. | MATEMÁTICA | Localizar informações em textos na forma de tabelas ou gráficos estatísticos. Identificar as variáveis relacionadas ao cálculo de um determinado índice, taxa ou coeficiente. Comparar diferentes índices, taxa e coeficientes relativos a um determinado contexto. Elaborar conclusão baseada em índices, taxas e coeficientes em determinado contexto. Converter uma tabela em um gráfico estatístico. | Amostragem. Gráficos e diagramas estatísticos: histogramas, polígonos de frequências, diagramas, polígonos de frequência. Medidas de tendência central e medidas de dispersão. |
| (EM3MAT407 – PI42) Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (boxplot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise. | MATEMÁTICA | Escolher, entre diferentes tipos de gráficos estatísticos, aquele mais adequado para representar uma característica desejada do conjunto de dados, por exemplo, entre as notas dos estudantes de uma sala de aula (nota mais frequente, variação das notas, comparação entre notas de diferentes grupos etc.). Relatar as principais vantagens/desvantagens do uso de tablets e gráficos estatísticos obtidos de reportagens e/ou sites de referências que mostrem ações para uma vida mais saudável (alimentação adequada, prática esportiva, cuidados com a mente etc.). Explícitar a escolha a ser feita entre dois ou mais gráficos estatísticos que representam o mesmo fenômeno, as principais vantagens que representam em relação a uma característica desejada, como variação dos dados, comparação entre grupos distintos, ênfase num determinado conjunto de valores, distribuição dos dados em relação ao conjunto etc. Elaborar gráficos estatísticos de tipos diferentes, evidenciando características distintas de uma mesma situação. | Gráficos e diagramas estatísticos: histogramas, polígonos de frequências, diagramas, polígonos de frequência. Medidas de tendência central e medidas de dispersão. |

(CE05) Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Competências Gerais: 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital e 7. Argumentação

| HABILIDADES | COMPONENTE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|------------|---|--|
| (EM3MAT509 – PI43) Investigar a deformação de ângulos e áreas provocada pelas diferentes projeções usadas em cartografia (como a cilíndrica e a côncica), com ou sem suporte de tecnologia digital. | MATEMÁTICA | <p>Relatar o que ocorre com a soma dos ângulos internos de um triângulo desenhado sobre uma esfera. Exemplificar, usando materiais concretos (cartolina, papel cartão, folhas de papel etc.), o que ocorre com a área de uma figura geométrica quando a sobreponemos na superfície de um cilindro. Usar sistema de projeção luminoso (retroprojetor, âmpadas, data show etc.) para projetar sobre malhas quadriculadas um polígono qualquer. Descobrir o que ocorre com o perímetro de um polígono regular quando é projetado sobre um cone. Justificar como a área de uma figura geométrica se modifica de acordo com o tipo de projeção utilizada (cilíndrica, côncica etc.).</p> | <p>Transformações geométricas (isometrias e homotetias). Posição de figuras geométricas (tangente, secante, externa). Inscrição e circunscrição de sólidos geométricos. Noções básicas de cartografia (projeção cilíndrica e côncica).</p> |

Referências

- BARALDI, I. M. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru: EDUSC, 1999.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília:** MEC, 2018.
- BOUSSEAU, G. **Lès obstacles épistémologiques et lès problèmes d'enseignement. Researches em didactique dès didactique dès mathématiques**, n. 42, 1983, p. 170.
- CARVALHO, A. T. et al. **Criatividade em matemática: conceitos, metodologias e avaliação.** Brasília: Editora UnB, 2019.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- CHARNAY, R. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, C. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CNI. Série: Propostas da Indústria para as Eleições 2018, composta por 43 documentos. Baseada no Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022. Disponível em: <http://www.cni.com.br/eleicoes2018/downloads/>
- INSTITUTO REUNA. **BNCC comentada para o Ensino Médio.** Disponível em: <https://institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018
- OCDE. About Pisa. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.
- PESSOA, Nemone S; SILVA, Jovina. **Resultado do PISA no Piauí: O que muda na gestão educacional?** Artigo publicado na revista Filosofia, política, educação, direito e sociedade [recurso eletrônico] / Org. Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 7). Pg 270 – 283.
- PIAUÍ, Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Currículo do Piauí: Um marco para a educação do nosso estado.** 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: _____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 117-131
- SANTALÓ, L. A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. p. 11-25
- SANTOS, M. A. A. **Educação Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos:** formação de alfabetizadores. Universidade Católica de Brasília, disponível em: Acesso em: 02 dez. 2014.

Curriculum do Ensino Médio – Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Parte Comum do Currículo Alinhado à BNCC e a DCN do Ensino Médio

A área de Ciências da Natureza está relacionada com a descoberta de fatos e a busca por leis para explicar os fenômenos e enriquecer, de maneira ordenada e inteligente, os conhecimentos do ser humano a respeito da natureza. O estudo dessa área deve oferecer suporte para que o estudante possa conhecer o mundo que o cerca, esclarecer suas dúvidas sobre o ambiente em que vive, sendo capaz de modificá-lo com ética, sempre visando o bem-estar social, o respeito ao próximo, a valorização da sustentabilidade e preservação ambiental (BRASIL, 2018).

O reconhecimento da presença intrínseca das Ciências da Natureza na vida cotidiana ressalta mais ainda a sua importância. Desde a antiguidade, a humanidade já se questionava sobre a natureza, quando, por exemplo, observava o céu e fazia anotações sobre o movimento das estrelas, nesse contexto nasciam as Ciências da Natureza. Com o avanço das observações científicas, o caráter mais filosófico do seu surgimento foi extrapolado e pôde-se constatar que essa área do conhecimento está em constante mudança, graças aos estudos científicos realizados com o auxílio das novas tecnologias.

O conhecimento científico está em contínua transformação. Por exemplo, até recentemente, acreditava-se que as menores partes da matéria, eram os prótons e elétrons, hoje se sabe que os prótons e nêutrons são constituídos, ainda, por partículas mais elementares chamadas de *quarks* (MOREIRA, 2007). Assim, a Ciência é uma construção que se transforma com o passar do tempo, cuja própria

ideia evoluiu de algo que era absoluto (imutável) para ser relativo.

Os avanços tecnológicos que causaram e que também foram consequências de mudanças sociais e culturais estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento do conhecimento científico. A crescente valorização das Ciências da Natureza e Tecnologias é resultado de um olhar mais significativo sobre as mesmas. Isso se deu principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, quando foi possível observar o quanto a ciência é relevante para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação (SILVEIRA e BAZZO, 2009).

A expressão “Ciência, Tecnologia e Sociedade” é aplicada sob uma perspectiva de associação com a percepção pública da atividade tecno-científica, com o debate entre ensino em ciência e tecnologia, com pesquisas, com a sustentabilidade, com as questões ambientais, com a responsabilidade social, com a construção de uma consciência social sobre a produção e o fluxo de saberes e com a cidadania. O ensino de ciências abrange o conhecimento científico e tecnológico, e a formação cidadã, que visa desenvolver competências e habilidades técnico-científico-sociais entre os estudantes, abarcando valores éticos (CREMASCIO; PEREIRA; LUCAS, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 destaca a importância de conduzir o aluno a interagir com a ciência e a tecnologia, oportunizando um conhecimento dentro de seu cotidiano sociocultural. O aluno tem direito a um saber científico, que lhe

oportunize opinar, problematizar, agir, interagir, e entender que o conhecimento adquirido não é definitivo e absoluto, mas que está em construção (BRASIL, 1996). De acordo com o Art. 2º da LDB (1996) a educação no Brasil deve romper com os pressupostos que não permitem tornar efetivos os avanços educacionais em matéria de teorias, metodologias e inovações no ensino (BRASIL, 1996).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o aprendizado das Ciências da Natureza envolve a mobilização de conceitos para identificar problemas a partir da análise de situações reais e avaliar ou propor soluções, considerando as peculiaridades de cada contexto. Isso possibilitará discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, analisando as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Sendo assim, deve-se valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida dos estudantes, favorecendo seu protagonismo no enfrentamento de questões cotidianas (BRASIL, 2018).

O processo de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza deve se propor a favorecer o desenvolvimento de posturas críticas e éticas em relação a mudanças de pensamentos políticos e socioambientais, para que ele possa refletir, sentir e agir a favor da vida, de modo a valorizar o ambiente que o cerca, levando-o a tomar as decisões mais acertadas para com os semelhantes e com a natureza. O estudante tem o direito de entender o desenvolvimento científico-tecnológico, como re-

sultante dos fatores infundidos pela sociedade cultural, política, econômica, ambiental e que se manifestam na relação do ser humano. Desse forma, o estudante torna-se o protagonista de sua aprendizagem, ou seja, assume ativamente sua responsabilidade enquanto cidadão pensante e questionador, sendo o responsável pela obtenção e garantia de seus direitos de aprendizagens, precisando para isso, conhecer o que lhe é de direito enquanto aprendizagem da área de Ciências da Natureza (RABIN & BACICH, 2018).

Segundo a BNCC, o Ensino da área de Ciências da Natureza deve ir na direção da educação integral:

No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (BRASIL, 2018, p. 537).

Nesta perspectiva, entende-se que o Ensino Médio não pode mais oferecer um currículo em que a ciências não dialogue com todos os componentes curriculares, principalmente, por se adotar uma perspectiva de ensino que permita uma integração entre todas as áreas do conhecimento.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem provocado diversas transformações na sociedade contemporânea, que se refletem na economia, na política e no social. No entanto, é necessário compreender como essas transformações ocorreram no contexto social, político, econômico e cultural. Assim, surge o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) que propõe motivar os estudantes a buscarem conhecimentos relevantes sobre Ciência e Tecnologia de forma crítica e reflexiva, observando os valores sociais, culturais e de construção de todo esse processo, dando relevantes contribuições para a Educação, e que vem ganhando cada vez mais adesão na área educacional (OLIVEIRA, 2019). Esse movimento tem sido base para construir currículos em vários países, especialmente os de Ciências da Natureza, dando prioridade a uma alfabetização em Ciência e Tecnologia integrada com o contexto social (PINHEIRO, SILVEIRA, BAZZO, 2007).

O movimento CTS representa uma inovação educacional em sintonia com os padrões de qualidade internacional da educação, promovendo no Ensino de Ciências da Natureza, a alfabetização científica e Tecnológica para todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2019). Pode-se ainda observar que a BNCC (BRASIL, 2018), incorpora a educação CTS tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, trazendo assim, aspectos fundamentais para a educação da sociedade moderna, que cada vez mais utiliza a tecnologia no seu dia a dia. Além disso, traz também o ensino por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, como as competências gerais que de-

vem ser desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento e as competências específicas de cada área do conhecimento. Vale ainda destacar, que as competências gerais interrelacionam-se e desdobram-se na aplicação didática nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), propondo também que o Ensino Médio amplie e sistematize as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o nono ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza traz as aprendizagens essenciais organizadas em três unidades temáticas que se repetem em todo o Ensino Fundamental que são: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. Na Unidade Matéria e Energia são contemplados o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, objetivando construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia, ampliando nos anos finais a relação dos jovens com o ambiente.

Por sua vez, nos anos finais, a ampliação da relação dos jovens com o ambiente possibilita que se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental. Assim, o aprofundamento da temática desta unidade, que envolve inclusiva a construção de modelos explicativos, deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combus-

tíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos (BRASIL, 2018, p. 326).

A unidade temática Vida e evolução apresenta o estudo sobre os seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos. Estudam-se também os ecossistemas, destacando-se as interações entre os seres vivos e o ambiente. Abordam-se também a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros.

E, na unidade temática Terra e Universo busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, como, suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Onde, estas três unidades temáticas devem ser consideradas objetivando a continuidades das aprendizagens e a integração de seus objetos do conhecimento ao longo dos anos (BRASIL, 2018).

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) propõe para o Ensino de Ciências da Natureza, um aprofundamento conceitual nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução, e Terra e Universo, que são consideradas essenciais, para que competências cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais possam continuar a ser desenvolvidas e mobilizadas na resolução de problemas e tomada de decisões. Traz ainda duas unidades temáticas que são: **Matéria e Energia** e **Vida, Terra e Cosmos**.

A unidade temática **Matéria e Energia** diversifica situações-problemas, referidas nas

competências específicas e nas habilidades, incluindo aquelas que permitem a aplicação de modelos com maior nível de abstração e que buscam explicar, analisar e prever os efeitos das interações e relações entre matéria e energia. Já na unidade temática **Vida, Terra e Cosmos**, resultado da articulação das unidades temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo desenvolvidas no Ensino Fundamental, os alunos poderão compreender a construção histórica das teorias da origem do universo relacionando a magnitude e a relatividade da dimensão temporal da formação do planeta Terra com a origem da vida, além disso, propõe-se que os estudantes analisem a complexidade dos processos relativos à origem e evolução da Vida (em particular dos seres humanos), do planeta, das estrelas e do Cosmos, bem como a dinâmica das suas interações, a diversidade dos seres vivos e sua relação com o ambiente e a intensidade da gravidade, ou o nível de interação das partículas que compõem os átomos.

Assim, o Ensino Médio deve ampliar as aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental:

A BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – integrada por Biologia, Física e Química – propõe ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Isso significa, em primeiro lugar, focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Significa, ainda, criar condições para que eles possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas (BRASIL, 2018, p. 537).

No Ensino Médio, os estudantes também devem ampliar as habilidades investigativas desenvolvidas no Ensino Fundamental, apoiando-se em análises quantitativas, na avaliação

e na comparação de modelos explicativos. Além disso, espera-se que eles aprendam a estruturar linguagens argumentativas que lhes permitam comunicar, para diversos públicos, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação, conhecimentos produzidos e propostas de intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípios éticos e responsáveis (BRASIL, 2018).

Além disso, na BNCC (2018) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental trabalha com princípios sustentáveis a partir do entendimento da vida em diferentes níveis. Sendo, a ciência que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo. Desta forma, o currículo é estruturado com base no pensamento pedagógico dos professores que compõem os componentes curriculares de Ciências da Natureza, posicionando-se na perspectiva de uma construção coletiva, considerando a diversidade do ser humano e do seu campo de atuação enquanto referência para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, a área de Ciências da Natureza irá aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental desenvolvendo conceitos em ciências de forma ética e com pensamento crítico. Dessa forma, emerge para a iminente necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a diversidade, que busca prover o sistema educativo de instrumentos necessários para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam desenvolver-se plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente a sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

A dinâmica social contemporânea mundial, marcada fortemente pelas rápidas transformações resultantes do desenvolvimento

tecnológico, impõe enormes desafios ao ensino, em particular, ao Ensino Médio. Volta-se assim às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação. A escola atual que acolhe nossos jovens, têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a estruturação de seu projeto de vida.

Para guiar essa atuação, torna-se indispensável reavaliar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96, Art. 35):

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica.” Além do mais, possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis (BRASIL, 2018, p. 467).

A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio. Concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas 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, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

A BNCC relata essa relação entre a área de Ciências da Natureza, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio:

A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e com-

preender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da cidadania.

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias oportuniza o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior. Trata a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais (BRASIL, 2018).

Além de tornar o processo de aprendizagem contínuo entre as etapas, também é neces-

sário que os componentes das Ciências da Natureza sejam integrados de forma a não serem desenvolvidos de forma isolada. E para que esta integração de fato ocorra é necessário estimular a articulação e aplicação de saberes, por meio de práticas pedagógicas que tenham como foco temas integradores. Como, questões relacionadas ao exercício da cidadania que se articulam entre si e estimulam o protagonismo e a construção do projeto de vida dos estudantes, além de, dialogar com as habilidades de todos os componentes curriculares nas diferentes etapas da Educação Básica. A definição dos temas integradores priorizados pelo Currículo Piauiense leva em consideração as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no estado do Piauí, no Brasil e no mundo, o texto constitucional e os princípios que orientam a educação (SILVA, 2019). Os temas Integradores Contemporâneos Transversais (TCTs) estão dispostos na BNCC no sentido de atender às novas demandas sociais e garantir que o estudante seja o protagonista de sua própria história.

3

A Área de Ciências da Natureza e a Integração entre os Componentes

A integração entre os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no Ensino Médio, permite que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente. Comprometendo-se, assim como as demais áreas, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã, dando condições aos estudantes para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problemas (BRASIL, 2018).

A Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias traz um olhar articulado de seus componentes, para que as competências e habilidades se desenvolvam de forma conjunta, o que exige que o planejamento seja por área, indissociavelmente, e não por componente. Nesse contexto, é apresentado o Currículo Referência da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, instrumento norteador das estratégias de ensino, sistematização dos conteúdos e avaliação, proporcionando uma educação com uma abordagem crítica, caracterizando o conhecimento científico como cultural e relevante para a vida, proporcionando aos estudantes uma melhor compreensão e atuação no mundo contemporâneo.

Outro fator importante, para o ensino de Ciências da Natureza é que este possa favorecer

a aprendizagem significativa do conhecimento histórico, o qual é acumulado na mente, para que se possa ter uma concepção de Ciência e suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Os campos do conhecimento científico – Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química – irão contemplar de forma multidisciplinar a área de Ciências da Natureza, buscando mudar a realidade das teorias vigentes, que se apresentam como conjuntos de proposições e metodologias altamente estruturadas e formalizadas, muito distantes do estudante em formação (PCN, 1998, p. 27).

Na perspectiva de ensino por competências e habilidades, como é proposto pela BNCC, destacam-se indagações do tipo: o que são competências? e como aplicar estes novos conceitos de educação em sala de aula? De acordo com Antunes (2001), competências são capacidades para resolver problemas ou para criar produtos que sejam considerados de valor em um meio social, são capacidades de compreender, de se adaptar e contextualizar. No âmbito escolar, competência é a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados diante de situações complexas (PERRENOUD, 2002).

De acordo com a BNCC, as competências são resultado da mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Desta forma, para se trabalhar por meio das competências e habilidades não significa que se deve deixar de ensinar conteúdos, mas sim deve-se, para além disso, utilizar informações, atribuindo-lhes um significado, fazendo uma contextualização com a vida e o espaço em que o estudante

se insere. Neste sentido, o professor deve procurar temas que se refletem no cotidiano dos alunos, para desta forma formular situações-problema. Assim, os alunos serão desafiados e motivados a pesquisarem estas situações, a descobri-las e a apresentá-las (BRASIL, 2018).

Além disso, segundo Lima *et al.*, (2019), o Ensino das Ciências da Natureza tem o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, onde se entende que o estudante deve possuir a capacidade de realizar uma leitura do mundo, compreender e construir saberes e valores, e que possa atuar como um sujeito crítico capaz de identificar as múltiplas aplicações da ciência e da tecnologia no cotidiano.

Nesse contexto, o montante de informação disponível, permite aos professores encontrar uma maneira para que o aluno possa sair da passividade e desenvolver competências, se

questionem e procurem conhecer sobre como produzir uma aprendizagem significativa e como construir o conhecimento (PINTO *et al.*, 2012). Para isto, é necessário que o professor, durante a prática de ensino, insira diferentes metodologias, dando oportunidade aos alunos de externar seus conhecimentos prévios (CARLOS & BAHL, 2016).

Nesse âmbito, as metodologias ativas constituem-se formas de desenvolver o processo de aprender, colocando o aluno como sujeito ativo do seu processo de ensino e aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, com o intuito de estimular condições para solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos, ampliando possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011).

Apresentação dos Componentes Curriculares

4.1 Apresentação do componente Biologia

Os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza são: Biologia, Física e Química que são trabalhados ao longo de todo o Ensino Médio. Eles devem conversar entre si, para promover uma maior integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Juntos, constituem um campo rico e diversificado de conhecimentos. Ao longo dos anos, compreende-se as interfaces das diferentes áreas inseridas dentro da Biologia como a absorção de conceitos elaborados e a influência de fatores externos (entre eles, econômico, político, cultural e social) no desenvolvimento da ciência.

A Biologia tem como base central o estudo da vida em todas suas manifestações, sendo responsável por uma imensa quantidade de conhecimentos. A variedade de seres vivos e suas relações com o meio natural formam uma complexa rede de saberes que são difíceis de serem assimilados e compreendidos se não forem articuladas e contextualizadas devido a gama de informações e a diversidade biológica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) nos permite compreender a evolução biológica no contexto do ensino. Esse documento defende em seu texto os principais objetos do conhecimento nas situações de ensino, articulados, contextualizados historicamente e embasados nas relações ecológicas e evolutivas entre os seres vivos. Os PCNEM apontam também a importância de elementos da História e da Filosofia da Biologia para possibilitar aos alunos a com-

preensão de que há relações complexas entre a produção científica e os contextos sociais, econômicos e políticos.

Uma narrativa do Ensino de Biologia no Brasil, preconizou-se por meio do contexto filosófico europeu do século XVIII motivados pelas ideias revolucionárias reunindo estudos e teorias que mostram o distanciamento dos preceitos teocêntrico e uma aproximação as concepções humanísticas e explicação dos fenômenos naturais. Nesta perspectiva, valorizava-se os estudos da mente enquanto sistema biológico, os estudos do corpo humano e da consciência indivíduo nos aspectos físicos e biológicos.

Instituiu-se nas escolas um modelo de ensino de Ciências Naturais que contemplava os métodos de análise, observação e dedução mesmo que ainda em fase experimental. Ainda assim, o ensino de ciências, mais precisamente o eixo da Biologia, era considerado inovador e desafiador para a escola.

É objeto de estudo da “Biologia” o fenômeno vida em toda sua diversidade de manifestações, desde a composição, funcionamento, níveis de organização, bem como a interação com os fatores abióticos do meio em que vivem os organismos, contemplando as espécies animal, vegetal e de microrganismos. O aprendizado da Biologia deve permitir a compreensão da natureza viva e sua importância à própria condição da existência humana, ao passo que estuda o corpo humano, as doenças e suas prevenções abordando os hábitos a serem cultivados no dia a dia das comunidades. Este componente também trata de ques-

tões ambientais, como a preservação do meio ambiente, conscientização da sociedade sobre os riscos do consumismo e os impactos da poluição sobre a vida terrestre (BRASIL, 2006). O conhecimento aqui deve contribuir para a análise de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa ação humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas e organismos e do modo como a natureza se comporta e a vida se processa (BRASIL, 1998).

Uma abordagem interessante das orientações sobre métodos de ensino de Biologia embasadas pela BNCC é a sua construção do saber a partir de Projetos Científicos que propicia a construção de conhecimentos partindo de situações didáticas cotidianas aos estudantes. Nesta perspectiva, a aprendizagem abrange desde os aspectos conceituais, procedimentais aos atitudinais, uma vez que as experiências vivenciadas apontaram para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas na construção de aprendizagem significativa, compreensão teórico/prática da pedagogia de projetos e estabelecimento de relações entre teoria e prática de forma indissociável. Diante das demandas sociais e a natureza que constrói o componente Biologia enraizados no eixo central que é a vida, permite integrar conteúdos curriculares e relacioná-los a temas que precisam ser discutidos no ambiente escolar para desenvolver uma sociedade mais sustentável.

4.2 Apresentação do componente Física

No Brasil o Ensino de Física começou ainda no período colonial no secundário e superior com a participação dos jesuítas. Já no período do império a disciplina de Física era vista a partir do quinto ano do ensino secundário. No período da república 27,3% da carga horária era reservada para o ensino de Matemática e Ciências e que após a revolução de 1930 pas-

sou a ser de 33,3% da carga horária (Bezerra, 2009). Recentemente antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Ensino de Física era visto apenas a partir do Ensino Médio, com uma pequena parte sendo apresentada no final do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências e que após a promulgação da BNCC houve mudanças notadamente positivas trazendo o ensino de Física a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Desta forma, espera-se que a estranheza e dificuldades da inserção abrupta e descontextualizada deste componente seja superada, tornando o ensino da área de Ciências da Natureza muito mais conectado com o mundo real e atualizado com a vida moderna.

Atualmente o ensino de Física ainda é muito tradicional e voltado para a resolução de problemas teóricos e à preparação dos jovens para o vestibular, o que faz muitos acharem a disciplina desinteressante e complicada, porém esta realidade está mudando e muitos professores já adotam uma metodologia mais dialogada. E já há uma mudança na percepção dos professores desta área, que o ensino deve romper com estas formas tradicionais para superar a visão de que é uma disciplina difícil e complexa (Bezerra, 2009). Para Moreira (2018), os Professores de Física são essenciais no ensino de Física, mas que suas condições de trabalho não lhes permitem buscar um ensino que conduza a uma aprendizagem significativa, e ressalta ainda a fraca formação inicial em que são formados para o ensino tradicional com abordagens de aulas expositivas e listas de problemas. No entanto, é preciso romper com esse ensino decoreba e de memorização e pensar como ensinar esses conteúdos/objetos do conhecimento e abordar a Física de modo a despertar o interesse, a intencionalidade e a predisposição dos alunos, sem os quais não haverá aprendizagem significativa.

Outro problema apontado por Moreira (2018) está relacionado à cidadania em que é necessário a utilização de situações-problemas para que o ensino de Física faça sentido aos alunos

e destaca que essas situações é que darão sentido aos conceitos e formam o âmago do desenvolvimento cognitivo. Com as primeiras situações integrando o contexto do aluno e a partir de então devem ser inseridas novas situações em um nível crescente de profundidade e complexidade. E destaca ainda que é um erro começar a ensinar sem usar situações que façam sentido para os alunos.

O componente curricular “Física” estuda o mundo físico, como a relação entre movimentos e forças, geração de energia e suas transformações, os estados da matéria e a relação matéria e energia. Ademais são estudados a eletrônica básica, circuitos elétricos, equipamentos eletrodomésticos, a eficiência energética, os geradores, os motores e o consumo de energia. Sendo assim, há importantíssima vinculação para a utilização consciente da energia, contribuindo para a preservação do meio ambiente e o uso consciente dos recursos naturais (BRASIL, 1998). Além disso, o componente curricular de Física investiga também a origem e a evolução do Universo e procura estabelecer modelos e teorias que expliquem o comportamento da natureza, sendo fundamental para o desenvolvimento de novas tecnologias e o bem-estar da sociedade. Avalia ainda as radiações ionizantes e não ionizantes com ampla aplicação na medicina e no dia a dia da sociedade. Pode-se dizer que a Física faz parte da vida dos seres humanos e está na base das Tecnologias de Informação e Comunicação, da engenharia e das técnicas de diagnósticos e tratamentos usadas na medicina, estando intrinsecamente relacionada às tecnologias e à vida moderna (BRASIL, 1998).

4.3 Apresentação do Componente Química

Entre os séculos III a.C. e XVI d.C., registra-se os primeiros ensaios sobre a construção do conceito de Química. Este entendimento era desempenhado pelos Alquimistas na tentativa de manipular substâncias. Robert Boyle, com

seus estudos sobre os gases, mudou a interpretação da Química, ao contrapor qualquer explicação mágica para os fenômenos naturais ao considerar que as interpretações da química deveriam ser feitas por meio de observações e experimentações. Durante o século XX, a partir dos estudos e descobertas desses primeiros cientistas, a Química experimentou grande desenvolvimento teórico e metodológico, sobretudo pela afirmação da mecânica quântica, dos métodos espectroscópicos e das metodologias de síntese orgânica que conduziam o descobrimento de novos fármacos; determinação da estrutura química de moléculas, como o ácido desoxirribonucleico; e sofisticação das teorias já existentes (BELL, 2005).

O componente Química é um conhecimento que não está restrita simplesmente às pesquisas de laboratório e à produção industrial, mas, de maneira oposta, ela está muito marcada em nosso cotidiano pelas mais diversificadas formas. Sendo que, seu notável centro de estudo é a matéria, suas transformações e a energia envolvida nesses processos. A componente química aparece de forma a esclarecer diversos fenômenos da natureza, entendimento esse que pode ser utilizado em melhoramento para do próprio ser humano.

Por exemplo, o nosso corpo, é construído de inúmeras substâncias, as quais encontram-se em contínua transformação, as quais que proporcionam o ser humano continuar vivo. Ou seja, a ausência dessas reações no corpo provocaria inexistência de vida. Além disso, o componente de química é uma ciência que não é apenas achada. É na verdade, especialmente, geração e transformação de tudo ao nosso redor.

Ademais, vale lembrar que o componente de Química não é um componente a se trabalhar sozinho, é preciso desenvolver uma articulação interdisciplinar, de forma a conduzir organicamente o aprendizado pretendido. Por exemplo, em uma compreensão atualizada do conceito de energia, dos modelos de átomo

e de moléculas, não é algo a ser trabalhado apenas na química ou física ou biologia, mas de forma conjunta entre os três componentes. Outro exemplo, a poluição ambiental seja ela urbana ou rural, do solo, das águas ou do ar, não é algo apenas biológico físico ou químico, esse conhecimento se trabalha em qualquer componente.

Nesse contexto, as questões ambientais têm tido um destaque na mídia nacional e internacional e praticamente em todas as reuniões entre Chefes de Estado incluem em suas pautas temas envolvendo a redução de emissões ou o controle da degradação de reservas ambientais. Muitos estudiosos procuram definir os princípios da química nesse enquadramento. Alguns dos princípios da Química estariam em evitar a produção do resíduo que é melhor do que tratá-lo ou além disso, procurar ilustrar novas metodologias sintéticas que possam potencializar o bem-estar ambiental e sustentável para toda a humanidade (ANASTAS, 1998).

Assim, os objetos do conhecimento no componente de Química devem ser abordados a partir de temas que permitam a contextualização do conhecimento. É necessário que o aluno desenvolva competências adequadas para reconhecer e saber utilizar as linguagens simbólicas na química, sendo capaz de entender e empregar, a partir das informações, a representação simbólica das transformações químicas.

O ensino do componente de Química, com essas estimativas, envolve a contextualização sociocultural dos conhecimentos, ou melhor, a referência de processos químicos e suas implicações sociais e ambientais. Além disso, a contextualização do componente de Química demanda que os conceitos químicos sejam entendidos em determinados contextos gerais, como, por exemplo, na análise da utilização de radioatividade, a sua importância para a humanidade, seus benefícios e impactos para a saúde e o meio ambiente (CARVALHO, 1995).

Nesse cenário, o componente de Química busca desenvolver as habilidades propostas pela BNCC na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o qual estará interligado com a Biologia, e a Física onde irão propor ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Na qual estarão potencializando de forma conjunta as interpretações dos fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Onde terão a oportunidade de proporcionar condições para que possam explorar os variados jeitos de pensar e de falar dos hábitos científicos, colocando-se dentro da organização do conhecimento, o qual foi gerado em numerosos contextos históricos e sociais.

5

Distribuição das Habilidades por Série

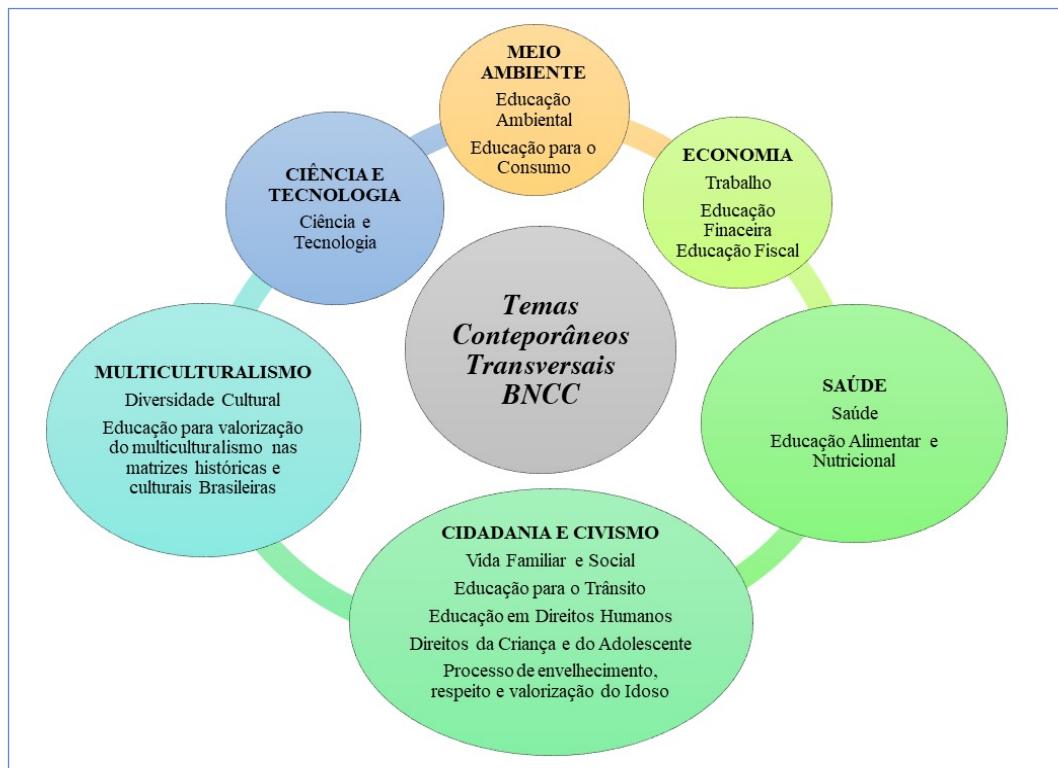
Os componentes da área de Ciências da Natureza têm em comum a investigação científica, além de compartilharem linguagens para a representação e sistematização do conhecimento e, portanto, necessitam ser desenvolvidos de forma não isolada (BRASIL, 2006). A fim de promover a organização do aprendizado, as habilidades foram organizadas em unidades temáticas que tem a função de estruturar o processo de ensino-aprendizagem. As unidades temáticas definidas para a área de ciências da natureza no currículo do Piauí para o ensino médio são **Matéria e Energia e Vida, Terra e Cosmos**. Essas unidades temáticas fazem a integração com os objetos do conhecimento, a partir das quais, as habilidades e competências devem ser desenvolvidas, de forma articulada e contextualizada, com o objetivo de dar sentido ao aprendizado dos alunos.

Os componentes, Biologia, Química e Física apresentam elementos de identidade que os aproximam entre si, ou seja, existem temáticas comuns entre elas. Para fins de articulação, o primeiro passo é explicitar os vínculos e aspectos comuns entre os componentes da área. A articulação entre os componentes po-

derá implicar em diversificação e modificações metodológicas, que orientadas pelo projeto pedagógico da escola promoverão a organização e estruturação dos tópicos a serem enfatizados em cada área ou etapa. Procedimentos comuns, como a experimentação praticada nas ciências da natureza, estudo do meio e projetos interdisciplinares, nos quais diferentes componentes tratam ao mesmo tempo de temas afins, são exemplos de metodologias integradoras (BRASIL, 2006; PONTUSCHKA et al., 1991).

Recomenda-se ainda que os temas contemporâneos transversais, também sejam aplicados na perspectiva de integrar os componentes das Ciências da Natureza, e estes com as demais áreas do conhecimento. Propiciando ao estudante uma integração da formação geral básica com a vida social e com o mundo do qual faz parte. Na BNCC os temas contemporâneos transversais são quinze, distribuídos em seis macro áreas temáticas que são: Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Economia, como é mostrado na **Figura 1** (BRASIL, 2019).

Figura 1 – Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: BRASIL, 2019.

As habilidades estão vinculadas aos objetivos de aprendizagem e aos objetos do conhecimento necessários para que o ensino seja desenvolvido em toda a sua integridade. Tais objetos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, contextualizada e aplicada ao cotidiano dos estudantes, visando formá-los como cidadãos conscientes, críticos, criativos e capazes de se adaptarem às rápidas mudanças que ocorrem na atualidade, e acima de tudo, respeitando o próximo e as diferentes culturas e etnias.

Outro ponto importante é que ao tempo em que se busca o desenvolvimento das habilidades e competências específicas da área, deve-se também atentar para as competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Por exemplo, ao se abordar uma certa competência específica, o Professor também pode pedir que os alunos desenvolvam projetos em equipe. Desta forma, o aluno estará exercitando a empatia, a coopera-

ção com acolhimento e respeito à diversidade de indivíduos, que faz parte das competências gerais.

As **Tabelas 1, 2 e 3** apresentam as competências propostas pela BNCC associada a cada uma das habilidades a elas vinculadas. Sendo a **Tabela 1** referente à primeira série, a **Tabela 2** à segunda série e a **Tabela 3** à terceira série. A distribuição das habilidades de Ciências da Natureza por série no Ensino Médio, foi pensada de forma que a sequência permita aos estudantes o desenvolvimento orgânico das habilidades e com uma maior interdisciplinaridade entre os componentes Biologia, Física e Química, para tanto cada habilidade está associada a uma unidade temática. Vale ressaltar, que não há impedimento algum em repetir as habilidades nos diferentes anos, desde que os objetivos de aprendizagem também se alterem no que diz respeito ao nível de complexidade dos processos cognitivos ao longo do Ensino Médio.

Tabela 1. Descrição das Competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos na primeira série do ensino médio nas escolas do Estado do Piauí.

| 1ª SÉRIE | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | |
|--|-----------------|---|--|
| | | Biologia – 80h Física – 80h Química – 80h | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e 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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar como funciona o fluxo de energia e matéria nos ecossistemas para identificar possíveis agentes que interferiram nesse processo; ✓ Relacionar os processos energéticos celulares à transformação e transferência de energia nos ecossistemas; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fluxo de energia e de matéria nos ecossistemas; ✓ Seres autótrofos seres heterótrofos; ✓ Fotossíntese e respiração celular; ✓ Cadeia alimentar; ✓ Níveis tróficos; ✓ Pirâmides ecológicas; ✓ Sucessão ecológica; ✓ Metabolismo energético (Fotossíntese, Respiração, Fermentação e Quimiossíntese); |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a relação trabalho e energia mecânica, para aplicar esta relação em situações do cotidiano; ✓ Aplicar a definição de potência na dinâmica e analisar a sua relação com a eficiência energética; ✓ Relacionar a definição de potência com experiências do cotidiano; ✓ Aplicar os conhecimentos sobre a conservação de energia em fenômenos do cotidiano e na geração de energia, como energia eólica, hidrelétrica, termelétrica e nuclear; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho e Energia mecânica; ✓ Potência; ✓ Conservação da energia; ✓ Energias renováveis; ✓ Conservação da quantidade de movimento; |

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|---|---|-------------------------|
| <p>✓ Propor o uso de novas fontes renováveis de energia, relacionando-as a questões sociais, ambientais, políticas e culturais em âmbito local, regional e global;</p> <p>✓ Analisar a definição da quantidade de movimento analisando situações do cotidiano dos estudantes;</p> <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar a relação entre as propriedades da matéria extensivas e intensivas e a quantidade de matéria, de energia e de movimento; ✓ Analisar fenômenos químicos por meio da observação de evidências e dados qualitativos e quantitativos; ✓ Representar os fenômenos químicos por meio de equações químicas balanceadas; ✓ Demonstrar as características e propriedades dos materiais usados no cotidiano, devido à mudança entre as diferentes formas de ligações químicas, bem como as possíveis reações que acontecem com esses materiais; ✓ Comparar e estabelecer relações proporcionais entre as massas de reagentes e produtos envolvidos em diferentes transformações químicas considerando sistemas fechados e abertos; | <p>✓ Propriedades da matéria;</p> <p>✓ Cálculos estequiométricos;</p> <p>✓ Leis Ponderais;</p> <p>✓ Modelos atômicos;</p> <p>✓ Ligações e reações químicas;</p> <p>✓ Balanceamento de reações químicas;</p> | <p>Competência específica 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 (TDC).</p> | |

| | | | |
|--|-----------------|--|---|
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as grandezas fundamentais e derivadas, estabelecendo relações entre elas, utilizando códigos, símbolos e nomenclaturas específicas; ✓ Realizar operações com as grandezas do Sistema Internacional de Unidades (SI), utilizando adequadamente os prefixos das unidades de medida das grandezas; ✓ Resolver situações-problema, envolvendo conversões entre unidades de medidas das grandezas; ✓ Desenvolver hipóteses, fazer medições, interpretar dados e fazer previsões na Física; ✓ Manusear instrumentos e/ou equipamentos de medição (réguas, trena, transferidor, cronômetro, paquímetro, calculadora etc.), utilizando adequadamente as unidades de medidas da grandeza envolvida na situação problema; ✓ Explicar o funcionamento de microscópios, lentes e telescópios. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Operações com grandezas (Sistema Internacional de Unidades); ✓ Unidades de medida; ✓ Grandezas e suas relações; ✓ Método Científico; ✓ Instrumentos de Medidas; ✓ Refração e reflexão da Luz; ✓ Formação de imagens utilizando espelhos e lentes; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver hipóteses, fazer medições, interpretar dados e fazer previsões na Química; ✓ Diferenciar as substâncias através de sua estrutura, densidade, temperatura de fusão e ebulição, coeficiente de dilatação térmica, resistência e análise de fórmulas; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Método Científico; ✓ Composição e fórmulas de substâncias; |
| | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar de experimentos e/ou materiais alternativos que facilitem a compreensão de diminutas estruturas celulares. Exemplos: Aplicativos de Realtide Aumentada (RA), sites com imagens 3D, impressora 3D, maquetes entre outros; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Componentes celulares e suas funções; ✓ Composição química da célula; ✓ Citologia; |
| (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 (TDC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental. | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer como são geradas as imagens de sistemas opto-eletrônico utilizados para gerar imagens ou outros tipos de informações, sobre objetos distantes; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagens obtidas por sensoriamento remoto; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir sobre as propriedades da matéria extensivas e intensivas; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propriedades da matéria; |

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

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|-----------------|--|--|
| (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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer e diferenciar as funções orgânicas, que serão estudadas através da identificação de seus respectivos grupos funcionais e suas regras para nomenclatura; ✓ Debater metodologias científicas para a avaliação da segurança ambiental e alimentar dos organismos geneticamente modificados; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produtos Transgênicos; ✓ Biossegurança de Organismos Geneticamente Modificados; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer e diferenciar as funções orgânicas, que serão estudadas através da identificação de seus respectivos grupos funcionais e suas regras para nomenclatura; ✓ Relacionar as funções químicas na vida cotidiana; ✓ Avaliar a toxicidade de diferentes substâncias orgânicas bem como uso desses compostos em agrotóxicos e seus possíveis prejuízos ao meio ambiente; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução a química orgânica; ✓ Petróleo, hulha e madeira; ✓ Interações intermoleculares; |
| 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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender os processos químicos, físicos, biológicos e geológicos que ocorrem na natureza, mais especificamente relacionados ao fluxo de elementos gerados por tais processos por meio da interação com o meio ambiente e os seres vivos e sua circulação entre a atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera; ✓ Avaliar os riscos da ação antrópica sobre os ecossistemas considerando os riscos e consequências para a saúde humana e ambiental; ✓ Analisar as principais atividades das cadeias produtivas locais situadas nos ecossistemas do semiárido nordestino: Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Restinga e Manguezal; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciclos biogeoquímicos; ✓ Poluição do solo, do ar e da água; ✓ Desmatamento e Queimadas; ✓ Incidentes em barragens no Brasil; ✓ A relação meio ambiente e saúde humana; ✓ Ecossistemas e preservação ambiental; ✓ Relações entre os seres vivos de uma comunidade; ✓ Cadejas Produtivas do Nordeste; ✓ Bioproductos ecológicos; ✓ Fluxo de energia dos ecossistemas; |

| | | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|--|---|---|-------------------------------------|--|--------------------------------|
| QUÍMICA | BIOLOGIA | ✓ Compreender o fenômeno conhecido como efeito estufa e sua importância para a manutenção da vida na Terra. Analisar a importância dos ciclos biogeoquímicos, na reciclagem dos elementos químicos da natureza, reconhecendo a sua essencialidade para a vida no planeta; | ✓ Compreender o fenômeno conhecido como efeito estufa e sua importância para a manutenção da vida na Terra; | ✓ Efeito estufa e camada de ozônio; | | |
| Competência específica 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis. | EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostas 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. | | | | | |

| | | |
|-----------------|--|--|
| QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os processos de elaboração de modelos sobre o surgimento dos elementos químicos no Universo; ✓ Discutir a importância da Tabela Periódica para realizar previsões acerca das propriedades dos elementos químicos a partir da análise dos critérios utilizados na sua organização; ✓ Elaborar a sequência dos modelos atômicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais específicos; ✓ Relacionar a evolução dos modelos às descobertas das partículas subatômicas; ✓ Utilizar métodos de visualização, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais específicos, para representar as diferenças entre substâncias simples e compostas; ✓ Comparar as diferentes formas de interação entre átomos, considerando os tipos de ligações químicas (iônica, covalente e metálica) com o intuito de explicar sobre as interações da matéria e suas constantes mudanças e adaptações; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evolução química: modelos e teorias sobre a origem dos elementos químicos; ✓ Propriedades Periódicas; ✓ Modelos moleculares; ✓ Estrutura da matéria (modelos atômicos de Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, número atômico, número de massa, isótopos); ✓ Substâncias simples e compostas; ✓ Ligações químicas; |
| BIOLOGIA | <p>(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Classificar diversos modos dos seres vivos a fim de facilitar o estudo sobre esses organismos e de compreender suas relações evolutivas com o meio natural; ✓ Examinar formas de como os organismos interagem com o ambiente e suas influências no desempenho biológico, ou seja, seu sucesso no meio; ✓ Relacionar a interação de um indivíduo com o ambiente no qual vive, envolvendo a troca de energia e material, sendo que o seu ambiente é composto por componentes abióticos (não vivos) e bióticos (outros indivíduos de sua espécie e de outras espécies); |
| QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar as alterações moleculares que ocorrem no meio ambiente quanto aos estados físicos das substâncias e as mudanças de estado; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mudanças de estado físico da matéria; |

| | | |
|---|--|--|
| <p>(EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar uma economia que permita aproveitar os seus múltiplos benefícios sem, no entanto, destruí-las, mantendo-as em pé, valorizando-as, impedindo o desflorestamento e contribuindo com a sustentabilidade global; ✓ Conferir a capacidade dos sistemas biológicos de permanecerem em estado de equilíbrio interno mesmo em condições de constante alteração do meio externo; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os efeitos sobre o clima devido ao aquecimento nas diferentes regiões da Terra e nos oceanos; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidades de Conservação; ✓ Homeostase; ✓ Propagação de calor e o clima; ✓ Funções orgânicas (hidrocarbonetos, álcoois, ácidos carboxílicos, éster, éster, aldeído, cetona, amina, amida); ✓ Propriedade dos compostos orgânicos; ✓ Forças intermoleculares; ✓ Noções de química celular (proteínas, carboidratos, lipídios e ácidos nucleicos); ✓ Tipos de ligações químicas; ✓ Grandezas Físicas Escalares e Vetoriais; ✓ Referenciais inerciais e não inerciais; ✓ Leis de Newton e Movimento; ✓ Movimento de Queda Livre; ✓ Leis da Gravitação Universal; ✓ Astronomia: gravitação e Leis de Kepler; ✓ Analisar a queda livre como um movimento vertical com e sem a resistência do ar como nos casos de saltos de pára-quedas e gotas de chuva; ✓ Aplicar a Lei da Gravitação nos movimentos dos planetas, das galáxias, de satélites e nas viagens espaciais; ✓ Aplicar os conceitos básicos de astronomia e Leis de Kepler para analisar situações reais inclusive aquelas relacionadas à descoberta de planetas; |
| <p>(EM13CNT204) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | <p>FÍSICA</p> | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <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>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoiar por meio de métodos estatísticos os processos de transmissão de caracteres entre diversas gerações; | <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer que a medição e o controle de processos são fundamentais para gerar os melhores resultados possíveis quanto à utilização de recursos, máquinas, desempenho, rentabilidade, proteção ambiental e segurança; ✓ Realizar estudos de grandesezas físicas como tudo o que pode ser medido nas ciências; ✓ Avaliar previsões e entender todo o funcionamento ocorrido na atmosfera e todos os aspectos climáticos nos mais distintos lugares do planeta; | <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar a dinâmica das reações químicas, mediante estudos cinéticos, de equilíbrio e termoquímico, com ou sem uso de tecnologias digitais, levando em consideração os efeitos das variáveis para avaliar processos reacionais e a dinâmica no meio ambiente; | <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>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as etapas da evolução humana através da história evolutiva de nossa espécie e das espécies ancestrais; ✓ Preservar o respeito à diversidade dentro da espécie humana; ✓ Desenvolver a percepção de que todos os homens pertencem à mesma espécie e que as diferenças genéticas não podem ser usadas para embasar desigualdades sociais e econômicas; ✓ Reconhecer a origem do Humano Americano por meio de estudos fósseis da história evolutiva dos ancestrais tendo como referência o Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, com seus registros da vida do ser humano pré-histórico; ✓ Utilizar os conceitos de evolução, biologia molecular e genética para argumentar sobre a variabilidade da espécie humana; |
|--|---|--|--|---|

| <p>(EM13CNT209) Analisar a evolução estrelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debater sobre a existência de seres vivos em outros planetas, as principais características destes seres vivos, suas origens e evolução para formular hipóteses sobre o futuro da vida no universo; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o ramo da Astronomia que estuda o universo e os diversos corpos celestes; ✓ Analisar a composição do universo por meio das leis da natureza, assim como por meio de instrumentos utilizados pela ciência; ✓ Reconhecer o modelo de formação do sistema solar assim como as ideias que fundamentam esse modelo; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a comparação físico-química de outros planetas e corpos celestes a partir de imagens aqui da Terra e da imagem de sondas espaciais; | <p>Competência específica 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).</p> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #4f81bd; color: white; text-align: center;">HABILIDADES</th><th style="background-color: #4f81bd; color: white; text-align: center;">COMPONENTES</th><th style="background-color: #4f81bd; color: white; text-align: center;">OBJETOS DE APRENDIZAGEM</th><th style="background-color: #4f81bd; color: white; text-align: center;">OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="886 123 1235 2046"> <p>(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p> </td><td data-bbox="886 123 1235 2046"> <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Biologia; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Física; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na química; </td><td data-bbox="886 123 1235 2046"> <p>✓ Astrobiologia;</p> <p>✓ Astrofísica: evolução estrelar;</p> <p>✓ Exoplanetas;</p> <p>✓ Buracos negros;</p> <p>✓ Relatividade geral e restrita;</p> <p>✓ Efeito Doppler relativístico;</p> <p>✓ Modelo padrão para formação do Sistema Solar;</p> </td><td data-bbox="1235 123 1402 2046"> <p>✓ Planetologia comparada;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Saúde e bem-estar;</p> <p>✓ Preservação da biodiversidade;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Educação ambiental e sustentabilidade na química;</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | <p>(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Biologia; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Física; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na química; | <p>✓ Astrobiologia;</p> <p>✓ Astrofísica: evolução estrelar;</p> <p>✓ Exoplanetas;</p> <p>✓ Buracos negros;</p> <p>✓ Relatividade geral e restrita;</p> <p>✓ Efeito Doppler relativístico;</p> <p>✓ Modelo padrão para formação do Sistema Solar;</p> | <p>✓ Planetologia comparada;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Saúde e bem-estar;</p> <p>✓ Preservação da biodiversidade;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Educação ambiental e sustentabilidade na química;</p> |
|---|--|--|---|-------------|-------------|-------------------------|-------------------------|--|---|---|---|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | | |
| <p>(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Biologia; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na Física; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas na química; | <p>✓ Astrobiologia;</p> <p>✓ Astrofísica: evolução estrelar;</p> <p>✓ Exoplanetas;</p> <p>✓ Buracos negros;</p> <p>✓ Relatividade geral e restrita;</p> <p>✓ Efeito Doppler relativístico;</p> <p>✓ Modelo padrão para formação do Sistema Solar;</p> | <p>✓ Planetologia comparada;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Saúde e bem-estar;</p> <p>✓ Preservação da biodiversidade;</p> <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes;</p> <p>✓ Reportagem e artigo científico;</p> <p>✓ Educação ambiental e sustentabilidade na química;</p> | | | | | | | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Combater as mais diferentes formas de discriminação praticadas com base na utilização imprópria dos conhecimentos científicos referentes a genética e variabilidade da espécie humana; ✓ Debater e argumentar, do ponto de vista ético, a divulgação e utilização de informações genéticas da população; ✓ Empregar o embasamento teórico-científico para argumentar sobre as fake news que envolvam questões de saúde, ajudando na conscientização da sociedade para um olhar crítico quanto às notícias veiculadas.; ✓ Aplicar o conceito de ética para analisar o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos científicos, sob o ponto de vista da diversidade de raça, da produção de alimentos, condição socioeconómica e das liberdades individuais; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar o conceito de ética para analisar o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos científicos sob o ponto de vista da geração e consumo de energia, da automatização de processos industriais e comerciais, e do desenvolvimento de novas tecnologias; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar o conceito de ética para analisar o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos científicos sob o ponto de vista do consumo, do desenvolvimento de novos medicamentos, do meio ambiente e dos resíduos residenciais na disciplina de química; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bioética; ✓ Darwinismo social e discriminação étnico-racial; ✓ Eugenia; ✓ Mapeamento genético; ✓ Sequenciamento genético dos seres vivos; ✓ Fake news e saúde; ✓ Ética em Ciências da Natureza; |
| <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>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar as causas e consequências dos diferentes tipos de poluição e contaminação com o meio ambiente e a saúde da comunidade; ✓ Identificar os principais riscos e problemas de saúde causados pelas ações do dia a dia e suas consequências; ✓ Propor soluções referentes à integridade da saúde individual e coletiva; ✓ Analisar a importância do desenvolvimento econômico da atividade agropecuária no Cerrado; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poluição (atmosférica, sonora e visual) e contaminação; ✓ Sistemas respiratório, cardiovascular e digestório; ✓ Agrotóxicos (defensivos agrícolas); |

| | | |
|----------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar a agropecuária no Cerrado aos impactos ambientais evidenciados a partir de mapas, gráficos e tabelas, verificando as causas e consequências para essas situações, tanto em relação ao meio ambiente quanto à saúde da comunidade local; | |
| FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar as grandezas envolvidas em colisões, como as forças de Newton e Quantidades de movimento; ✓ Avaliar os riscos de acidentes nas rodovias, para compreender a importância em seguir as leis de trânsito; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colisão entre veículos; ✓ Direção consciente e responsável; |
| QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar a mineração como atividade que consiste nos processos de pesquisa, exploração, extração e beneficiamento de minérios; ✓ Relacionar a mineração com o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade; ✓ Avaliar os riscos ambientais associados a mineração; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mineração; |

Tabela 2. Descrição das Competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos na segunda série do ensino médio nas escolas do Estado do Piauí.

| 2ª SÉRIE | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES |
|--|-----------------|--|
| | | Biologia – 40h Física – 40h Química – 40h |
| Unidade Temática: Matéria e Energia | | |
| Competência específica 1: Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global. | | |
| (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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar o conceito de efeito estufa e sua importância para a manutenção da vida e com os desequilíbrios da natureza, usando dados sobre as intervenções antrópicas no planeta; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o funcionamento dos sistemas térmicos; ✓ Explicar a primeira Lei da Termodinâmica como uma generalização da conservação da energia, utilizando experiências e simulações para analisar como o calor e o trabalho mecânico podem influenciar em um sistema térmico; ✓ Aplicar os conceitos relativos à Termodinâmica para compreender os mecanismos térmicos; ✓ Construir protótipos de sistemas térmicos considerando a sustentabilidade e o apoio de tecnologias digitais, aplicando os conhecimentos da termodinâmica; ✓ Identificar as máquinas térmicas como processos que transformam calor (energia térmica) em trabalho mecânico; ✓ Propor a construção de protótipos térmicos que sejam mais eficientes, utilizando-se de tecnologias digitais como auxílio; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparar a eficiência energética de combustíveis fósseis e alternativos com base na quantidade de calor produzido e na formação de potenciais poluentes para o ambiente; |

| | | | |
|--|-----------------|---|--|
| <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> | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os resíduos, provenientes do uso de diferentes defensivos agrícolas, considerando sua origem e seu grau de periculosidade física, química ou biológica; ✓ Explicar sobre a importância da bacia do Rio Parnaíba como unidade para planejamento e conservação do ambiente natural e urbano para avaliar os riscos de processos de bioacumulação em uma cadeia trófica, relacionando-o a presença de poluentes orgânicos persistentes; | |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as propriedades físicas e químicas, os métodos de obtenção e principais reações químicas; ✓ Definir os processos de produção de materiais sintéticos; ✓ Identificar alternativas que causem menor impacto ambiental em relação aos produtos e subprodutos derivados das reações químicas realizadas na produção de materiais sintéticos; ✓ Conhecer os diferentes tipos de agentes químicos cancerígenos; | |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar os sistemas em equilíbrio químico e reconhecer sua presença no ambiente e nas tecnologias utilizadas no sistema produtivo; ✓ Observar a reversibilidade das reações químicas em um sistema utilizando-se de uma linguagem adequada para representar sistemas em equilíbrio químico; ✓ Explicar o que é corrente elétrica e como é conduzida em diferentes materiais; | |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os processos de produção de energia elétrica a partir da biomassa, petróleo, gás natural e carvão; ✓ Conscientizar-se quanto à importância da minimização dos impactos ambientais causados pela geração de poluentes, bem como o papel da Química nesses processos de obtenção de energia; | |
| | QUÍMICA | | |

Competência específica 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).

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|-----------------|--|--|
| (EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitônicas ou tecnológicas) e/ ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conferir o protagonismo industrial no uso eficiente e sustentável dos recursos naturais e no aproveitamento da biodiversidade brasileira; ✓ Atribuir à biodiversidade como uma das principais fontes para a indústria farmacêutica; ✓ Inferir sobre benefícios que os seres humanos obtêm dos ecossistemas, como: o fornecimento direto de bens ou produtos, como alimentos, água, solo matéria-prima para a geração de energia, recursos genéticos para produção de fármacos e cosméticos e fibras para o setor têxtil; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bioeconomia; ✓ Indústria Farmacêutica; ✓ Serviços ecosistêmicos associados – BSE; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir o processo de desenvolvimento de novos materiais e componentes para diversas áreas de pesquisa, como: medicina, eletrônica, computação, ciências e engenharia; ✓ Analisar os materiais quanto à condução de calor e propor formas sustentáveis de reduzir a temperatura no interior das casas ou apartamentos, considerando o clima do Piauí; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nanotecnologia; ✓ Processos de propagação de calor; ✓ Propriedades térmicas dos materiais; ✓ Absorção de calor pelas superfícies; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar as propriedades físico-químicas nos materiais e explicá-las com base no modelo de constituição submicroscópica relacionando as propriedades dos compostos com suas estruturas debatendo a importância dessas análises para indústria farmacêutica, de alimentos, civil e para o meio ambiente no estado do Piauí; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propriedades físicas-químicas de substâncias e materiais; |

Competência específica 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

| HABILIDADES | | COMPONENTES | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
|--|-----------------|---|--|--|--|-------------------------|--|
| (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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar diferentes classes de compostos orgânicos; com ênfase nos que possuem aplicações psicoativas; ✓ Explicar como ocorre a interação de compostos químicos psicoativos com o sistema nervoso e quais as consequências para a qualidade de vida; ✓ Criar campanhas informativas sobre o funcionamento e impacto de substâncias psicoativas na vida dos jovens e na comunidade; | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compostos orgânicos; | | | |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os efeitos de drogas lícitas e ilícitas sobre a saúde humana de forma a favorecer o desenvolvimento de posturas críticas e éticas frente ao seu uso. | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Automedicação e uso excessivo de medicamentos; ✓ Drogas e vício; | | | |
| Competência específica 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 (TDC). | | | | | | | |
| HABILIDADES | | COMPONENTES | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
| (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, neuro tecnologias, 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. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os avanços da biotecnologia nas áreas da saúde, agricultura, alimentação, entre outras; ✓ Argumentar, considerando o conhecimento científico, questões éticas e de segurança, sobre os impactos da biotecnologia das células-tronco, da interação de moléculas com o sistema nervoso e dos organismos geneticamente modificados (OGM); | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Biotecnologia e DNA; ✓ Engenharia genética; ✓ Alimentos transgênicos; ✓ Tratamento farmacológico personalizado; | | | |

| | | |
|--|---|---|
| <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>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender os processos de descarga elétrica, bem como a formação de raios atmosféricos; ✓ Conceituar corrente elétrica e reconhecer os perigos envolvidos em atividades com energia elétrica; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar causas e consequências dos maiores acidentes nucleares no Brasil e no mundo; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descarga atmosférica; ✓ Choque elétrico; ✓ Materiais isolantes e condutores de eletricidade; ✓ Acidentes nucleares; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparar os diferentes tipos de motores à combustão, quanto aos aspectos de eficiência e sustentabilidade; ✓ Analisar os diferentes tipos de energias renováveis com potencialidade no Piauí, bem como no Brasil e no mundo, observando sua aplicabilidade e o impacto ambiental gerado por essas fontes; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a noção de agente transformador do ambiente e mostrar a possibilidade de discussão e intervenção nas ações humanas analisando de forma crítica as causas e consequências com relação às oscilações térmicas da superfície do planeta e seus efeitos sobre a vida em geral. ✓ Avaliar como os derivados de biomassa renovável podem substituir ou ajudar na composição da matriz energética brasileira, em substituição aos combustíveis fósseis em motores a combustão ou outros tipos de geração de energia; ✓ Analisar o processo de formação dos combustíveis fósseis e avaliar as vantagens e desvantagens dos seus usos nos processos produtivos e na vida cotidiana; |
|--|---|---|

Tabela 3. Descrição das Competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos na terceira série do ensino médio nas escolas do Estado do Piauí.

| 3 ^ª SÉRIE | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | | |
|---|-------------------------------------|--|--|
| | Biologia – 40h | Física – 40h | Química – 40h |
| Unidade Temática: Matéria e Energia | | | |
| <p>Competência específica 1: Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.</p> | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| (EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e 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. | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os fenômenos ondulatórios e suas aplicações na indústria, na geração de energia, e nos instrumentos musicais; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ondulatória; ✓ Instrumentos musicais; ✓ Energia das ondas; |
| (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 meio ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica. | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os diferentes usos e aplicações da radiação e seus efeitos biológicos; ✓ Reconhecendo os tipos de radiações, suas origens e potenciais efeitos sobre o planeta e as diferentes formas de vida; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Efeitos biológicos das radiações ionizantes; ✓ Mutações e aberrações; ✓ Câncer; ✓ Radioterapia; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os conceitos básicos da física quântica para compreender as tecnologias modernas; ✓ Analisar os princípios físicos de funcionamento dos equipamentos utilizados na medicina e os cuidados necessários com esses equipamentos; ✓ Analisar os processos de produção de energia elétrica por meio da fissão nuclear e o funcionamento do reator nuclear. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Radiação de Corpo Negro e a Equação de Planck; ✓ A Dualidade onda-partícula e o Efeito Fotelétrico; ✓ Estrutura da matéria; ✓ Laser; ✓ Radiatividade; ✓ Fissão e fusão nuclear; ✓ Equipamentos de raios X; ✓ Armazenamento de resíduos radioativos; |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <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>BIOLOGIA</p> <p>QUÍMICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar os riscos à saúde devido a exposição à materiais tóxicos ou radioativos; ✓ Utilizar dados de concentração para resolver problemas envolvendo cálculos de doses de medicamentos que deveriam ser administradas segundo receitas/prescrições médicas. ✓ Analisar dados de concentração de poluentes atmosférico para avaliar a qualidade do ar segundo parâmetros fornecidos pelos órgãos competentes. ✓ Avaliar os impactos ambientais decorrentes do uso de fertilizantes e de pesticidas a partir da análise de dados de concentração de diferentes espécies químicas tóxicas, tais como metais pesados, organoclorados, entre outros; ✓ Avaliar os riscos da ação antrópica sobre os ecossistemas considerando os riscos e consequências para a saúde humana e ambiental; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiais tóxicos; ✓ Materiais radioativos; ✓ Concentração de soluções químicas; ✓ Poluição do meio ambiente; ✓ A composição de adubos e fertilizantes; ✓ Poluição do solo, do ar e da água; ✓ Desmatamento e Queimadas; ✓ Incidentes em barragens no Brasil; ✓ A relação meio ambiente e saúde humana; |
| <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>QUÍMICA</p> | <p>BIOLOGIA</p> | <p>FÍSICA</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 transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.</p> | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debater sobre as fontes de Energias Renováveis das principais matrizes ambientais existentes (água, solo e ar) sob o ponto de vista da preservação ambiental; ✓ Analisar como é realizada a distribuição de energia elétrica nas diferentes regiões do Brasil e a interligação no sistema elétrico nacional; ✓ Discutir sobre a importância do uso consciente de energia elétrica, considerando os impactos ambientais; ✓ Calcular o consumo de energia elétrica pelos equipamentos elétricos para avaliar os melhores hábitos de consumo da energia elétrica; ✓ Avaliar as potencialidades do Piauí com relação a instalação de usinas de energia elétrica; ✓ Avaliar os impactos ambientais, observando-se a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente; |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Posicionar-se de forma consciente sobre essa forma de geração de energia e analisar os seus impactos ambientais; ✓ Analisar os processos de produção de energia elétrica por meio da fissão nuclear e o funcionamento do reator nuclear; ✓ Posicionar-se de forma consciente sobre essa forma de geração de energia e analisar os seus impactos ambientais; | |
| (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 envolvidas – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais – para propor ações que visem a sustentabilidade. | <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar o conceito de campo elétrico em investigações experimentais envolvendo ímãs naturais e artificiais; ✓ Analisar como a força magnética atua num fio condutor que transporta corrente elétrica, assim como o torque sobre espiras e bobinas, compreendendo o funcionamento dos motores elétricos; ✓ Aplicar a Lei da Indução de Faraday para analisar como os geradores produzem a energia elétrica através da variação do campo magnético; ✓ Analisar os processos de produção e condução de energia e propor modelos de geradores que visem a sustentabilidade a partir da associação entre a força eletromotriz e o movimento das espiras; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ História do Magnetismo; ✓ Ímã; ✓ Campo magnético; ✓ Lei de Ampére; ✓ Força Magnética; ✓ Motores Elétricos; ✓ Lei da indução de Faraday; ✓ Força eletromotriz; ✓ Geradores de electricidade; |
| | <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar equipamentos que utilizam pilhas e baterias e propor explicações para seus mecanismos de funcionamento a partir da análise das transformações de óxido-redução envolvidas; ✓ Associar as reações de oxirredução com os princípios eletroquímicos e, consequentemente, com as pilhas diferenciando as reações de oxidação e redução; ✓ Avaliar consequências do descarte incorreto de pilhas e baterias usadas visando possíveis ações para a sustentabilidade; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eletrólise; ✓ Reações de óxido-redução; ✓ Eletroquímica: pilhas e baterias; ✓ Importância do consumo consciente de energia e suas implicações; |

| <p>Competência específica 3: Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</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> <table border="1" data-bbox="317 116 714 2059"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTES</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="317 1482 714 2059"></td><td data-bbox="317 1482 714 2059"> <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Biologia, utilizando inclusive as TDIC; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Física, utilizando inclusive as TDIC; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Química, utilizando inclusive as TDIC; </td><td data-bbox="317 2059 714 2059"> <p>Unidade temática: Vida, Terra e Cosmos</p> </td><td data-bbox="317 2059 714 2059"> <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Biologia, utilizando inclusive as TDIC; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Física, utilizando inclusive as TDIC; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Química, utilizando inclusive as TDIC; | <p>Unidade temática: Vida, Terra e Cosmos</p> | <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> | |
|---|---|---|--|---------------------------|-------------------------|--|---|---|--|--|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | | |
| | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Biologia, utilizando inclusive as TDIC; <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Física, utilizando inclusive as TDIC; <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar para a comunidade escolar e acadêmica, pesquisa realizada ao longo do ensino médio relacionada à Química, utilizando inclusive as TDIC; | <p>Unidade temática: Vida, Terra e Cosmos</p> | <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> <p>Comunicação científica;</p> | | | | | | | |
| | <p>(EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | | <p>Competência específica 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.</p> | | | | | | | |

| | | | |
|--------------|-----------------|--|---|
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar a utilização de radiações em diferentes tecnologias, equipamentos para exames médicos, estética e de uso cotidiano, como o celular | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ondas eletromagnéticas; |
| (EM13CNT205) | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar cálculos de variáveis populacionais (densidade populacional, distribuição espacial, taxas de crescimento, natalidade e mortalidade) na resolução de situações-problema; ✓ Formulação de hipóteses sobre causas e consequências de fenômenos; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinâmica de populações; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os fatores que interferem na ocorrência e na velocidade das transformações químicas; ✓ Relacionar observações qualitativas de transformações químicas com dados quantitativos obtidos por meio de experimentos; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinética Química; |
| (EM13CNT206) | BIOLOGIA | <p>Discussir 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> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever e comparar causas e consequências dos problemas ambientais mundiais (mudanças climáticas, chuva ácida, inversão térmica, erosão e eutrofização); ✓ Reconhecer a importância das políticas ambientais e do desenvolvimento sustentável (dimensões ecológica, econômica e social); ✓ Analisar dados sobre qualidade do solo, da água e do ar para definir quais níveis de poluentes são aceitáveis segundo as políticas ambientais brasileiras; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar o nível da refração com a qualidade da água; ✓ Organizar um experimento para avaliar a intensidade da luz antes e depois de atravessar um líquido; ✓ Estimar a interferência do líquido na refração da luz incidente por meio de comparações; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refração; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a visão dos problemas ambientais importantes e suas consequências ao ambiente e à saúde humana mostrando as formas para minimizar esses impactos na sociedade; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Química ambiental; |

| | | | |
|--|--------------------|---|---|
| <p>(EM13CNT209) Analisar a evolução estellar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular argumentos a partir da análise e coleta de dados em textos, vídeos, simuladores virtuais e experimentos sobre temas da exobiologia; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exobiologia; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o processo de combinação de dois núcleos atômicos para a formação de um novo elemento e reconhecer a liberação de grande quantidade de energia; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fusão Nuclear; |
| | QUÍMICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o processo de combinação de dois núcleos atômicos para a formação de um novo elemento e reconhecer a liberação de grande quantidade de energia; ✓ Explicar a formação de novos elementos por meio da dinâmica das transformações nucleares do átomo; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fusão Nuclear; ✓ Química nuclear; |
| <p>Competência específica 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 (TDC).</p> | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| <p>(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p> | BIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir: periódicos, artigos científicos, sites, dissertações de mestrado, teses de doutorando, artigos científicos, resenhas, dentre outros manuscritos que “populariza a ciência”, ou seja, difundir o conhecimento científico, que transmitem assim diversas informações de valor indiscutível nos principais objetos de conhecimento do componente Biologia; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgação Científica; |
| | FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler e interpretar textos de divulgação científica relacionados à Física, de forma a compreender os dados e as informações apresentadas, seja em gráficos ou tabelas. Identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos de divulgação científica; ✓ Geração de energia elétrica; ✓ Desenvolvimento de novas tecnologias; |

| | | | |
|--|-----------------|---|---|
| | QUÍMICA | <p>✓ Desenvolver o senso crítico sobre a confiabilidade de uma informação, identificando, através de embasamento teórico, possíveis contradições durante a análise de textos e/ou vídeos com informações científicas;</p> | <p>✓ Fontes confiáveis e relevantes; ✓ Reportagem e artigo científico; ✓ Saúde e bem-estar; ✓ Educação ambiental, sustentabilidade e preservação da biodiversidade; ✓ Uso de novas tecnologias;</p> |
| | BIOLOGIA | <p>✓ Classificar estes equipamentos de (EPI's e EPC's) utilizados para evitar danos à saúde e à vida desse funcionário e nos espaços coletivos que circulam pessoas e destacá-los, como: os cones, fitas e placas de sinalização, alarmes, plataformas, grades e dispositivos de bloqueio, barreiras contra luminosidade e radiação, exaustores, corrimão, etc;</p> | <p>✓ Equipamentos de Segurança Individual. – EPI E Equipamentos de Proteção Coletiva – EPC's;</p> |
| | BIOLOGIA | <p>✓ Relatar sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), a logística reversa é caracterizada a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada;</p> | <p>✓ Lixo eletrônico; ✓ Logística reversa;</p> |
| | FÍSICA | <p>✓ Investigar o princípio de funcionamento dos equipamentos elétricos/eletônicos, assim como os componentes que os compõem, para propor a reutilização desses componentes na aplicação de projetos sustentáveis;</p> <p>✓ Analisar os processos de automatização, como prototipagem e internet das coisas e o seu impacto social, cultural e ambiental;</p> | <p>✓ Equipamentos elétricos e eletrônicos; ✓ Componentes eletrônicos; ✓ Sistemas de automação;</p> |
| | QUÍMICA | <p>✓ Reconhecer os principais tipos de exames clínicos e quais os processos biológicos e químico-físicos aplicados à obtenção de diagnósticos;</p> <p>✓ Identificar a composição de materiais utilizados em componentes eletrônicos, analisar a toxicidade das substâncias em questão e por possibilidades de descarte adequadas;</p> | <p>✓ Exames e diagnósticos;</p> <p>✓ Uso e descarte consciente de equipamentos eletrônicos;</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <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.</p> | <p>BIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever as principais doenças endêmicas do Piauí, identificando os principais agentes etiológicos, os principais mecanismos de profilaxia e a relação das endemias com a condição de vida dos cidadãos; ✓ Propor melhorias nas condições de combate às doenças endêmicas do Piauí; ✓ Identificar os mecanismos de imunidade do organismo humano; ✓ Reconhecer a importância da higiene pessoal e saneamento básico; ✓ Propor meios de conscientização da prevenção de doenças; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução a parasitologia; ✓ Virus; ✓ Epiemias, endemia e pandemias; ✓ Doenças Endêmicas no Piauí; ✓ Programas de imunização, prevenção e tratamento de doenças; ✓ Usinas de energia elétrica: eficiência e custo; ✓ Meios de telecomunicações; ✓ Tratamento de água e esgoto; ✓ Processos de separação de misturas; ✓ Custos dos processos de tratamento de água e esgoto; ✓ Defensivos agrícolas; ✓ Toxicidade dos agroquímicos; |
| | <p>FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar o rendimento e custo de energia elétrica na fonte de produção; ✓ Identificar os principais meios de comunicação em massa e quais os princípios físicos envolvidos na transferência de dados; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usinas de energia elétrica: eficiência e custo; ✓ Meios de telecomunicações; ✓ Tratamento de água e esgoto; ✓ Processos de separação de misturas; ✓ Custos dos processos de tratamento de água e esgoto; ✓ Defensivos agrícolas; ✓ Toxicidade dos agroquímicos; |
| | <p>QUÍMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar e analisar as principais formas de tratamento de água e esgoto aplicadas a sua região; ✓ Reconhecer a importância ambiental do tratamento de água e do consumo consciente da água potável; ✓ Debater sobre os benefícios e riscos do uso de defensivos agrícolas autorizados para uso nas lavouras; ✓ Analisar informações sobre a toxicologia dos produtos químicos, através da identificação e classificação dos defensivos agrícolas; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tratamento de água e esgoto; ✓ Processos de separação de misturas; ✓ Custos dos processos de tratamento de água e esgoto; ✓ Defensivos agrícolas; ✓ Toxicidade dos agroquímicos; |

Referências

- ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula.** Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.
- ANASTAS, P.T.; WARNER, J.; **Green Chemistry: Theory and Practice, Oxford University Press: Oxford**, 1998.
- BELL, Madison Smartt. Lavoisier in the Year One. New York: Atlas Book, 2005.
- BERBEL N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas.** Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. BRASIL.
- BEZERRA, D. P. et al. **A evolução do ensino da física – perspectiva docente,** Scientia Plena 5, 094401 (2009).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARLOS B. J, BAHL O. V. L. **Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE Artigos.** Paraná: Governo do Paraná, 2016. 26 p.
- CARVALHO, A.M.P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações, Coleção Questões de Nossa Época,** v 16. São Paulo: Cortez, 1995
- LIMA, A. S. et al. **O Ensino de Ciências da Natureza para o desenvolvimento de competências e habilidades** – Saberes e Práticas Docentes Interfaces E Multidisciplinaridades à luz da BNCC. Editora da Universidade Estadual do Piauí – EDUESPI, 2019.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A física dos quarks e a epistemologia.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 2, p. 161-173, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v29n2/a01v29n2.pdf>>.
- MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do ensino de Física.** Estudos Avançados 32 (94), 2018.
- OLIVEIRA, L. D. **Em busca de uma teleologia para a educação científica CTS: da consolidação do campo às unidades de ensino.** ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 87-108, mai./ago. 2019.
- PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no sec. XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F. BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio.** Ciênc. educ. (Bauru) [online], vol.13, n.1, 2007.

PINTO A. S. da S., BUENO M. R. P., SILVA M. A. F. do A., SELLMANN M. Z., KOEHLER S. M. F. **Inovação didática – Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: Uma experiência com “peerinstruction”**. Janus, Lorena, p.75-87, n. 15, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F.; KULCSAR, R. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

RABIN M. L. R, BACICH L. **O protagonismo juvenil na era digital. Revista Juventude e Políticas Públicas**. Brasília, v. 2, Edição Especial, p. 40-54, 2018.

SANTOS, Carlos Alberto dos (Org.). **Energia e Matéria: Da Fundamentação Conceitual às Aplicações Tecnológicas**. Editora da Livraria da Física, São Paulo, 2015.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da et al. **Curriculum do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC, 2019.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. **Inovações tecnológicas e a questão dos limites: desafios para a educação tecnológica**. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Florianópolis, 2009.

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Parte Comum do Currículo Alinhado à BNCC e a DCN do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é essencial no processo de transformação da educação brasileira, por isso a reconstrução do currículo estadual do Piauí é um procedimento necessário, considerando que a educação se insere em um contexto que se modifica rapidamente e que comporta uma grande diversidade de realidades.

Entende-se por Currículo um conjunto de conceções, de saberes, de práticas, processos e métodos de ensino, aprendizagem e de avaliação orientados pelas redes de ensino. Nessa perspectiva o currículo do Piauí adequar-se-á à BNCC enquanto documento norteador, com vistas à materialização dos conceitos e procedimentos nela presentes, buscando ajustar-se ao contexto local e regional.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo do Ensino Médio será composto pela indissociabilidade entre conhecimentos comuns previstos na Formação Geral Básica e pela parte diversificada, esta composta pelos Itinerários Formativos que compreende Projeto de Vida, Trilhas de aprendizagem e eletivas. Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares que serão ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparam para um projeto de vida que os direcionem no prosseguimento dos estudos e/ou para o mundo do trabalho.

Diferente do Ensino Fundamental, a BNCC organiza as aprendizagens do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, estimulando assim a interdisciplinaridade. A área de Ciênc-

cias Humanas e Sociais Aplicadas está organizada por competências e habilidades, em uma perspectiva da educação integral, compreendendo os seguintes componentes curriculares: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Tem como objetivo

[...] propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BNCC, 2018, p. 356)

Os objetos do conhecimento, anteriormente denominados de “conteúdos” dos componentes curriculares, serão desenvolvidos no Ensino Médio a partir de uma abordagem interdisciplinar, integradora e contextualizada, com vista a aprendizagens significativas. Para garantir a flexibilidade na construção dos currículos e abordagens pedagógicas, a etapa do ensino médio apresenta competências e habilidades sem indicarem a seriação. Cabe notar que pela lei nº 13.415 a Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes que precisam estar presentes nos três anos do Ensino Médio, por isso a base traz habilidades específicas para estes componentes.

Decorrente destas mudanças estruturais, na parte da Formação Geral Básica consta uma redução de carga horária proposta pela BNCC (2018) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Contudo, o Currículo do Piauí reforça a visão de área do conhecimento, como é proposto pela BNCC (2018), mas

garante as aprendizagens dos quatro componentes (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), que deverão ser trabalhados baseados na construção de saberes, valores e habilidades, numa perspectiva holística.

Tendo a preocupação em fortalecer o pensamento crítico entre os educandos, no Piauí, a presença dos componentes de Sociologia e Filosofia estão garantidos por meio da Lei nº5.253/2002 que torna obrigatório o ensino destas em todos os estabelecimentos de educação de nível médio do Estado. Filosofia e Sociologia têm uma contribuição necessária para os estudantes refletirem a sua condição enquanto indivíduos, aderindo e tendo porosidade ao conhecimento escolar e acadêmico, sistematizados na escola. Assim, o Currículo do Piauí compreendendo a importância dos referidos componentes para formação do pensar, para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, essenciais para formação crítica e social dos jovens e adultos, contempla-os, tanto na Formação Geral Básica, quanto nas trilhas de aprendizagem. O ensino religioso está integrado nesta área como componente eletivo, pois se torna importante para reforçar as competências socioemocionais dos educandos.

No Ensino Médio as aprendizagens são expressas sob a forma de competências, sendo a competência, conforme definição da BNCC, 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 (BNCC, 2018, p. 8). Portanto, representam a capacidade dos estudantes de mobilizar, articular e integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, devendo os estudantes saberem e, sobretudo, saber fazer com que aprenderam.

Nesta perspectiva, o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao

longo da Educação Básica, nos diferentes contextos escolares deve garantir a “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 9). No Ensino Médio os estudantes deverão consolidar, aprofundar e ampliar a formação iniciada no ensino fundamental, aperfeiçoar a capacidade de relacionar teoria e prática e, desenvolver conhecimentos que favoreçam a reflexão sobre seu projeto de vida para que façam escolhas presentes e futuras, condizentes com seus objetivos pessoais, profissionais e sociais.

Deste modo, espera-se que a BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais ajude a superar a fragmentação do conhecimento da realidade educacional, de modo a suplantar os desafios provenientes dessa realidade e assim, fortalecer o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. O foco dessa conjuncão é a qualidade, igualdade e equidade na educação. Por isso, ela é tão importante para quebrar as barreiras da fragmentação, pois, busca articular os conhecimentos locais e regionais ao nacional, por meio de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que possibilite o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas articulados entre os componentes da área de humanas, e entre esta com as demais áreas.

Assim, o papel de Ciências Humanas é ampliar o campo de conhecimento do que e como ensinar e aprender com solidariedade, autonomia, postura crítica, liberdade de pensamento e escolha, reconhecendo as diferenças, a diversidade e os direitos humanos. Contudo, sem deixar de abordar também os temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, denominados temas transversais contemporâneos, que devem perpassar por todas as áreas de forma integradora e contextualizada, de modo a propiciar a problematização da sociedade nas diversas dimensões.

A proposta da BNCC, que norteia esse currículo, é que as dez competências sejam desenvol-

vidas de forma inter-relacionadas e articuladas, com vista a construção de conhecimentos e saberes a serem mobilizados e aplicados conforme a realidade do estudante e suas possibilidades. Tal perspectiva visa a formação integral do estudante e, para isso, considera o desenvolvimento humano global, que compreenda o sujeito na sua dimensão complexa cognitiva e afetiva, com suas singularidades e diversidades.

Nessa direção, a equipe de coordenadores, redatores e colaboradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas acredita que a implementação do currículo alinhado à BNCC é um ponto fundamental para direcionar uma proposta curricular que atenda os anseios sociais, econômicos, políticos e culturais do Estado do Piauí e contribua efetivamente para o fortalecimento da qualidade do ensino da Rede Estadual.

Interface entre o Ensino Fundamental e Médio na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta uma especificidade em relação a progressão de aprendizagens, uma vez que os componentes de Sociologia e Filosofia e seus objetos do conhecimento se apresentam pela primeira vez nesta interface Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse sentido, as habilidades da área apresentam uma progressão do conhecimento pela consolidação, aprofundamento a ampliação de conhecimentos previstos para o Ensino Fundamental, desenvolvidos nos componentes de História e Geografia. Essa ampliação deve ocorrer com aprofundamento do potencial cognitivo dos estudantes, com a extensão do acervo conceitual e de sua capacidade de estabelecer abstrações e correlações entre informações e conhecimentos do mundo real articulados aos intelectuais.

Com vista a atender a progressão de aprendizagens entre as etapas, a matriz da área abarca as competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica, as competências específicas da área inter-relacionadas às habilidades. Desse forma considera os processos cognitivos e socioemocionais a serem trabalhados nessa etapa, num processo contínuo com as habilidades desenvolvidas no ensino fundamental, visando assim o desenvolvimento das categorias centrais da área. Neste aspecto, os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagens indicados proporcionam o aprofundamento das habilidades com objetivo de alcançar uma formação integrada, uma vez que:

Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com desafios de maior comple-

xidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2018, p. 60)

Nessa perspectiva, no concernente à etapa do Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas traz as aprendizagens fundamentais organizadas em quatro unidades temáticas, que correspondem a conhecimentos próprios da História e da Geografia, que estão presentes em todo o Ensino Fundamental, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Individuo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode se estender em outras ou ainda ser exploradas à luz das especificidades regionais, de seu território, da sua história e da sua cultura.

Com a introdução dos componentes Sociologia e Filosofia, a exploração dessas unidades temáticas sob uma perspectiva mais aprofundada torna-se possível no Ensino Médio, dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite expandir seu repertório conceitual e sua capacidade de sistematizar informações e conhecimentos. Este exercício intelectual proporciona o desenvolvimento das

capacidades de imaginação, estranhamento, desnaturalização, memória e abstração, permitindo assim, percepções mais elaboradas da realidade e raciocínios mais complexos. Essa interface de conhecimentos possibilita aos estudantes na etapa do ensino médio aprofundarem reflexões, discussões e práticas já iniciadas no ensino fundamental:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BNCC, 2018, p. 354).

Com isto, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pressupõe que sejam destacadas as aprendizagens dos estudantes no ensino médio referentes ao diálogo com o outro e com novas tecnologias, que propicie o protagonismo juvenil para que sejam capazes de articular categorias do pensamento histórico, sociológico, geográfico e filosófico frente a suas vivências cotidianas. Bem como mobilizar múltiplas linguagens, reconhecer o trabalho de campo, buscar as diversas fontes de informações e engajar-se em práticas cooperativas, para a elaboração e solução de problemas. Para isso:

[...] os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. (BNCC, 2018, p. 354).

No que se refere a unidade temática Tempo e Espaço, estas são categorias elaboradas e analisadas de forma conjunta como forma de explicar os fenômenos nas Ciências Humanas nos seus mais variados componentes, por meio do exercício de análise de fatos que ocorrem em situações específicas, seus processos de transformação e manutenção de estruturas sociais e políticas. Na etapa do Ensino Médio, os estudantes devem adentrar em reflexões que exigem uma maior articulação de conhecimentos já desenvolvidos e exercitados no ensino fundamental, que constituiu:

[...] o raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p. 355).

As noções de Tempo e Espaço devem ultrapassar a perspectiva cronológica do Ensino Fundamental adquirindo outros pontos de vista como aspectos simbólicos e abstratos, e como as diferentes sociedades interpretam a categoria tempo em espaços distintos no Ensino Médio. A categoria espaço atravessa o exercício de análise, compreensão, leitura e produção de mapas, para a construção de uma compreensão mais ampla sobre a constituição de espaços em suas dimensões histórica, geográfica, social e cultural. Essa abordagem direciona a compreensão do espaço a partir das interações que se estabelecem entre o lugar, o social e o cultural.

As categorias Território e Fronteira, por sua vez, têm ampla utilização nas ciências humanas e sociais. São trabalhadas com vista a desenvolver nos estudantes o entendimento sobre a ideia de lugar, região, limites políticos e administrativos de cidades, estados e paí-

ses, representando ferramentas de raciocínio da organização da sociedade. Assim como a cultura de um povo que define seus limites e organização social.

No ensino médio os estudos dessas categorias devem proporcionar aos estudantes a compreensão sobre “os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras”, em conflitos de diversas origens, compreendendo-os como marcados por comportamentos preponderantemente construídos em um contexto histórico perpassado de conflitos, lutas de classe e do fazer rotineiro. O aprofundamento das categorias Território e Fronteira desperta a curiosidade dos estudantes quanto ao seu lugar no mundo, a capacidade de transformação de suas ações e da realidade que o circunda, ao mesmo tempo aproximando e reconhecendo diferenças.

No que tange às categorias Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética o foco apresenta-se nos princípios de pertencimento e identidade analisados conforme o contexto sociocultural e espacial dos estudantes, em busca da identificação das diferenças e semelhanças de espaços que lhes são familiares, como também, de sociedades e populações com as mais variadas características socioculturais. Tencionava-se provocar nos estudantes do ensino médio a construção de sua identidade na interação com o outro. O aprofundamento dessas categorias acontece nesta etapa, com o exercício reflexivo de deslocamento de um determinado ponto de vista, para outras perspectivas. Entendendo que, para a formação da juventude é necessário o reconhecimento da necessidade de discussões políticas, para romper com posturas etnocêntricas e de preconceito como base para avaliação do outro. Nesse sentido a BNCC (2018) ressalta;

[...] o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética

pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento, as diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e a coletividade. (BNCC, 2018, p. 567).

Indagar sobre si para indagar sobre o outro constitui uma capacidade pertinente a formação de sujeitos protagonistas, que deve ser provocada nos estudantes no processo de desenvolvimento da ação ética frente a realidade social e virtual, estabelecida por uma multiplicidade cultural. Estimular uma formação ética pautada em princípios que visem o desenvolvimento dos estudantes apresenta-se como a proposta das ciências humanas, possibilitando a estes construir a noção de responsabilidade com vista a reconhecer o respeito a si, ao outro, à coletividade e ao meio ambiente.

E por fim, as categorias Política e Trabalho, que no ensino fundamental são trabalhadas com a proposta de desenvolver nos estudantes a capacidade de percepção das múltiplas atividades econômicas e políticas desenvolvidas no âmbito social em que está inserido, No Ensino Médio são abordadas na aspecto do contraste presente em atividades desenvolvidas no campo e em áreas urbanas; compreendendo as mudanças que a tecnologia acarreta ao setor produtivo e nas relações de produção; as transformações ocorridas nas relações entre os indivíduos, no mundo do trabalho, e na aquisição e efetivação dos direitos dos trabalhadores no Brasil e no mundo. Nesse aspecto visa situar os estudantes na dinâmica social contemporânea, inter-relacionadas com a competência geral do trabalho e projeto de vida, leva-os a compreensão das relações próprias do mundo do trabalho e os auxiliam nas escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, por meio de uma abordagem pedagógica que respeita as culturas juvenis.

O exercício dessas categorias no ensino médio deve oportunizar aos estudantes uma análise e

compreensão mais aprofundada sobre os papéis dos diferentes sujeitos e grupos sociais e suas formas de participação política, identificando os projetos políticos e econômicos desenvolvidos pelos sistemas e governos nas diferentes sociedades. O desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade devem ser provocados nos estudantes, com o objetivo de despertar um novo olhar sobre as múltiplas perspectivas de mundo e o convívio com a diferença. Tais práticas resultam em ganhos significativos para os estudantes no que diz respeito a autonomia na resolução de problemas e o compromisso com práticas que visam a ética, a liberdade, a justiça, a solidariedade e sustentabilidade.

Nessa perspectiva, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa do ensi-

no médio propõe, a partir de suas categorias, competências, habilidades, objetos e objetivos do conhecimento, o desenvolvimento de uma reflexão da área pautada na ética e construção do senso crítico na vida do estudante. Tencionando a formação de um cidadão consciente capaz de conceber seu papel na sociedade e a sua contribuição no que diz respeito a transformação de uma sociedade mais justa e sustentável. Desta maneira, proporcionando um amplo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes para além da perspectiva voltada meramente ao trabalho produtivo, ofertando uma formação que esteja sintonizada com seus percursos e histórias, dando-lhes oportunidades de definir suas escolhas em relação aos estudos, trabalho, e estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

3

Componentes Curriculares

A área de Ciências Humanas e sociais aplicadas tem por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas dimensões; filosóficas, geográficas, históricas e sociológicas. Partindo desta perspectiva, a área é integrada pelos componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, onde cada um contribui com suas especificidades para consolidação da aprendizagem na área de humanidades. Assim, a Filosofia trata do ser humano e dos paradigmas; a Geografia trabalha as relações de sociedade e natureza sempre em uma perspectiva crítica, autoral e reflexiva; a História trabalha os processos e dinâmicas de diferentes tempos, espaços e sociedades; e a Sociologia trata das instituições e dos grupos sociais, buscando desenvolver o protagonismo dos indivíduos como seres coletivos.

O conhecimento promovido pelo conhecimento com conceitos, práticas e narrativas próprias de cada componente leva os estudantes a desnaturalizar seu cotidiano e, assim, conduzir a percepção de uma interculturalidade-espacotemporal de experiências, normas de convívio, condutas e papéis sociais necessários para a vida em sociedade, de forma a contribuir para formação integral e cidadã dos estudantes.

Com fito de ressaltar a contribuição de cada componente para a área, a seguir é feita a apresentação destes e de suas abordagens específicas.

3.1 Filosofia

Historicamente o ensino de Filosofia no Brasil, conforme Daniela Sardá (2018) é marcado por

instabilidades. Sardá (2018) ressalta que a presença da filosofia nos currículos escolares, ao longo do tempo, no nosso país, pode ser analisada em três momentos. O primeiro é caracterizado pela presença obrigatória nos currículos. O segundo momento caracteriza-se por uma presença indefinida, da Primeira República até o Golpe Civil Militar de 1964. No período posterior a 1930, o sistema educacional brasileiro foi marcado por algumas reformas – Francisco Campos em 1932 e Gustavo Capanema em 1942 –, ambas reestruturaram o ensino secundário garantindo a obrigatoriedade do ensino de filosofia. O terceiro período se caracteriza pela ausência definida da filosofia no ensino médio e corresponde ao período ditatorial.

Contudo, é importante lembrar que já nos anos de 1961, com a lei 4.024/61, a filosofia deixava de ser disciplina obrigatória para ser complementar, e no ano de 1971, com a Lei 5.692/71 a filosofia é oficialmente extinta dos currículos escolares. Com o processo de redemocratização do país, a filosofia aos poucos foi retornando ao sistema educativo brasileiro. Em 1982, já no final da ditadura militar o parecer 7.044/82 do Conselho Federal de Educação abre a possibilidade do retorno da filosofia aos currículos do Ensino Médio e nos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Lei 9.394/96, a filosofia é apresentada como um conhecimento a ser dominado pelos estudantes, mas não como uma disciplina.

De acordo com Luz e Santos (2012) no ano de 1999, o Conselho Nacional Educação sugeriu a reintrodução da disciplina de filosofia no Ensino Médio como um tema transversal, sem

uma sistematização dos seus conteúdos nem mesmo uma análise de como esses conteúdos deveriam se articular com outras áreas do conhecimento. O que ocasionou, durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o ensino de filosofia no ensino médio como algo complexo e irreal sem conexão com a vida prática.

Com a promulgação da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008 o ensino de filosofia assume o caráter de obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio em todo o país. Entretanto, em 2017 com publicação da Medida Provisória de número 746 que cria o “Novo Ensino Médio”, mais uma vez foi alterado o modo como o ensino de filosofia vinha sendo concebido.

No Estado do Piauí, em 1999, a disciplina foi inserida no ensino médio, por orientação do Conselho Estadual de Educação (SEED/PI). A partir de 2000, a disciplina passou a constar como disciplina obrigatória na matriz curricular do ensino médio das escolas públicas estaduais.

O ensino da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio, conforme propõe a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, demonstra a necessidade do desenvolvimento de um Ser ético e crítico, capaz de interagir com a sociedade, com as pessoas (o outro), com os grupos sociais, com o conhecimento e consigo mesmo, bem como desenvolver competências e habilidades que possam fundamentar e orientar o convívio humano em suas diversas realidades que se apresentam na contemporaneidade. O mesmo torna-se indispensável por desenvolver o pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilita ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além de outros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, bem como orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados (LUZ; SANTOS, 2012).

Outrossim, ressalta-se a importância da filosofia nos currículos escolares não apenas por uma exigência da lei, mas, sobretudo porque o:

Ensino da filosofia no ensino médio, se afirma como um saber capaz de provocar uma interrelação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando (LUZ; SANTOS, 2012, p.313).

O ensino da filosofia se coaduna com o que preconiza a BNCC, pois a área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, propõe a ampliação dos conhecimentos essenciais desenvolvidos no Ensino Fundamental. Conhecimentos estes que se concentram no processo de tomada de consciência do indivíduo, do próximo e da coletividade, das diferenças em relação ao outro, bem como das mais diversas formas de organizações, sempre orientado para uma educação ética. Nesse sentido, a ética é entendida:

[...] como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

Ainda de acordo com o que preconiza a BNCC, nesta etapa formativa que é o Ensino Médio, a Filosofia deverá contribuir para o desenvolvimento das capacidades de observação e abstração, permitindo ao jovens percepções mais acuradas da realidade, além de um domínio maior sobre as diferentes linguagens, favorecendo assim o processo de simbolização e abstração. Dessa forma, os jovens poderão construir suas próprias hipóteses e elaborar seus argumentos, como preconiza a BNCC:

a elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto

em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana (BRASIL, 2018, p. 548).

A filosofia enquanto disciplina contribui de forma significativa para a realização plena da finalidade do Ensino Médio, expressa no Inciso III do artigo 35 da LDB, que é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Por esta razão entendemos que:

A Filosofia deve ter lugar no currículo escolar oficial em caráter de obrigatoriedade porque ela é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos éticos (...) e como pessoas intelectualmente autônomas (...) que estão acostumadas ao empreendimento crítico (...), qualidades que nós estimamos por si mesmas, não porque a lei determina, e isso em virtude do modo como somos constituídos, ou seja, humanamente falando [...]. Assim, é porque nós naturalmente as apreciamos que aquelas qualidades devem ser finalidades a serem atingidas pela escola e, particularmente, pelo ensino de Filosofia (SILVA, 2011; p. 208).

A filosofia enquanto componente curricular, corrobora no cumprimento da diretriz fundamental da LDB (1996) segundo a qual não se deve formar apenas para o mundo do trabalho, mas para a cidadania. Desta forma, a Filosofia associada aos demais componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, bem como orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

A construção de sociedades em que cidadãos exerçam plenamente seus direitos e deveres requer a formação do senso público e individual de justiça e participação coletiva. Assim,

a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio torna-se essencial devido sua capacidade formativa de proporcionar aos indivíduos processos de formação da cidadania e aquisição de autonomia crítica.

3.2 Geografia

A Geografia escolar, ensinada na sala de aula, sobretudo nas últimas décadas tem buscado uma aprendizagem mais significativa. O ensino de Geografia ao longo do seu processo de consolidação vem cada vez mais aproximar os conteúdos escolares aos cotidianos dos estudantes. Dessa forma, esse componente curricular pode assumir a missão de denunciar as contradições existentes na sociedade, tornando o saber fornecido por ele mais útil e atraente para os jovens.

Desde os primórdios do estabelecimento do ensino formal no Brasil até o momento presente, a compreensão das ações do homem no espaço geográfico e seus reflexos na natureza são objetos de estudos da geografia. Portanto, estes estudos configuram-se num desafio, tendo em vista a grande extensão territorial do nosso país, que envolve uma forte variação dos aspectos naturais, socioeconômicos e culturais.

Dessa forma, o estabelecimento de parâmetros para construir uma base de conhecimentos que consiga abranger toda a diversidade do território brasileiro, é sem dúvidas uma batalha de estudos constantes. Este é um desafio que vem sendo enfrentado desde o século XIX no Brasil, e recentemente também com a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Sabendo-se que um dos principais objetivos da BNCC é promover mais igualdade e equidade nos processos educacionais para os estudantes, o currículo de Geografia deve ser elaborado, obedecendo às características regionais contemplando aqueles conhecimentos que se

relacionam à realidade dos estudantes. Dessa forma, estes poderão concluir a educação básica com as aprendizagens necessárias, conforme a necessidade e o direito de cada um.

Com a homologação do documento da BNCC e, consequentemente, o estabelecimento das competências específicas da área de ciências humanas, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, as propostas e discussões para promover as adaptações necessárias serão mais desafiadoras.

Nessa perspectiva, estão assegurados no presente currículo aspectos fundamentais acerca do território piauiense, que se alinham ao componente de Geografia, a saber: 1) a relevância do estudante do ensino médio em compreender a pluralidade natural, econômica, política e sociocultural do Estado; 2) a importância de analisar e compreender o processo histórico-evolutivo que culminou com a atual compartimentação dos limites político-administrativos do Piauí, bem como suas atuais disputas por áreas litigiosas com Estados fronteiriços; e 3) difundir a amplitude e potencialidade dos acervos paleontológicos e arqueológicos que o Estado possui, buscando fortalecer entre os estudantes uma identidade regional.

Tendo como foco o desenvolvimento da ciência geográfica, a BNCC estabelece para o ensino médio uma relação intrínseca com os demais componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Além disso, a geografia possui partes significativas dos seus objetos do conhecimento que estão estreitamente associados aos da área de Ciências da Natureza. Não obstante, existem enfoques bastante pertinentes que também perpassam pelas áreas de Linguagens e Matemática e suas tecnologias, o que reforça a interdisciplinaridade e importância de ser trabalhada em conjunto com as demais áreas do conhecimento.

O ensino de geografia associado aos demais componentes da Área de Ciências Humanas e

sociais aplicadas, deve trabalhar através da observância e compreensão das relações de produção, capital e trabalho, à luz da percepção dos impactos econômicos e socioambientais, configurando-se em premissa básica para a promoção de uma consciência socioambiental, essencial para o estabelecimento de atitudes conservacionistas como por exemplo, o consumo sustentável e ético.

A Geografia além de abordar fenômenos diversificados, busca fazer uma inter-relação entre eles, trazendo variações de assuntos para o temário geográfico. Ela orienta os princípios éticos, estéticos e políticos que visa uma formação humana e suas múltiplas dimensões, visando a construção de uma sociedade mais justa democrática e inclusiva, tendo como premissa uma educação integral que visa o pleno desenvolvimento do estudante e seu crescimento comocidadão.

Vale ressaltar ainda que o ensino de geografia proposto neste documento, deve se consolidar a partir do desenvolvimento prático das competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, levando em consideração a pesquisa e a investigação como forma de tornar o estudante protagonista da produção de conhecimentos.

Destaca-se também neste processo, a leitura como elemento fundamental. É importante ressaltar que a leitura referida se caracteriza como verbal e não verbal, em particular a cartográfica, que é comum e indispensável na análise dos fenômenos geográficos espaciais e suas espacialidades.

Por fim destaca-se que o ensino de geografia, assim como dos demais componentes, está inserido em um contexto onde os processos de comunicação evoluíram de forma significativa nas últimas décadas, sobretudo por conta dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. É a chamada Cultural Digital (uma das dez competências gerais da Base Nacional ComumCurricular).

Neste sentido, é indispensável na composição dos Projetos Pedagógicos das escolas, que nortearão o trabalho docente, a compreensão deste contexto no sentido de que o desenvolvimento das competências específicas da área de Ciências Humanas, devem ser estabelecidas a partir de um alinhamento com o universo cultural digital do qual os estudantes fazem parte, universo este permeado de novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p.59).

3.3 História

Inserida dentro da História, a educação é um processo amplamente discutido ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito aos seus avanços no ato específico de aprender. Sobre este aspecto em específico, que é o ato de aprender, o Brasil nos últimos 30 anos vem delineando através de debates, projetos, leis, diretrizes, tratados internacionais, etc. sua política educacional, no sentido de garantir o alcance do objetivo maior da educação, que é a aprendizagem por parte dos estudantes, dos conhecimentos essenciais para a compreensão do mundo à sua volta. Conhecimentos estes que devem traduzir-se na capacidade de modificar de forma positiva a sociedade.

Neste sentido, destacamos nesta trajetória da Educação em nosso país os últimos 20 anos dessa história, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE e por último a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) que estruturaram legalmente a educação brasileira.

Ressaltamos neste processo a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, que em suas linhas gerais apresenta em seu texto as competências básicas de aprendizagem para os educandos de todo o território brasileiro. Desta forma, ao estabelecer o que é essencial aprender em cada etapa da educação básica, o país tem a possibilidade de garantir

uma aprendizagem efetiva às crianças, jovens e adultos.

A partir desta contextualização, temos que o ensino de História insere-se no contexto histórico educacional brasileiro e vem ao longo desta trajetória se adequando gradativamente às demandas de sua época, seguindo uma trajetória de diferentes percursos quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais.

Traçando um rápido retrospecto dos aspectos metodológicos, o ensino de história no Brasil se estrutura a partir do final do século XIX como disciplina, pautada no estudo dos grandes acontecimentos e personagens de destaque, embasados no pensamento de Augusto Comte, que lhe empresta o título de História Positivista. Um pouco mais tarde com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a disciplina é aprimorada metodologicamente, contudo ainda é direcionada ao estudo das personalidades, seus feitos com propósito de construção de um discurso de identidade nacional. Constituída sob paradigmas metodológicos que prevalecia a concepção de História eurocêntrica, em que a História do Brasil era trabalhada como apêndice da história da civilização europeia, focado nos feitos de “grandes homens” e na pátria, determinante para a propagação do etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações.

No século XX no Pós Segunda Guerra, com o predomínio da democracia no Ocidente, a História enquanto disciplina escolar passa a ter a função de formar o aluno para a cidadania participativa (BITENCOURT, 2018). Essa concepção de História era direcionada a preparação para o exercício da democracia, que muitas vezes se confrontava com os interesses tecnocratas do mundo globalizado.

Nos anos 1960 e 1970 a História passa a compor com a disciplina de Geografia, o que foi denominado de Estudos Sociais, representando um esforço de direcionamento da formação

educacional de crianças e jovens, com foco num ensino tecnicista, com silenciamento da dimensão política, que diluiu as especificidades dos campos da História e Geografia, centrada numa abordagem dos grandes homens e fatos. Somente a partir dos anos 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil e as mudanças advindas das inovações historiográficas influenciados pelos estudos marxistas e da Escola dos Annales, que passaram a questionar a produção histórica centrada no acontecimento e no político, que esta assume o papel de conduzir os indivíduos à compreensão e crítica dos problemas sociais e econômicos ao longo da história humana.

A partir daí os reflexos das discussões teórico-metodológicas da Escola dos Annales, Nova História e História Cultural possibilitam uma revisão historiográfica, com a inserção da produção da história sociocultural e do mundo do trabalho, com propostas de conteúdos e de novos métodos de ensino. Dessa forma, ampliam o processo de formação de professores e traduzem-se em uma nova forma de abordagem do conhecimento histórico em sala de aula. Neste contexto, a História amplia seu campo de estudo, com novos sujeitos, objetos e abordagens, e atores antes marginalizados ganham destiques nas pesquisas e livros didáticos. O exemplo mais significante é a inclusão legal da história da África e dos africanos, a luta dos afro-brasileiros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura afro-brasileira e indígena brasileira no currículo escolar brasileiro a partir das Lei nº 10.639/03 e 11.645/08. Essa perspectiva anuncia a formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social voltado para a valorização das representações culturais de matriz africana e indígena, que além de possibilitar a convivência com as diferenças, permite também priorizar o ensino da História da América e da África e tira do centro a História Europeia.

Com base nesta contextualização da educação brasileira ao longo dos últimos 30 anos e no retrospecto da disciplina História em nosso país,

apresenta-se as linhas gerais para o ensino de História no Ensino Médio no Estado do Piauí.

Vale ressaltar que em conformidade com o que está disposto na Base Nacional Comum Curricular (2018), o currículo do Estado do Piauí aborda os aspectos históricos gerais e nacionais do componente. Contudo, a partir de estudo da historiografia piauiense busca adequar-se às especificidades históricas e territoriais piauienses, no sentido de valorizar as contribuições histórico-culturais do Estado, bem como conduzir os jovens e adultos estudantes à compreensão e consolidação da sua identidade do povo piauiense.

Neste sentido, o currículo do Piauí, em sua essência, alinha-se aos objetivos propostos pela BNCC e suas competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente quando se referem às categorias temáticas de aprofundamento e problematização estabelecidas no documento, dentre as quais se dar ênfase neste documento, levando em consideração as características do Estado e os conceitos imprescindíveis que fazem parte do arcabouço do conhecimento histórico, como: Cultura, Cidadania, Espaço, Ética, Indivíduo, Identidade, Trabalho, Tempo, Memória, Patrimônio e Processo histórico, analisados em sua historicidade, com vistas a auxiliar os alunos na sua vivência como cidadãos. Uma vez que o ensino de História é imprescindível para o conhecimento humano na construção de identidades, e como base, serve de exemplo para compreender o presente por meio de uma reflexão histórica sobre os fatos do passado, sendo este considerado como uma experiência apreendida e consolidada. Pois a história é uma ciência do presente, na medida em que, em ligação com as ciências humanas, investiga as leis de organização e transformação das sociedades humanas.

Ressalta-se que o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos nas relações que se estabelecem entre grupos humanos

em diferentes tempos e espaços (BEZERRA, 2010, p.40). Nessa perspectiva, articulada com as propostas de inovação inseridas com a BNCC, o componente de História no Currículo do Piauí propõe seguir uma postura crítica sobre a realidade presente, assumindo um papel de subversão ao cenário de opressão, manipulação e dependência, numa perspectiva decolonial, com crítica às estruturas de poder que o colonialismo instaurou. Pois, conforme infere Maldonato-Torres (2007, p.243):

Colonialidade refere-se aos padrões duradouros de poder que emergem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas, e a produção de conhecimento muito mais além dos limites estreitos das administrações coloniais.

Neste sentido, o currículo propõe uma abordagem de História que construa novos caminhos, que permitam reconfigurar o eixo eurocêntrico-colonial que entremeia a nossa própria conceção de mundo, possibilitando ressignificar os temas e entender os fatos históricos para além da visão eurocêntrica de dominação, de modo a direcionar a visita dos fatos históricos do passado a partir de marcos referenciais da História do Brasil e da América Latina. Com isso, propõe a releitura da História do nosso continente, a ser vista sob a perspectiva do homem latino-americano, questionando a versão, até então sustentada pelos grupos de poder de dentro e de fora do território. Uma vez que uma análise histórica que parte do viés decolonial traz uma gama de possibilidades para a construção do pensar, visto que enquanto conceito pós-moderno, deve buscar produzir nos conceitos da modernidade desconstruções e reconfigurações.

Neste Currículo, para alcançar as características próprias do componente História, que busca em sua essência analisar as conjunturas e contextos espaços-temporais, é imprescindível a compreensão dos avanços tecnológicos (em especial no campo das comunicações) no qual estão inseridos os atores do processo educacional, estudantes e professores. Sendo uma das missões essenciais dos professores

do componente de história, buscar aproximar cada vez mais os conhecimentos histórico-científicos construídos ao longo do tempo e as tecnologias disponíveis para sua transmissão e compreensão.

O ensino de História fornece pilares construtivos para a formação cidadã dos educandos, ao proporcionar o desenvolvimento crítico, cultural, reflexivo, ético, moral permitindo a compreensão dos fatos sociais e reconhecimento das identidades individual, coletiva, regional e nacional. Além de favorecer o desenvolvimento social e o respeito à diversidade. Para Pellegrini et al (2009, p. 03) "ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor".

Enfatiza-se que à frente do componente de História está o desafio de garantir o cumprimento do objetivo proposto para Educação em seus marcos legais e na BNCC, no sentido de uma formação integral do cidadão, particularmente a partir da compreensão das mudanças e permanências ao longo do tempo, a capacidade de relacionar os conhecimentos, competências e habilidades à uma prática social de valores e atitudes como o respeito às diferenças, cidadania e ética. Para alcançar essa proposição, a postura do professor de História deve ser direcionada a promover estímulos significativos no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma História crítica e flexível, problematizante, desmistificadora e transformadora, a partir de uma abordagem de objetos do conhecimento que interligue teoria e prática. Nesse âmbito deve ser priorizado o ensino mais próximo da realidade histórica e cultural dos educandos, de forma a relacionar a história local com o contexto macro dos problemas culturais, políticos, econômicos e sociais, despertando, assim, a capacidade crítica, questionadora e de opinião.

Nessa perspectiva, os objetos do conhecimento da História devem ser contemplados em

uma abordagem inter, trans e multidisciplinar, com vistas a dialogar com os objetos do conhecimento dos componentes da área de Ciências Humanas e demais áreas do conhecimento, abordados a partir de temáticas contemporâneas, com vistas a compreensão dos fatos e processos históricos, ao desenvolvimento de uma postura participativa por meio do protagonismo político e do projeto de vida do estudante, de modo a servir como elemento de motivação no sentido de contribuir para a identificação dos educandos enquanto sujeitos da história.

Portanto, o currículo do Piauí propõe um ensino de História que desperte a problematização e reflexão da realidade social no presente, de forma a tornar a aprendizagem em História significativa e atraente para os estudantes, levando-os a romper com padrões tradicionais da aprendizagem neutra, passiva e fragmentada, com vista a despertar a curiosidade em questionar e interpretar o passado, a partir da contextualização do presente.

3.4 Sociologia

A sociologia é uma ciência que agrega parcela significativa das Ciências Humanas na formação dos jovens, visto que todas as sociedades estão vinculadas às mudanças culturais e sociais, definindo transformações que impactam na vida dos indivíduos, em especial a dos jovens. Dessa forma, a Sociologia contribui para moldar a personalidade, interesses, projetos de vida e relações com o mundo em que os estudantes vivem.

Como componente curricular, a Sociologia surgiu a partir da década de 1920, e enfrentou percalços até se consolidar nas instituições escolares. Em 2009, tornou-se componente obrigatório nos currículos do ensino médio, estando regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Piauí, através da Resolução Nº CEE/PI nº 111/2009, que fixou o ensino de Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de ensino do Estado.

Nesse novo contexto de currículo o componente de Sociologia se articula com os conhecimentos alinhados às competências gerais da BNCC e às competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Sociologia torna-se essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias para articular a construção do conhecimento e saberes necessários no Século XXI.

Visando garantir os direitos dos estudantes do Piauí a fim de desenvolverem competências e habilidades esperadas na educação básica, o currículo traz na sua estrutura de componentes a Sociologia como meio dos estudantes interagirem com o meio social, pois a partir dela os indivíduos são capazes de refletirem acerca dos desafios da atualidade e proporcionar uma reflexão sobre experiências e conhecimentos inerente a sociedade.

O ensino de Sociologia deve atender preferencialmente os vínculos comunitários, organizações, e movimentos com base nas ideias propagadas pela BNCC de justiça, solidariedade, autonomia, equidade, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e o reconhecimento das diferenças e da interculturalidade. Nessa perspectiva, seus conteúdos devem contemplar uma abordagem inter, trans e multidisciplinar com vistas a contemplar objetos do conhecimento específicos das demais áreas, temáticas de conhecimento geral e específico visando ao domínio, ao engajamento profissional e ao projeto de vida.

Nesse sentido, a Sociologia visa incentivar os sujeitos a participarem do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício profissional, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade social, considerando o que preconiza a BNCC de entrelaçamento com o projeto de vida envolta de questões partindo do local até o global.

O objetivo da Sociologia no ensino médio é oferecer para o estudante múltiplos olhares sobre sua construção como indivíduo social, bem

como acerca das múltiplas estruturas que sustentam as sociedades. Para isso, a sociologia se baseia em dois princípios básicos do pensar: 1) **a desnaturalização**, que mostra que às explicações do senso comum tendem a naturalizar os fatos sociais – por exemplo, “é da natureza da sociedade”, “sempre se deu assim”, “é da vontade de Deus” – argumentos que o trabalho científico desconstrói a partir da observação das relações sociais e processos históricos) e 2) **o estranhamento**, que corresponde ao princípio elementar de todas a ciência: os fatos não se dão a conhecer imediatamente, mas por meio de questionamentos e problematizações.

Dessa forma, a discussão de temáticas que perpassam a área como cultura, socialização, trabalho, juventudes, Estado, cidadania, educação, movimentos sociais, classes sociais, violência, identidades, desigualdades sociais, castas, fato social, dominação, alteridade dentre outros, tornam-se fundamental para aproximar os estudantes do campo da política, da cultura, da ciência do Estado e da sociedade, em âmbito local, regional, nacional e mundial, visando despertar o pensamento crítico acerca da realidade.

A Sociologia, em diálogo com os demais componentes da área Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, através das práticas de reflexão sobre os discursos do senso comum em diálogo com os saberes científicos e as realidades investigadas, fomenta entre os estudantes práticas de protagonismo individual e social. Para protagonizar, os indivíduos precisam aprender por meio de experiências pedagógicas sistemáticas, coerentes, críticas, dialógicas, criativas e criadoras. Nessa perspectiva, o currículo do Estado do Piauí tenta aproximar o estudante de forma divertida, criativa e comprometida com a educação mediante debate e leituras que impulsionam o processo de ensino aprendizagem, considerando os jovens como atores políticos na educação.

Por fim, a sociologia é uma disciplina que estuda a sociedade e sua organização, como os indivíduos se ligam aos grupos e como interagem uns com os outros. A sociedade contemporânea exige cada vez mais da escola a oferta do desenvolvimento de competências e habilidades entre os estudantes, para que estes tenham condições de agir com consciência e responsabilidade enquanto cidadãos. A sociologia torna-se fundamental, para a construção deste comportamento de uns com os outros, sendo um ponto forte para esses jovens aprenderem a conviver e a trabalhar em coletividade.

4

A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Integração entre os Componentes

O mundo contemporâneo aponta para a construção de uma sociedade intercultural, com vistas à garantia da cidadania e da valorização das diversidades, legitimada pelos princípios da equidade, justiça, igualdade, solidariedade, ética, alteridade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de interlocução das diversas áreas, com foco na concepção de educação integral, que considere os sujeitos em sua integralidade, que vise promover o desenvolvimento dos estudantes nas suas dimensões: intelectual, socioemocional, física e cultural.

Articulada aos propósitos da Constituição Federal (1988) e da BNCC (2018), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujo foco é a dimensão humanística, visa desenvolver no jovem e no adulto, enquanto sujeitos do Ensino Médio, a sua dimensão humana integral e emancipatória, por meio de aquisição de capacidades voltadas a fortalecer o sentimento de solidariedade, respeito às diferenças, reconhecimento e valorização das diversidades.

Essa finalidade requer um ensino voltado à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, com as possibilidades e os interesses dos estudantes. Nesse aspecto, a aprendizagem deve ser contextualizada com a realidade social local, regional, nacional e com os desafios da sociedade contemporânea, por meio de práticas pedagógicas que favoreça o reconhecimento e valorização das identidades culturais, étnicas e linguísticas. Tudo isso com vista a uma aprendizagem significativa para a

vida, capaz de promover o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida dos sujeitos do Ensino Médio.

A BNCC (2018) traz algumas inovações importantes na área de ciências humanas e sociais, podendo ser citadas a contextualização do próprio conceito da área, o que marca uma inovação de ordem epistemológica. Outro aspecto inovador também está relacionado ao tratamento dos temas contextualizados aos cenários locais dos estudantes, com vista a estimular a noção de pertencimento, sua ação protagonista, bem como sua atuação autoral no conhecimento e nos projetos de pesquisa e de intervenção no território.

Para a construção de uma sociedade mais cidadã e de sujeitos conscientes acerca das questões sociais, políticas, culturais, religiosa e econômica é preciso ampliar o “*focus*” e consolidar o papel das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, garantindo o legítimo e necessário espaço de articulação entre todas as ciências, oportunizando a formação de sujeitos comprometidos com a coletividade, com uma nova ordem social que desloque a centralidade do capital para a centralidade ética da vida humana.

Com o reconhecimento da centralidade do homem e da vida humana, as Ciências Humanas e Sociais aplicadas, integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia se destacam nesse cenário, pois em conformidade com a BNCC (2018), estas possuem o papel de ampliar e aprofundar “as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o Ensino Fundamental,

e consolidá-las no Ensino Médio, sempre orientadas para uma educação ética" (BNCC, 2018, p. 547). Nesse contexto, o grande objetivo da área é direcionar os/as estudantes a refletirem sobre a sociedade e seu papel social, cultural, histórico, ético e político sobre o mundo local e global.

A importância desta área é sintetizada na BNCC (2018) do seguinte modo:

para se viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e igualdade" se faz necessário uma proposta que tenha como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BNCC, 2018, p. 547).

As Ciências Humanas são constituídas pelas categorias: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Assim, o estudo dessas categorias é essencial para compreensão da condição humana, e da identificação do indivíduo como ser social, pois, agrega temáticas que transversalizam de modo a alcançar a interdisciplinaridade.

A categoria tempo, central para o estudo da História e das Ciências Humanas e Sociais, permite compreender todas as demais áreas, ao possibilitar análise dos processos marcados por continuidade, mudanças e rupturas. Assim, tempo deve ser compreendido de acordo com Le Goff (1984), numa dimensão múltipla que ultrapasse a cronológica, e englobe a dimensão simbólica e abstrata. Conforme assevera Delgado (2020) a complexidade integrante à noção de tempo refere-se às temporalidades múltiplas que se enlaçam, uma vez que as experiências vividas e a História em transformação são conformadas por processos e acontecimentos.

Segundo expressa a BNCC, a compreensão de espaço deve ultrapassar suas representações cartográficas e ser contemplado nas dimensões histórica e cultural. As noções de território

e fronteiras são essenciais para compreender os processos identitários dos grupos nas suas organizações culturais, econômicas, religiosas, sociais e políticas. Nesse processo, a abordagem filosófica é essencial, porque é preciso pensar o cotidiano, apoiados nas diferentes formas do pensamento filosófico integrada às abordagens sociológicas, antropológicas, políticas e econômicas da vida cotidiana.

Essa integração tem o propósito de preparar os educandos para refletir e, assim, interpretar os processos sociais, levando-os a desnaturalizar seu cotidiano. Dessa forma, será possível conduzir a uma percepção da interculturalidade espaço-temporal de experiências, normas de convívio, condutas e papéis sociais necessários para a vida em sociedade, de forma a contribuir para formar sujeitos mais cidadãos.

O foco da educação integral, além de ensinar conhecimentos intrínsecos de cada Área, habilita o estudante a resolver os problemas da vida e dos desafios contemporâneos, numa articulação entre o conhecimento curricular e os acontecimentos existentes da sociedade ao seu redor. Nesse aspecto, os componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujo foco é formar o discente para exercer sua cidadania ativa, protagonizando seus desejos, necessidades e objetivos de vida, devem considerar as diferentes dimensões que constituem o estudante enquanto indivíduo. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar dos componentes possibilita compreender a formação cognitiva articulada as dimensões socioemocionais, físicas, ambientais, culturais, sociais, éticas e históricas, com vistas a uma formação integral, agregando elementos relacionados as singularidades dos sujeitos e da vida social, considerando as identidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, visando desenvolver um processo de ensino para a aquisição de competências voltadas ao estímulo da curiosidade, do senso crítico, da autodeterminação e da autonomia dos estudantes, cada componente deverá desenvolver seus objetos do conhecimento.

mento de forma articulada, focando as especificidades que norteiam cada componente, seus conceitos e práticas, visto que esses objetos estão em conexão com as competências específicas e habilidades, norteadas por um tema geral. Assim, o trabalho deve ser permeado pela articulação dos diversos saberes, onde os limites entre cada componente acabam se mesclando.

Dessa forma, torna-se fundamental um planejamento por área, que considere também as 7 (sete) categorias definidas pela BNCC que permeiam todos os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza; Sociedade; Cultura e Ética; Política e Trabalho. Neste sentido, no processo de definição ou seleção das competências, habilidades, objetivos e sua relação com os objetos do conhecimento, as referidas categorias possibilitam um exercício de escolha de forma mais objetiva, ao considerar a relação entre as competências e habilidades com determinada categoria.

Neste propósito, é necessário o alinhamento dos objetos do conhecimento, seguindo a sequência das competências específicas e suas habilidades, que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizados com a realidade dos discentes e articuladas às bases teóricas, políticas, éticas, ontológicas, epistemológicas e conceituais de cada componente.

Para auxiliar a inserção dos estudantes nas múltiplas dimensões que atravessam a formação integral, a BNCC (2018) elenca os Temas Contemporâneos Transversais – TCTs, que devem ser desdobrados em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares. As propostas estão relacionadas à perspectiva do conhecimento holístico e operante e buscam articular os conhecimentos escolares, organizando as ações de ensino, de forma flexível, podendo ser ou não desenvolvidas, dependendo das referências disciplinares preestabelecidas.

Os TCTs são desenvolvidos de modo contextualizado e transversal, e para atender as diferentes demandas, suas abordagens foram divididas em três níveis ascendentes de complexidade, de forma a tratar os TCTs de maneira intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Sobre a intradisciplinaridade, está relacionada ao nível de integração dos diferentes objetos do conhecimento abordados em um só componente curricular.

A interdisciplinaridade trata de reunir as possibilidades de produção de conhecimentos que trazem cada componente curricular. É o trabalho coletivo entre diversas disciplinas com o objetivo de desenvolver uma variedade de conteúdos ao tratar do mesmo assunto; e por fim, a transdisciplinaridade é a interação geral que permeia em todas as áreas em torno de um mesmo conteúdo. Sendo assim, as propostas podem ser trabalhadas tanto em um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas do conhecimento.

Os temas contemporâneos transversais surgem contextualizados nos objetos do conhecimento da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. São eles: Meio Ambiente, Saúde, Multiculturalismo, Economia, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia. A seguir lista-se alguns direcionamentos de como os componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia podem explorá-los em suas abordagens.

O tema Meio Ambiente, está subdividido em temas relacionados, a Educação Ambiental e Educação para o Consumo. Nesta temática deve-se ressaltar as relações Homem x Natureza, numa perspectiva histórica, social, geográfica e filosófica que contribuam para o despertar da consciência ambiental e para o desenvolvimento sustentável, gerando atitudes de preservação e conservação. Trabalhar as temáticas que envolvem o meio ambiente asseguram que as próximas gerações internalizem a importância de cuidar diariamente do planeta, repensando suas atitudes de consu-

mo, com vistas a reduzir os danos das nossas rotinas produção e descarte.

A temática sobre Saúde tem seus conhecimentos distribuídos em subtemas de Saúde, Educação Alimentar e Nutricional. Prepara o estudante para o autocuidado, possibilitando a relação entre saúde e meio ambiente. É uma temática fundamental para trabalhar questões de promoção da saúde e prevenção de doenças, estimulando que os estudantes revejam seus hábitos e atitudes para que possam obter uma maior qualidade de vida, conscientizando e ajudando a conscientizar a sociedade sobre a necessidade de uma vida mais saudável.

O Multiculturalismo aborda temas relacionados a Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. Podem ser trabalhados nos estudos de pensamentos, nos processos históricos, espaciais e socio-culturais, reconhecendo suas diversas etnias e discutindo questões dos povos indígenas, quilombolas, imigrantes europeus e asiáticos no Brasil. Uma oportunidade para direcionar reflexões sobre a ideia de imposição de determinadas culturas em detrimento de outras, que teria resultado na hegemonização da globalização, e evidenciar que existe um outro olhar onde existem múltiplas culturas que habitam em harmonia justamente em função da possibilidade das relações globais.

O multiculturalismo deve ser desenvolvido para criar um ambiente que aceite melhor as diferenças e assim despertar problematizações como as questões de racismo e preconceito, além de poder avaliar e entender o propósito cultural ou político envolvido, despertando nos estudantes o sentimento de diversidade, em que aprendam a respeitar as diferenças e que se defronte com assuntos como identidade cultural e de gênero.

O tema Economia envolve questões acerca do Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal. É de extrema importância para refletir sobre

o universo produtivo, bem como as dinâmicas do mundo do trabalho e o preparo profissional do estudante. Além disso, estudar economia garante o benefício de se ter indivíduos que compreendam minimamente lidar com questões econômicas e desenvolver consciência em relação às decisões do governo. Os estudantes irão dispor de maior clareza das implicações de políticas governamentais em seus próprios rendimentos, tendo a oportunidade de se programarem para um futuro financeiro mais saudável e rentável.

Cidadania e Civismo tratam de pontos que envolvem as temáticas de Vidas Familiares e Sociais, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento respeito e valorização do Idoso. É um tema que aborda os valores morais do indivíduo evidenciando a importância para a sua inserção em comunidade, possibilitando o usufruto dos direitos e deveres da vida cidadã. Promove o desenvolvimento da consciência humana, o pertencimento da comunidade, o incentivo a participação política e a formação e conscientização da prática cidadã, valorizando as características e os posicionamentos das diferentes gerações, fortalecendo o diálogo entre todos.

A temática de Ciência e Tecnologia trabalha a utilização qualificada das tecnologias e dos conteúdos das mídias para promover uma aprendizagem integradora e contribuir para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação. Deve estimular no estudante um olhar questionador e crítico e desenvolver a aptidão para solucionar situações-problema, estabelecendo conexões com o conhecimento adquirido no âmbito escolar.

Os Temas Contemporâneos Transversais estão articulados com os objetos do conhecimento de todas as quatro áreas propedêuticas. Con tudo, na Área das Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas conseguem difundir um diálogo mais agregador com os componentes curriculares integrantes – Filosofia, Geografia, História e Sociologia, visto que estes congregam para posicionar o estudante nos problemas socioambientais contemporâneos, contextualizando a sua realidade. Tais temas garantem aos envolvidos acessos a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para o exercício da cidadania e para a democracia com respeito às culturas e consciência ambiental.

As propostas visam ainda contribuir para que os estudantes sejam conscientes de seu processo de aprendizagem e para que a equipe docente possa estabelecer uma estruturação mais aberta e flexível dos conteúdos escolares. Tais ideias estão vinculadas à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional e buscam articular os conhecimentos escolares, organizar as atividades de ensino, mas não de uma forma rígida, nem, necessariamente, em função de referências disciplinares preestabelecidas.

5

Competências e Habilidades

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com propósito de fomentar uma cultura de igualdade no sistema de ensino do país, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso, propõe competências gerais e habilidades a serem estimuladas ao longo da formação pedagógica nos estudantes, com a seguinte definição:

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 (BNCC, 2018, p.8).

Nessa perspectiva, as competências estão relacionadas à capacidade de fazer algo, envolve a aptidão de compreender demandas e mobilizar habilidades para a resolução de situações complexas. As habilidades são conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências, estão associadas ao saber fazer, sejam elas cognitivas, interpessoais ou técnicas. Portanto, competência pode ser entendida como um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas, que direcionam para uma educação integral, capaz de contemplar todas as dimensões da formação do educando, com valores e atitudes que estimulam a transformação da sociedade de forma justa e sustentável.

A BNCC elenca 10 (dez) Competências Gerais que devem nortear a educação básica, com foco nos seguintes objetivos:

1. **Conhecimento** – que visa fomentar pesquisas a respeito dos objetos do conhecimento para que os alunos compreendam os diferentes cenários apresentados.
2. **Pensamento científico, crítico e criativo** – que objetiva exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, de forma a promover debates sobre o que os estudantes acham sobre determinados temas.
3. **Repertório cultural** – que busca valorizar as manifestações artísticas e compartilhar expressões de arte.
4. **Comunicação** – que estimula a utilização de diferentes tipos de linguagens para se expressar, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.
5. **Cultura digital** – com fim de explorar as diferentes tecnologias nos processos de composição artística, como a fotografia e a música.
6. **Trabalho e projeto de vida** – visa considerar saberes e vivências, apropriando-se de conhecimentos que possibilitem entender as relações do mundo de trabalho e alinhar as escolhas individuais ao projeto de vida do estudante com liberdade e responsabilidade.
7. **Argumentação** – estimula a formulação de ideias e pontos de vista que respeitem

e promovam a consciência ambiental, o consumo responsável, a ética e os direitos humanos.

8. Autoconhecimento e autocuidado –

vista apreciar e cuidar da saúde física, mental e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo as próprias emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação – busca promover

o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos respeitando o outro, valorizando a diversidade de saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos.

10. Responsabilidade e autonomia – esti-

mula o agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências gerais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, intelectual dos estudantes, e das suas relações pessoais e autoconhecimento, em conexão com a vida cotidiana, o exercício da autonomia, valorização da cultura e estímulo ao pensamento crítico. Nesse propósito, a BNCC define as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas inter-relacionadas com habilidades, com vista ao desenvolvimento das categorias centrais da área, que são: Tempo e espaço; Política e trabalho; Território e fronteira; Indivíduo, natureza, sociedade; Cultura e ética. Essa inter-relação visa a construção de conhecimentos e a formação de atitudes e valores. Assim, a abordagem dessas categorias pelas competências e habilidades pretende, conforme a BNCC:

possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a

dia, de determinados grupos e de toda a sociedade. (BNCC, 2018, p. 550).

Dessa forma, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas e habilidades, com foco em ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias. Nesse propósito, a BNCC elenca 06 (seis) competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio (BNCC, 2018, p. 558):

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A competência específica 1 é da ordem epistêmica da ciência e introduz o estudante no ensino das narrativas que são próprias dos componentes da área; permitindo, assim, discutir a formação de conceitos e sua aplicação.

Os objetos a ela relacionados possibilitam desenvolver a capacidade analítica e crítica dos processos políticos, econômicos, socioambientais e culturais em diferentes tempos e escalas de análise, de forma a ampliar a capacidade dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados.

Em articulação com as habilidades a ela vinculadas, essa competência ajuda a desenvolver a criticidade em torno de matrizes conceituais dicotônicas e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade e etc. Para tal, a competência Específica 1 se inter-relaciona com as seguintes habilidades (BNCC, 2018, p. 560):

Habilidades vinculadas à competência específica 1:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(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 contemplam outros agentes e discursos.

(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).

(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.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotônicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(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.

A competência específica 2, que se refere à compreensão da estruturação dos territórios e da mobilidade das fronteiras em diferentes tempos e espaços, em decorrência das disputas pelo poder, foca a avaliação da ocupação do espaço e o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Ao longo das habilidades será possível estudar as tensões socioespaciais e as diferentes territorialidades, considerando os fluxos de pessoas e a pro-

dução de exclusões e inclusões. Para tal são acionados o raciocínio geográfico e estratégico; o significado da história, da economia e da política na produção do espaço, bem como categorias filosóficas e sociológicas, das situações que envolvem desigualdade e igualdade, inclusão e exclusão e o conceito de poder em distintos tempos e lugares. Dessa forma, essa competência se articula com as habilidades a seguir, (BNCC, 2018, p. 561):

Habilidades relacionadas à competência específica 2:

(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.

(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.

(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).

(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.

(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.

(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.

A terceira competência específica propõe os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedade. Nessa perspectiva, leva os estudantes à reflexão e compreensão das relações entre sociedades e natureza, considerando as distintas práticas econômicas, culturais e políticas, bem como os impactos econômicos e socioambientais em sua contemporaneidade,

abordando os papéis das novas tecnologias e os do consumismo.

Nessa abordagem permite desenvolver no estudante o entendimento crítico quanto às relações complexas entre as sociedades humanas e o desenvolvimento de consciência ética e de consumo responsável, levando em consideração suas formas de apropriação, extração da

natureza, as formas de organização social e política e as relações de trabalho. Dessa forma, por meio das habilidades que compõe essa competência, contribui para o desenvolvimento das Competências Gerais: 3 – Repertório

Cultural, 7– Argumentação e 10 – Responsabilidade e cidadania.

A competência específica 3 articula-se com as habilidades a seguir (BNCC, 2018, p. 562):

Habilidades associadas à competência específica 3:

(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.

(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.

(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.

(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.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

A Competência específica 4 propõe a compreensão dos múltiplos significados do trabalho e das relações que caracterizam o mundo do trabalho na contemporaneidade, por meio da análise dos indicadores de emprego, trabalho e renda em contextos específicos. Nesse propósito, permite o aprofundamento do significado do trabalho em suas múltiplas dimensões: histórica, geográfica, antropológica, sociológica, política, econômica e filosófica. Possibilita, assim, analisar ainda as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, com ênfase nas novas formas de trabalho, seus significados em diferentes sociedades, seus efeitos e os processos de estratificação social.

Dessa forma, as habilidades que a compõe contribuem para o desenvolvimento da Competência Geral 6 – Trabalho e Projeto de Vida, uma vez que permite ao estudante compreender o mundo do trabalho, auxiliando-o a fazer escolhas seguras no futuro alinhadas com seu Projeto de Vida; além de colaborar com a tomada de decisões baseadas em princípios éticos, conforme sugere a Competência Geral 10 – Responsabilidade e Cidadania. Com esta finalidade, a competência específica 4 está vinculada às seguintes habilidades (BNCC, 2018, p. 563):

Habilidades conexas à competência específica 4:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(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.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

A competência específica 5 está direcionada ao desenvolvimento do exercício da reflexão e compreensão dos fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, entre outras; além da cidadania e respeito aos Direitos Humanos. Com base na análise da vida cotidiana, permite desenvolver uma postura crítica nos estudantes e levá-los a desnaturalizar condutas, relativizar costumes,

preconceitos e discriminações.

Dessa forma, os temas trabalhados pelas habilidades dessa competência contribuem para o desenvolvimento da Competência Geral 9, no que se refere ao desenvolvimento do respeito à diversidade, aos princípios éticos e aos Direitos Humanos. Segue o quadro de habilidades acionadas pela competência 5 (BNCC, 2018, p. 564):

Habilidades relacionadas à competência específica 5:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

A última competência específica trata do protagonismo do aluno no debate público, levando-o a compreender a importância de sua participa-

ção, com liberdade, autonomia e consciência crítica. Para isso, fornece um instrumental teórico e conceitual contextualizado que permite ao

estudante compreender, posicionar-se e intervir nas discussões coletivas, de modo democrático, responsável, crítico e autônomo, respeitando a diversidade de opiniões com objetivo de exercer a cidadania e fortalecer seu próprio Projeto de Vida.

Nessa vertente, os temas abordados pelas habilidades dessa competência contribuem para o desenvolvimento da Competência Geral 6 –

Trabalho e Projeto de Vida, uma vez que auxilia o estudante a entender o mundo e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu Projeto de Vida; e faz alusão à Competência Geral 10 no desenvolvimento da responsabilidade e cidadania, direcionando a resolução de problemas para tomada de decisão de forma consciente, colaborativa e responsável. Nesse sentido, relaciona-se com as habilidades a seguir (BNCC, 2018, p. 565-566).

Habilidades conexas à competência específica 6:

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

(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.

Conforme apresentado, as habilidades como práticas cognitivas e emocionais são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências. Dessa forma, ao desenvolver uma competência, mobiliza-se várias habilidades que juntas proporcionam o domínio em determinado contexto. Daí a BNCC apontar para cada competência

específica, as habilidades a ela inter-relacionadas.

Com vista a identificar a habilidade e competência a que os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem estão vinculados, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, cuja composição é a seguinte:

EM13CHS101

O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio.

O primeiro par de números (**13**) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos.

Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

A segunda sequência de letras indica a área:
CHS – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: BNCC, 2018 (adaptado).

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem da área de Ciências Humanas e sociais aplicadas, propostos na Matriz para o Ensino Médio, são identificados conforme as habilidades vinculadas. No quadro matriz da 1ª Série são trabalhadas as 6 competências e as habilidades 1, 2 e 3, vinculadas a cada competência. Na 2ª Série

são propostos objetos de conhecimentos relacionados às habilidades 4 das 6 (seis) competências; e habilidade 5 das competências, 1, 2, 3 e 6. A 3ª série propõe o trabalho dos objetos de conhecimento relacionados às habilidades 5 conexas às competências específicas 1, 2, 3 e 6 e habilidades 6 relacionadas às 6 competências.

6

Matriz Curricular

A Matriz Curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas busca servir como organizador e um mapa de aprendizagens visando ampliar conhecimentos, através da superação das lacunas de aprendizagem que marcam o percurso formativo dos estudantes da educação básica, de modo que auxilie o professor a criar estratégias de ensino que valorize as experiências cognitivas dos estudantes. Espera-se que o conhecimento seja significativo, a partir da integração dos conhecimentos intelectuais e práticos, com base na proposta da LDB nº 9.394/96 de desenvolver um processo educativo com base nas reais necessidades do estudante. Sugestão reforçada pela BNCC, ao focar a centralidade do estudante e seu protagonismo na construção do conhecimento e sua atuação diante dos desafios que marcam a contemporaneidade.

Com vista a atender a progressão de aprendizagens a presente matriz curricular está organizada conforme a BNCC (2018), considerando as competências gerais da educação básica, associadas às competências específicas da área, definidas com base nos processos cognitivos e socioemocionais a serem trabalhados, as habilidades a elas inter-relacionadas para o desenvolvimento das categorias centrais da área, indicação de objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos em cada série do Ensino Médio, de forma a facilitar as ações educacionais.

Nesse sentido, a Matriz especifica os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem por componentes, para que cada um seja identificado nesse processo, mas res-

alta a proposta de que estes sejam trabalhados de forma articulada e interdisciplinar, com sobreposição do trabalho por área, com vista a formação integrada. Assim, a organização por área do conhecimento, conforme cita a BNCC ao referenciar o Parecer CNE/CP nº 11/200925:

'não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino' (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas apud BNCC, 2018, p. 32).

Assim, apesar dos objetos do conhecimento estarem separados por componentes, enfatiza-se que eles podem ser trabalhados por todos os componentes com abordagem específica de forma interdisciplinar, considerando o tema geral norteado por cada competência específica. Partindo deste ponto de vista, os limites entre cada componente curricular acabam se mesclando como propõe a BNCC, num ensino efetivamente por área de conhecimento, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento dentro da área de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, os temas gerais permitem aos professores vislumbrarem melhor as categorias conceituais da área a serem aprofundadas, a abordagem dos temas transversais contemporâneos e o diálogo interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento.

Ressalta-se que em decorrência da carga horária anual de 80 horas para área de Ciência Humanas e sociais aplicadas na 3^a série, somente os componentes de História e Geografia foram considerados. Contudo, os saberes de Filosofia e Sociologia estão assegurados, em conformidade com a BNCC (2018) que faz referência aos estudos e práticas destes referidos componentes, e em acordo com a Resolução nº 3/2018 – MEC/CNE/CEB, que em seu artigo 11, inciso VIII, § 5º destaca a possi-

bilidade dos estudos e práticas de Sociologia e Filosofia serem desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino e aprendizagens que rompam com o trabalho isolado por disciplina. Nessa perspectiva, Filosofia e Sociologia estão como componentes na 1^a e 2^a séries e presentes em forma de estudos e práticas na 3^a série. De forma que a carga horária anual dos componentes da área, na Formação Geral Básica, estão assim distribuídas:

| COMPONENTES | 1 ^a SÉRIE | 2 ^a SÉRIE | 3 ^a SÉRIE |
|-------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| FILOSOFIA | 40 H | 40 H | – |
| GEOGRAFIA | 80 H | 40 H | 40 H |
| HISTÓRIA | 80 H | 40 H | 40 H |
| SOCIOLOGIA | 40 H | 40 H | – |

A estrutura básica de distribuição das competências específicas, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento direciona o desenvolvimento do processo de ensino permeado pelo planejamento efetivamente por área de conhecimento. Neste propósito, é necessário o alinhamento dos objetos do conhecimento, seguindo a sequência das competências específicas e suas habilidades, as quais perpassam respectivamente pelas etapas de iniciação e apropriação dos conhecimentos científicos relativos à evolução do pensamento homem-natureza, a modificação desta última através dos processos históricos e espaciais do uso e ocupação antrópica e, por fim a compreensão dos problemas sociais, econômicos, políticos, éticos e culturais resultantes de todos estes processos, bem como a intervenção nestes problemas a partir do diálogo, atitudes, ações e manifestações da cidadania.

A proposta de distribuição dos objetos do conhecimento por série deu-se a partir da divisão sequencial de habilidades relacionadas às seis competências específicas da área de Ciências

Humanas e sociais aplicadas. Nesse sentido, optou-se por trazer na 1^a série os objetos do conhecimento relacionados às habilidades 1, 2 e 3. Na 2^a Série aparecem as habilidades 4 conexas às 06 (seis) competências específicas e habilidades 5 relacionadas às competências específicas 1, 2, 3 e 6; e por fim, na 3^a Série propõe-se a continuidade do trabalho das habilidades 5 articuladas às competências 1, 2, 3 e 6 e habilidades 6 (seis) articuladas às 06 (seis) competências específicas. O maior número de habilidades a serem trabalhadas concentrou-se na 1^a série em decorrência da carga horária anual da área ser maior nessa série.

Com o propósito de auxiliar o trabalho de planejamento dos professores, o quadro Matriz traz a descrição das Competências específicas, Competências gerais a elas articuladas, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento, a serem desenvolvidos em cada série na etapa do ensino médio na rede Estadual de Ensino do Piauí, conforme os quadros a seguir: Quadro matriz 1 – 1^a série, quadro matriz 2 – 2^a séire e quadro matriz 3 – 3^a série.

QUADRO MATRIZ 1 – 1^a SÉRIE

| | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | |
|---|-------------|---|---|
| 1 ^a SÉRIE | | FILOSOFIA – 40h | HISTÓRIA – 80h GEOGRAFIA – 80h |
| TEMA GERAL: A constituição do homem em sociedade | | | |
| | | | <p>Competência específica 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 elas, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p> <p>Competências Gerais: 1-Conhecimento; 2– Pensamento científico, crítico e criativo; 6– Trabalho e Projeto de Vida; 10 – Responsabilidade e Cidadania.</p> |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| 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. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar o objeto e contribuição da Filosofia para compreensão da realidade social. ➤ Analisar as características do senso comum e do conhecimento científico e conhecer as categorias do pensamento filosófico. ➤ Comparar a origem e a contribuição da Filosofia e dos campos de investigação com atenção ao estudo sobre a razão, verdade e a lógica. ➤ Compreender as diferentes concepções de espaço, tempo, indivíduo, cultura e sociedade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A origem do pensamento filosófico, períodos e os campos de investigação. ✓ A razão.. A verdade. A lógica. O conhecimento. ✓ Indivíduo, sociedade e cultura |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar as relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo ao introduzir o estudante no estudo geopolítico do mundo contemporâneo. ➤ Analisar o impacto das dimensões políticas, sociais e culturais sobre o meio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos sociais culturais. ➤ Comparar a formação social, os padões e as normas da cultura em distintas sociedades. ➤ Analisar as teorias de ocupação do continente americano e as correntes de povoamento da América, ressaltando as pesquisas existentes na Serra da Capivara acerca da origem do homem americano. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura, sociedade, poder e cidadania. ✓ A produção do conhecimento histórico e a origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e reinos e impérios da África. ✓ As teorias de ocupação do continente americano: transoceânica e a teoria de Bering. ✓ Correntes de povoamento para a América e primeiros povos da América: destaque ao Piauí. |

| | | | |
|---|------------|--|--|
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar criticamente os elementos constitutivos da sociedade, em sua gênese e transformações. ➤ Identificar as variadas formas de vida humana e o evolucionismo, bem como a formação social, os padrões e as normas da cultura em distintas sociedades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O homem como ser social. ✓ Evolucionismo e diferença. ✓ Padrões e normas da cultura em distintas sociedades. ✓ Socialização e Controle Social. |
| 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 contemplam outros agentes e discursos. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir a vida social, a ética como princípio da vida coletiva, dos fundamentos da pôlis e da noção de cidade e urbano. ➤ Analisar a perspectiva etnocêntrica da modernidade e a noção de cultura e cidadania. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O conceito de civilização: do Iluminismo à contemporaneidade, civilização e barbárie. ✓ Concepção de etnocentrismo e modernidade, cultura e sociedade e cidadania e cidadão. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as dinâmicas de organização espacial dos diferentes usos do território. ➤ Comparar as questões referentes à sociedade e à formação do modo de vida urbano a partir das transformações do território. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sociedades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território pelo modo de vida e pela ocupação do espaço. ✓ Usos dos territórios em distintos tempos e lugares. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a conquista e a colonização da América, os ideais iluministas e o imperialismo europeu na África e na Ásia. ➤ Comparar e contextualizar os efeitos do colonialismo moderno e do neocolonialismo contemporâneo em diferentes contextos e escalas espaciais. ➤ Discutir o processo de colonização da América na lógica do imperialismo e seus efeitos econômicos e culturais na perspectiva decolonial. ➤ Analisar os discursos imperialistas e neocolonialistas na África, na Ásia e no processo imigratório do Segundo Reinado. ➤ Identificar e analisar a origem do racismo no Brasil; o conceito de "raça" a partir de critérios biológicos e sociológicos; e o Estado. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideias Iluministas: contexto histórico e seu significado na formação de conceitos que moldaram o mundo contemporâneo. ✓ Conquista e colonização da América. ✓ Imperialismo europeu na África e na Ásia. ✓ A missão civilizadora e o fardo do homem branco. ✓ A escravidão, a eugenia e a política do embranquecimento no Brasil Império e nos primeiros anos da Primeira República. ✓ Imperialismo e Neocolonialismo. |
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os conceitos de fato social e anomia social. ➤ Problematizar o mito da democracia racial, a partir da análise de informações e de situações cotidianas do Brasil. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Teorias científicas e raciais do século XIX. ✓ Racismo, etnocentrismo, preconceito, apropriação cultural, fato social e anomia social. |

| | | | |
|---------------------|------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os fenômenos do mundo moderno: divisão do trabalho, especialização, variação moral, coesão social, racionalização, influência religiosa sobre a vida humana, relações produtivas e conflitos entre classes sociais. ➤ Promover o estranhamento e a desnaturalização diante das regras e estruturas sociais. ➤ Relacionar a formação da sociedade, da vida coletiva, das cidades e do urbano. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização e funcionamento da sociedade: individual, sociedade, cidade e urbano. ✓ Divisão social do trabalho ✓ Imagição Sociológica. |
| (EM13CHS103) | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir a relação entre ciência, cultura, religião, ética e liberdade. ➤ Demonstrar postura reflexiva acerca do mundo ao seu redor e sobre a relação entre o homem e a natureza. ➤ Relacionar os fundamentos da razão com os princípios da ação humana. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura, religião, ética e liberdade. ✓ Razão no pensamento filosófico: relevância da abstração racional para o conhecimento filosófico. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a configuração da produção dos espaços geográficos em distintos tempos e espaços, analisando situações geográficas a partir de diferentes linguagens e representações. ➤ Compreender as transformações no espaço geográfico a partir da produção e da dinâmica da natureza. ➤ Analisar situações geográficas por meio de fontes e linguagens diversas: mapas, tabelas, gráficos, fotografia, caricatura e expressões artísticas. ➤ Compreender criticamente a transformação do capitalismo a partir das transformações da sociedade urbano-industrial. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização social, econômica e cultural do povoamento no Nordeste Brasileiro – destaque ao Piauí. ✓ As transformações no espaço geográfico a partir da produção de mercadorias. ✓ A dinâmica da natureza e os impactos causados pela ação antrópica. ✓ A contribuição das revoluções mexicana e russa para as configurações geo-histórias do mundo. ✓ A transformação do capitalismo da Revolução Industrial ao imperialismo. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir o comércio escravo e seus desdobramentos econômicos e culturais no Brasil e mundo. ➤ Compreender criticamente a transformação do capitalismo a partir das transformações da sociedade urbano-industrial. ➤ Selecionar evidências para elaborar hipóteses e argumentos relativos aos problemas sociais da contemporaneidade, como desigualdade de renda e outras questões relacionadas ao mundo do trabalho. ➤ Retomar as questões relativas à origem e aos desdobramentos da Revolução Industrial até o imperialismo, apresentando as transformações do capitalismo para compreender os fundamentos da contemporaneidade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões indígenas e quilombolas: tráfico e comércio escravo no Brasil e no Mundo. ✓ A transformação do capitalismo da Revolução Industrial ao imperialismo. ✓ A ciência e a Revolução Industrial. ✓ A contribuição das revoluções mexicana e russa para as configurações geo-históricas do mundo. |

| | | | |
|--------------|-------------|---|---|
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferenciar opinião e senso comum a fim de reconhecer fake news, apoiando-se, para isso, em estudos geográficos, textos filosóficos, análises sociológicas e documentos históricos. ➤ Trabalhar a crítica ao senso comum, promovendo o estranhamento e desnaturalização da realidade, mostrando a relação da sociedade com o trabalho e os desdobramentos do capitalismo na estratificação social. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A sociedade e a relação com o trabalho. ✓ Classe e estratificação social. ✓ Mídia Social. |
| | | <p>Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p> <p>Competências Gerais: 2 – Pensamento científico, crítico e criativo, 5 – Cultura digital, 6 – Trabalho e projeto de vida, 9 – Empatia e Cooperação, 10 – Responsabilidade e cidadania.</p> | <p>OBJETIVOS DO CONHECIMENTO</p> |
| | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
| (EM13CHS201) | | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionar as formas e organizações territoriais aos tipos de governos debatendo dimensões éticas relacionadas à convivência entre as diferenças. ➤ Analisar questões contemporâneas que promovem o racismo, xenofobia, desigualdade e diferença. |
| | | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar mapas temáticos e outras formas de representação de etnias, de modo a identificar e analisar tensões territoriais internas aos Estados Nacionais e tensões fronteiriças decorrentes das migrações. ➤ Caracterizar aspectos políticos e econômicos de espaços geradores e receptores de migrantes e com a análise do trabalho e moradia em espaços urbanos e das alterações na dinâmica global a partir dos processos migratórios. |
| | HISTÓRIA | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as implicações de diferentes regimes políticos na organização territorial de países e continentes. ➤ Analisar distintas relações étnicas e de xenofobia frente a processos de povoamento, e identificar a estruturação do território brasileiro a partir da migração e das trocas materiais, culturais ou religiosas. |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os deslocamentos populacionais em diferentes contextos históricos. ✓ A crise migratória no mediterrâneo: o refúgio, a apátrida e os deslocamentos forçados. ✓ Formas de Governo: Democracia, Aristocracia, Oligarquia, Tirania, regimes totalitários. |

| | | |
|------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar e analisar acerca dos impactos socioeconômicos dos conflitos territoriais urbanos que expressem disputas territoriais decorrentes das diferenças culturais e socioeconômicas, nas grandes cidades do mundo e em fronteiras. ➤ Analisar e caracterizar problemas das fronteiras nacionais, entre o Brasil e países vizinhos: integração dos povos, questões de segurança e exploração e defesa dos recursos naturais ao longo de tempo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Regimes políticos e produção territorial. |
| SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar o Pensamento Social Brasileiro frente à problemática da emancipação, do direito à diferença, dos limites à liberdade, da definição da dignidade como projeto social e do reconhecimento da exclusão. ➤ Analisar questões contemporâneas referentes ao racismo, xenofobia, desigualdade e diferença. ➤ Caracterizar e analisar as causas e consequências das territorializações entre grupos refugiados e grupos não refugiados. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O pensamento social brasileiro frente à problemática da emancipação, do direito à diferença, dos limites à liberdade. ✓ Etnias, xenofobia e conflitos territoriais. |
| FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interrogar a si e ao outro adotando a dúvida sistemática e a investigação para refletir, avaliar e se posicionar de forma autônoma e crítica frente a questões da vida cotidiana. ➤ Analisar os limites éticos da ciência e tecnologia e seus reflexos na cultura das sociedades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciência, ética, cultura, tecnologia, e formação de solidariedades político-ideológicas. |
| GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar a relação entre moradia, transporte, qualidade de vida e tecnologia; compreendendo a relação entre tecnologia, produção e trabalho. ➤ Analisar as relações entre meio ambiente e tecnologia. ➤ Interpretar gráficos de fluxo financeiro e informacional, identificando rotas de trocas mundiais. ➤ Identificar, problematizar e analisar os impactos científicos, econômicos, sociais e políticos da globalização nas sociedades contemporâneas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tecnologia, globalização e dinâmica produtiva. ✓ Estados e organismos internacionais: protecionismo, multilateralismo e governança global. ✓ A Revolução Digital: automatização e a robotização da produção e as novas relações e dinâmicas no mundo do trabalho. |
| HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as interpretações, versões, fatos e processos em diferentes tempos a partir de diferentes narrativas acerca da dinâmica do mundo do trabalho. ➤ Avaliar e problematizar os impactos científicos, econômicos, sociais e políticos da globalização nas sociedades contemporâneas, incluindo os impactos locais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fronteiras culturais: integração e exclusão sociocultural. ✓ A Revolução Digital: automatização e a robotização da produção e as novas relações e dinâmicas no mundo do trabalho. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar e mapear movimentos de resistência à globalização, pela valorização do lugar e o do território. ➤ Analisar a influência da tecnologia na difusão, manutenção e alteração de padrões comportamentais e partir da reflexão sobre poderes transnacionais, poderes locais, conflitos e movimentos contra hegemônicos. ➤ Analisar imagens de diferentes espaços, associando fluxos econômicos às dinâmicas culturais e considerando as relações entre local e global. | <p>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).</p> <p>FILOSOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar a relação “poder do poder”: verdade verossímil/verdade aparente. ➤ Contextualizar a complexidade das relações de sentidos de dado momento histórico. | <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar conflitos geopolíticos na Ásia, África e Europa considerando a relação entre fronteiras, territórios e tensões políticas, econômicas e culturais. ➤ Contextualizar os conflitos territoriais e fronteiriços no Brasil, considerando espaços urbanos e rurais. ➤ Analisar a relação entre a demarcação de fronteiras e a concretização das organizações sociais, em espaços e tempos diversos. <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar o conceito e os elementos constitutivos dos Estados Nacionais, diferenciando Estados, Estados Multinacionais e Nações e comparando sociedades antigas, modernas e contemporâneas. ➤ Comparar a historicidade do processo de direitos sociais e Direitos Humanos. ➤ Contextualizar as formações de fronteiras e as dimensões políticas de poder em diferentes contextos de formação de Estado Nacional. ➤ Relativizar e comparar as dualidades contemporâneas, a identificação de processos de ocupação/invasão, dominador/dominado, civilização/barbarie, diáspora/migração. ➤ Contextualizar a relação entre regimes de governo, Direitos Humanos e direitos sociais; os processos políticos nos quais grupos armados fragilizam o poder do Estado. ➤ Comparar a relação entre democracia e cidadania antiga e moderna. |
|---|--|--|

| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar o papel do governo, da violência institucional no controle do território, da organização administrativa para exercício do poder e do enraizamento dos indivíduos em uma comunidade. ➤ Comparar as formas de exercício da cidadania antiga e moderna. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sociologia da Violência. ✓ Fronteiras e território: identificações étnico-nacionais, produções de diferenças sociais e hibridismos culturais. ✓ Cidadania moderna e cidadania antiga. |
|--|--|---|--|
| TEMA GERAL: Relação entre sociedade e natureza: impactos econômicos e socioambientais | | | |
| Competência específica 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. | | | |
| Competências Gerais: 3 – Repertório Cultural, 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania. | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| 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." | FILOSOFIA GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular a reflexão acerca da individualidade e coletividade na sociedade de consumo, possibilitando ao estudante argumentos que promovam a consciência crítica, responsável e ética. ➤ Problematizar a relação entre produção de mercadorias, consumo e descarte de resíduos em diferentes lugares do mundo. ➤ Identificar os impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e relacioná-los com a produção econômica. ➤ Problematizar as situações geográficas a partir da relação entre sociedades e natureza em diferentes escalas de análise e ao considerar as características de uso e ocupação dos lugares. ➤ Reconhecer o uso das técnicas e o desenvolvimento tecnológico em diferentes tempos e lugares. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alienação e Ideologia. ✓ Individualidade e coletividade no mundo do consumo. ✓ O materialismo como prática social de consumo e orientações éticas. ✓ A produção de mercadorias, o consumo e o descarte de resíduos, considerando o papel do Estado, da sociedade e do indivíduo. ✓ Impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com a produção econômica. ✓ Técnicas e tecnologias em diferentes tempos e lugares. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematizar a produção de mercadorias, o consumo e o descarte de resíduos em diferentes contextos históricos. ➤ Problematizar a produção em massa nas sociedades industriais, as estratégias empresariais de predeterminação da validade dos produtos e a questão da novidade na formação do gosto e na criação de distinções sociais pela moda. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelos de desenvolvimento econômicos e os padrões de sustentabilidade: a durabilidade dos produtos, as cidades sustentáveis e a obsolescência programada. ✓ Técnicas e tecnologias em diferentes tempos e lugares. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir criticamente sobre o desafio da realidade contemporânea diante das possibilidades reais de continuidade dos padrões de produção industrial. ➤ Selecionar a problemática dos lixões e seus entornos, impactos e trabalhadores, discutir efeitos do descarte massivo de resíduos e a questão do materialismo como prática social de consumo, descarte e orientações éticas. ➤ Problematizar a capacidade de ação de indivíduos, sociedades e Estado na mitigação de impactos ambientais. | <p>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 escala 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.</p> | <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os impactos ambientais gerados pelas atividades agropecuárias e extrativas em diferentes países. ➤ Avaliar os impactos ambientais e o desenvolvimento econômico a partir das cadeias produtivas de minérios. ➤ Analisar os fluxos de produção (agropecuária e extrativa) e comércio em escala mundial. | <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as práticas agroextrativistas das comunidades tradicionais, indígenas e demais comunidades tradicionais; ➤ Avaliar e discutir sobre as implicações do extrativismo nos usos das florestas pelas indústrias cosméticas e farmacêuticas, em pesquisas no campo da genética e na formação de bancos de sementes; ➤ Analisar criticamente os fluxos de produção (agropecuária e extrativa) e comércio em escala mundial e os impactos no mundo do trabalho. ➤ Avaliar a importância da pesquisa, da ciência e da tecnologia para a conservação ambiental. | <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as condições de vida das populações locais em função das atividades econômicas que envolvem os diferentes usos de recursos naturais. |
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capital, desenvolvimento econômico e questão ambiental. Consumismo. ✓ Impactos dos lixões, descarte massivo de resíduos e a questão do materialismo como prática social de consumo, descarte e orientações éticas. ✓ A produção de mercadorias, o consumo e o descarte de resíduos, considerando o papel do Estado, da sociedade e do indivíduo. <p>Relações entre homem e natureza: conceitos sobre modos de vida, consumo, cultura e produção.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Impactos ambientais gerados pelas atividades agropecuárias e extrativas em diferentes países, como desmatamento, assoreamento, queimadas, erosão, poluição do ar, do solo, das águas e redução da biodiversidade. ✓ Cadeia produtiva do petróleo e dos minérios. ✓ Setores econômicos, estrutura produtiva e questões socioambientais. ✓ Redes de interdependências das economias capitalistas. <p>Setores econômicos, estrutura produtiva e questões socioambientais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Redes de interdependências das economias capitalistas. ✓ Trabalho e suas condições na diversidade dos processos produtivos. <p>Modo de vida, hábitos culturais e o uso de recursos naturais pelas populações locais e comunidades tradicionais em diferentes lugares e tempos.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| EM13CHS303 Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. | FILOSOFIA GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Debater a relação entre consumo, cidadania e exclusão social na globalização. Relacionar a indústria cultural ao fortalecimento do individualismo moderno, narcisista, submisso e não reflexivo. ➤ Avaliar espaços urbanos em diferentes países, identificando traços culturais similares e distintos, relacionando tais traços aos efeitos da globalização, identificando e analisando hábitos de consumo globais e a lógica da indústria cultural. ➤ Debater a produção da indústria cultural em diferentes contextos históricos e a ideologia capitalista do consumo. ➤ Avallar a história do consumo e da sociedade de mercado, e refletir sobre as relações entre consumo, publicidade e práticas sustentáveis. ➤ Debater e se posicionar criticamente em relação à indústria cultural capitalista que transforma pessoas e valores em produtos. ➤ Problematizar a padronização (de produtos, moda, hábitos etc.) imposta pelo consumismo da sociedade de massas discutindo os limites da liberdade de escolha do indivíduo. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cidadania, cidadão e consumidor: a lógica reversa do consumo na exclusão social do período atual e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis. ✓ Globalização, o meio técnico-científico informacional e o uso do território pela indústria cultural (música, gastronomia, moda). ✓ Ideologia capitalista e a produção da indústria cultural de massa. ✓ Cultura de massa, publicidade e a produção de desejos (publicidade infantil e o uso dos estereótipos, consumo e estilo de vida, marcas e a fetichização dos produtos). |

| HABILIDADES | | | | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|-----------|--|---|-------------|---------------------------|-------------------------|
| 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. Essa | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os aspectos positivos e os negativos das novas relações de trabalho considerando direitos e obrigações do trabalhador, jornada de trabalho, condições de trabalho, entre outros aspectos. ➤ Identificar e estimular a compreensão crítica da realidade social capitalista nos seus aspectos contraditórios na sociedade atual. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A dimensão ética da economia e do trabalho: as categorias e os conceitos de classe social, proprietário, meios de produção, trabalho e renda. | | | |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as relações geopolíticas do mundo do trabalho e da mudança socioterritorial que as relações impõem ao atual período técnico. ➤ Identificar os impactos que as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais operam não apenas no modo de produção, mas também nas relações e nas formas de trabalho e uso do território. ➤ Analisar diferentes situações geográficas, considerando fenômenos referentes à descentralização da produção e a precarização das condições de trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações de trabalho e mercado no mundo globalizado. ✓ O Meio Técnico, Científico e Informacional e os impactos no uso do território pelas relações do mundo do trabalho. | | | |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as mudanças nas relações de trabalho ao longo do tempo: Pré-História, escravismo antigo, senhores e servos, aprendizes e mestres, escravidão moderna, o trabalhador livre, a nova organização do trabalho (taylorismo, fordismo), resistências dos trabalhadores (movimento operário, entre outros). ➤ Analisar o caráter complexo das categorias que descrevem a realidade social: trabalho, dignidade humana, autonomia, relações de produção e reprodução da vida. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modos de produção e regimes de trabalho, em diferentes sociedades, considerando as mudanças técnicas, tecnológicas e informacionais ocorridas: trabalho escravo, servil e assalariado e os perfis sociais das diferentes ocupações. | | | |

| | | | |
|--|------------|--|---|
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar formas variadas de organização do trabalho, compreendendo a diversidade e as formas de desigualdades sociais nas sociedades capitalistas. ➤ Analisar a desigualdade de renda a partir de diferenças de gênero e étnico-raciais, bem como refletir sobre o trabalho doméstico e as muitas jornadas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo, gênero e poder como marcadores de desigualdades sociais. ✓ As desigualdades de gênero e étnico-raciais no mercado de trabalho. ✓ A precarização do trabalho e os vínculos informais: autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee, etc. |
| EM13CHS402 Analizar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escala e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os significados e os processos da realidade social inclusos nas questões relacionadas ao mundo do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição de renda: conceito, aplicação e análise em diferentes escalas e lugares. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e comparar a construção dos indicadores estruturais, índices de ocupação e taxa de desemprego no Brasil em comparação com outros países. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Indicadores de emprego, trabalho e renda no Brasil (Pnad, IBGE e Ipea) e indicadores em países da Europa, Ásia, Oceania e África. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as diferenças entre trabalho e emprego e refletir sobre diferentes tipos de regulamentações do trabalho. ➤ Comparar as mudanças ocorridas no pensamento econômico e na política econômica dos países com a Crise de 1929, e suas implicações na decadência do Estado de Bem-Estar Social, a consolidação do neoliberalismo e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho desde o século XX. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões conceituais como trabalho, emprego, renda, estratificação e desigualdade socioeconómica. ✓ Mudanças no pensamento econômico e na política econômica dos países com a Crise de 1929. ✓ A decadência do Estado de Bem-Estar Social, a consolidação do neoliberalismo e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho desde o século XX. |
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar o caráter complexo das categorias que descrevem a estrutura de classes da sociedade capitalista e apreender criticamente como as diferenças entre as classes se expressam como desigualdade de condições de vida e de acesso aos resultados da produção. ➤ Comparar as relações implicadas no binômio crescimento econômico e desigualdade na escala local-global, apresentando diferentes mapas que espacializam e revelam as desigualdades de diferentes ordens, como acesso à água potável, encanamento básico, educação, saúde, PIB, produção agrícola x fome, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O trabalho e desigualdades sociais: como se apresentam a estratificação social e a mobilidade social no Brasil, na América Latina e em outros países do mundo. ✓ Desemprego conjuntural, desemprego estrutural e políticas públicas de geração de emprego e renda em diferentes escalas: Brasil, EUA, UE, Ásia, África e Oceania. |

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| EM13CHS403 | FILOSOFIA 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. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar acerca do caráter societário das atividades e relações humanas com o mundo, relacionado ao sentido de direitos, justiça social, Direitos Humanos e trabalho. ➤ Analisar a precarização do trabalho no mundo globalizado e a fragilidade dos vínculos informais de trabalho e seus impactos nas desigualdades sociais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Globalização como perversidade: a produção de riquezas e pobreza, desigualdades socioeconómicas, os direitos trabalhistas na lógica dos países pobres e ricos. ✓ Questões conceituais sobre justiça socioesocial e Direitos Humanos: conjunto de direitos atribuídos ao ser humano independentemente das diferenças e desigualdades sociais e territoriais. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as causas socioespaciais que levam à migração e, posteriormente, à violação dos Direitos Humanos de imigrantes em precárias condições de trabalho. ➤ Caracterizar as condições de empregabilidade de grupos asiáticos em seus países de origem e nos países de destino: causas e consequências da mudança do mapa do mundo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A globalização como perversidade: a produção de riquezas e pobreza, desigualdades socioeconómicas, os direitos trabalhistas na lógica dos países pobres e ricos. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e caracterizar as questões relativas aos direitos ao trabalho no Brasil e no mundo: trabalho escravo, trabalho infantil, assédio moral e sexual, discriminação de gênero, raça, tráfico humano, entre outros temas. ➤ Caracterizar as condições de empregabilidade de grupos asiáticos em seus países de origem e nos países de destino: causas e consequências da mudança do mapa do mundo. ➤ Analisar o processo de reorganização produtiva e suas consequências para as relações de trabalho, relacionando a flexibilização, terceirização e precarização do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Violações aos Direitos do Trabalho no Brasil e no mundo: temas como trabalho escravo, trabalho infantil, assédio moral e sexual, discriminação de gênero, raça e portadores de deficiência no local de trabalho, tráfico humano, entre outros. |
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar o contexto das inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva e das novas formas de gestão da mão de obra. ➤ Caracterizar fragilidade social e precarização das condições de trabalho com o fim de compreender as características do mundo atual, o papel das técnicas, a globalização e as relações de emprego e trabalho a partir das grandes corporações, bem como as desigualdades socioespaciais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A globalização como perversidade: a produção de riquezas e pobreza, desigualdades socioeconómicas, os direitos trabalhistas na lógica dos países pobres e ricos. |

| <p>TEMA GERAL: Direitos Humanos, ética, consciência moral, solidariedade e tolerância às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais.</p> <p>Competência específica 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTES</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="520 121 779 2057"> 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. </td><td data-bbox="779 121 895 2057"> FILOSOFIA GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA </td><td data-bbox="895 121 1327 2057"> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as marcas da ética, de valores democráticos e solidários em diferentes momentos históricos. ➤ Compreender e explicitar o modo diversificado como se vivencia e se estrutura a dimensão ética da vida humana. ➤ Analisar as contradições do cotidiano em diferentes lugares que revelam desigualdades socioterritoriais, como a apropriação do espaço público pela iniciativa privada e a privatização de setores estratégicos. ➤ Analisar os valores, normas, símbolos e significados enquanto construções sociais, históricas e, portanto, temporais, e as mudanças sociais de cada período redefinem essas questões a todo tempo. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A igualdade e equidade entre igualdade e equidade e avaliar as diferentes definições acerca da natureza humana e suas implicações para a relação com os demais. ➤ Analisar a construção sócio-histórica e arbitrária do comportamento humano, a partir das influências recebidas pela cultura e instituições. ➤ Discutir, no âmbito das contribuições políticas, a relação entre moralidade e ação política. </td><td data-bbox="1327 121 1327 2057"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ética global e moral local; o debate sobre o universalismo e o pluralismo ético. ✓ Diferenças e desigualdades: preconceitos, discriminações e a questão da (in)tolerância. ✓ Compreensão dos valores éticos, justiça social, solidariedade, igualdade e equidade em diferentes períodos históricos; teocentrismo na Idade Média; racionalismo moderno e as ideias iluministas. ✓ Mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história da humanidade e em diferentes lugares. ✓ A igualdade e o respeito à diversidade. ✓ Trata das teorias da fundação da sociedade civil. ✓ Processo de Socialização e a sociedade na perspectiva do Reconhecimento. </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | 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. | FILOSOFIA GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as marcas da ética, de valores democráticos e solidários em diferentes momentos históricos. ➤ Compreender e explicitar o modo diversificado como se vivencia e se estrutura a dimensão ética da vida humana. ➤ Analisar as contradições do cotidiano em diferentes lugares que revelam desigualdades socioterritoriais, como a apropriação do espaço público pela iniciativa privada e a privatização de setores estratégicos. ➤ Analisar os valores, normas, símbolos e significados enquanto construções sociais, históricas e, portanto, temporais, e as mudanças sociais de cada período redefinem essas questões a todo tempo. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A igualdade e equidade entre igualdade e equidade e avaliar as diferentes definições acerca da natureza humana e suas implicações para a relação com os demais. ➤ Analisar a construção sócio-histórica e arbitrária do comportamento humano, a partir das influências recebidas pela cultura e instituições. ➤ Discutir, no âmbito das contribuições políticas, a relação entre moralidade e ação política. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ética global e moral local; o debate sobre o universalismo e o pluralismo ético. ✓ Diferenças e desigualdades: preconceitos, discriminações e a questão da (in)tolerância. ✓ Compreensão dos valores éticos, justiça social, solidariedade, igualdade e equidade em diferentes períodos históricos; teocentrismo na Idade Média; racionalismo moderno e as ideias iluministas. ✓ Mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história da humanidade e em diferentes lugares. ✓ A igualdade e o respeito à diversidade. ✓ Trata das teorias da fundação da sociedade civil. ✓ Processo de Socialização e a sociedade na perspectiva do Reconhecimento. |
|---|---|--|---|---------------------------|-------------------------|--|--|--|---|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | |
| 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. | FILOSOFIA GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as marcas da ética, de valores democráticos e solidários em diferentes momentos históricos. ➤ Compreender e explicitar o modo diversificado como se vivencia e se estrutura a dimensão ética da vida humana. ➤ Analisar as contradições do cotidiano em diferentes lugares que revelam desigualdades socioterritoriais, como a apropriação do espaço público pela iniciativa privada e a privatização de setores estratégicos. ➤ Analisar os valores, normas, símbolos e significados enquanto construções sociais, históricas e, portanto, temporais, e as mudanças sociais de cada período redefinem essas questões a todo tempo. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A igualdade e equidade entre igualdade e equidade e avaliar as diferentes definições acerca da natureza humana e suas implicações para a relação com os demais. ➤ Analisar a construção sócio-histórica e arbitrária do comportamento humano, a partir das influências recebidas pela cultura e instituições. ➤ Discutir, no âmbito das contribuições políticas, a relação entre moralidade e ação política. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ética global e moral local; o debate sobre o universalismo e o pluralismo ético. ✓ Diferenças e desigualdades: preconceitos, discriminações e a questão da (in)tolerância. ✓ Compreensão dos valores éticos, justiça social, solidariedade, igualdade e equidade em diferentes períodos históricos; teocentrismo na Idade Média; racionalismo moderno e as ideias iluministas. ✓ Mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história da humanidade e em diferentes lugares. ✓ A igualdade e o respeito à diversidade. ✓ Trata das teorias da fundação da sociedade civil. ✓ Processo de Socialização e a sociedade na perspectiva do Reconhecimento. | | | | | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 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. | FILOSOFIA | ➤ Analisar a diversidade cultural humana, visando à apreensão de diferentes possibilidades de afirmações éticas e a superação de preconceitos. | ✓ Sexualidade, identidade, orientação e expressão de gênero. |
| | | ➤ Problematicar a discussão sobre gênero e sexualidade e as expressões de preconceito contra os grupos não heteronormativos. | ✓ Segregação socioespacial, o uso do território e as condições de infraestrutura em determinados espaços da cidade. |
| | GEOGRAFIA | ➤ Analisar o acesso aos equipamentos de saúde segundo grupo geracional, considerando as diferentes demandas e a oferta de vagas, hospitais e serviços públicos oferecidos para reconhecer a segregação socioespacial e a vulnerabilidade social. | ✓ Mito da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural. |
| | | ➤ Problematicar o uso do território na cidade. | ✓ Patriarcado e escravidão na composição das relações sociais e de poder. |
| HISTÓRIA | ➤ Problematicar a questão sobre "democracia racial" e a existência de diferentes tipos de racismo. | ✓ Mito da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural. | |
| | ➤ Desnaturalizar e problematizar a questão étnico e racial no Brasil e seus reflexos na sociedade contemporânea. | ✓ Patriarcado e escravidão na composição das relações sociais e de poder. | |
| SOCIOLOGIA | ➤ Analisar o legado do patriarcado e da escravidão na composição das relações sociais e de poder, bem como as desigualdades e os preconceitos no tempo presente sob diferentes formas. | ➤ Problematicar a intolerância religiosa como forma de violência, física e/ou simbólica e os preconceitos. | ✓ Preconceito e desigualdade de gênero. |
| | ➤ Problematicar o tema da laicidade do Estado e das manifestações de preconceito contra religiões ou grupos. | ✓ Laicidade, pluralismo e intolerância religiosa. | |
| | ➤ Problematicar o tema da laicidade do Estado e das manifestações de preconceito contra religiões ou grupos. | ✓ Vulnerabilidade social, políticas públicas e planejamento | |
| | ➤ Analisar espaços que possuem melhores condições de infraestrutura e outros que não as possuem e problematizar porque algumas partes da cidade recebem as benfeitorias e em outras partes, a população não tem acesso nem mesmo a coleta de lixo, tratamento de esgoto, água encanada e asfalto. | ➤ Preconceito e desigualdade de gênero. | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| 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. | FILOSOFIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir e posicionar o sujeito frente aos comportamentos opressores e aos variados modos de violência, proporcionando reflexão acerca dos valores, pressupostos e implicações. ➤ Identificar criticamente os diferentes vetores sociais, econômicos e culturais subjacentes nos conflitos éticos. | GEOGRAFIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os fenômenos espaciais decorrentes de perseguições religiosas e políticas, como os fenômenos sociais da migração, pobreza, exclusão e vulnerabilidade social, comparando a condição socioeconômica, direitos políticos e religiosos. ➤ Discutir razões, impactos e desafios dos movimentos migratórios frente ao uso do território e as relações sociais no lugar. | HISTÓRIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir a violência simbólica enquanto construção social, inconscientemente consentida e que exerce dominação sobre valores, condutas e visões de mundo. ➤ Identificar e analisar o uso político, social e cultural da violência em diferentes contextos históricos e por diversas instituições. ➤ Avaliar o uso da violência como instrumento de poder, nas políticas raciais, nas ações do Estado e na divulgação de notícias. | SOCIOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir a questão do Estado e das chamadas minorias simbólicas, a partir da temática da criação de padrões e as variadas formas e estratégias de dominação entre os subgrupos sociais. |
| | | | | |

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | |
|--|--|---|--|
| | | OBJETIVOS DO CONHECIMENTO | |
| 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 étnicoraciais no país. | <p>FILOSOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar o sentido de cidadania e de sociabilidade frente às questões históricas e aos problemas atuais. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a desigualdade no acesso a diferentes tipos de direitos e as questões territoriais e identitárias dos grupos indígenas e afrodescendentes, comparando dados socioeconômicos da população brasileira e latino-americana. <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar o processo de formação do território brasileiro e latino-americano: escravidão, segregação e vulnerabilidade, na perspectiva decolonial. ➤ Identificar os impactos da conquista e ocupação da América para os povos indígenas, o tráfico de escravizados, a tutela dos povos indígenas, a violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas e a imprensa negra como elemento de resistência e superação das discriminações. ➤ Identificar os povos originários a partir de seu modo de vida e hábitos culturais, com vista a valorizar seu legado. <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as políticas institucionais de embranquecimento da população no Brasil e na América Latina; o processo de constituição da República e a política de direitos; e a redistribuição de renda e diminuição da desigualdade social no Brasil. ➤ Analisar as políticas de ações afirmativas e cotas a partir das populações vulneráveis no Brasil e na América Latina. ➤ Identificar a fragilidade social de alguns grupos em espaços urbanos e rurais. | <p>✓ Desigualdade, exclusão e direitos: os distintos aspectos da sociabilidade e da cidadania.</p> <p>✓ Território e identidade: a territorialização de grupos indígenas e afrodescendentes.</p> <p>✓ Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas.</p> <p>✓ Populações indígenas no Brasil: colonização, escravidão, políticas de embranquecimento e terras indígenas.</p> <p>✓ Mito da Democracia Social e suas implicações</p> <p>✓ Equidade social: políticas redistributivas, ações afirmativas e políticas de cotas.</p> | |

| | | | |
|---|------------|---|--|
| EM13CHS602 Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latinoamericana, 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. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar conceitos e valores da política, do Estado e da ética nos espaços públicos e privados. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Política, poder e Estado: ordem político-social, instituições e funcionamento das regulações e leis, em contexto histórico e filosófico. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as questões territoriais fronteiriças na América Latina para compreender as divergências políticas, históricas e geográficas que envolvem países latino-americanos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Divergências entre países latino-americanos: os conflitos territoriais nas fronteiras entre os países e as migrações entre os países latino-americanos. |
| EM13CHS603 Analizar 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.). | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar o autoritarismo como sendo intrínseco ao paternalismo e ao populismo e que atrelados a eles estão outros mecanismos de poder, como o patriarcalismo, o coronelismo, o mandonismo, o clientelismo e o caudilhismo. ➤ Identificar o patriarcalismo, o coronelismo e o clientelismo na formação da sociedade brasileira e latino-americana ao abordar os governos populistas no Brasil, na Argentina, no México, na Bolívia e no Equador. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O patriarcalismo, o coronelismo e o clientelismo na formação da sociedade brasileira. ✓ Populismo, clientelismo e instituições político-partidárias: o assistencialismo e a cidadania negada. ✓ Governos populistas na América Latina e Brasil. |
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionar o populismo brasileiro com outros casos latino-americanos. ➤ Identificar a presença do autoritarismo em ditaduras e democracias, e formas de acesso ao poder pelo líder populista autoritário: pelo golpe ou pelo voto. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paternalismo, autoritarismo e populismo: conceituação, origens e características no Brasil e na América Latina. |
| EM13CHS604 Analizar as diferentes perspectivas de poder, política, Estado e governo para pensar a pluralidade da realidade social. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as diferentes perspectivas de poder, política, Estado e governo para pensar a pluralidade da realidade social. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os sentidos históricos e filosóficos de poder, política, Estado e governo. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar conceitos e situações da Geografia Política: soberania nacional, conflitos territoriais étnicos e culturais e a pluralidade social dos Estados Nacionais contemporâneos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Soberania nacional e a esfera pública e privada. |
| EM13CHS605 Analizar, diferenciar e aplicar os conceitos políticos de poder, política, Estado e governo. | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar, diferenciar e aplicar os conceitos políticos de poder, política, Estado e governo. ➤ Analisar o processo de formação dos estados da Antiguidade, as formas de organização do poder em diferentes regimes de governo. ➤ Analisar as diferentes formas de organização do Estado, os sistemas de governo e refletir sobre os diferentes modos de organização e divisão interna dos poderes. ➤ Refletir sobre os tipos de absolutismos, o Estado liberal burguês, o Estado Moderno, o Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo, o Estado autoritário na América Latina e as democracias contemporâneas, compreendendo a forma de exercício do poder. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de governo: república, monarquia e anarquismo. ✓ Formação do Estado (na Antiguidade, as monarquias e os diferentes absolutismos, o Estado Moderno). ✓ O Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo, o Estado autoritário na América Latina e as democracias contemporâneas. ✓ Regimes de governo: democrático, autoritário e totalitário; e sistemas de governo: presidencialismo e parlamentarismo. |
| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as múltiplas combinações de doutrinas políticas, formas, regimes e sistemas de governo no mundo contemporâneo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Doutrinas políticas: liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo. |

QUADRO MATRIZ 2 – 2^a SÉRIE

| | | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES |
|--|--|--|
| 2 ^a SÉRIE | | FILOSOFIA – 40h HISTÓRIA – 40h GEOGRAFIA – 40h SOCIOLOGIA – 40h |
| TEMA GERAL: A constituição do homem em sociedade | | |
| <p>Competência específica 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 elas, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p> <p>Competências Gerais: 1-Conhecimento; 2– Pensamento científico, crítico e criativo; 6– Trabalho e Projeto de Vida, e 10– Responsabilidade e Cidadania.</p> | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
| EM13CHS104 Analizar 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. | FILOSOFIA GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os processos de formação e a uniformização de opiniões, gostos e comportamentos, o consumismo e a cultura de massa. ➤ Compreender o caráter material que se impõe aos indivíduos, do padrão estético e das produções de significados. ➤ Apresentar o patrimônio natural, incluindo os parques nacionais e áreas de preservação, para refletir sobre a importância da conservação e o uso do turismo. ➤ Apresentar a importância que o patrimônio natural possui para a conservação, bem como a relação do patrimônio com o turismo. ➤ Realizar levantamento dos aspectos naturais dos quais os parques estão inseridos, bem como seu uso, ocupação e impactos ambientais. HISTÓRIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a importância do patrimônio para identidade social e territorial dos indivíduos e inventariar o patrimônio material e imaterial do Brasil e do Piauí. ➤ Analisar o legado cultural de cada povo em diferentes períodos e lugares, relacionando essa herança à formação da sociedade ocidental, sobretudo a brasileira, a partir do enfoque do patrimônio histórico cultural e da importância da preservação da memória (local e nacional). ➤ Analisar os objetos da cultura material presentes no Parque Nacional Serra da Capivara, e a importância do Museu do Homem Americano na preservação da memória e história local, nacional. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apreender de modo crítico o conceito de cultura em seus diversos meandros e sentidos. ➤ Problematizando formas de dominação e de resistência nas sociedades contemporâneas. ➤ Reconhecer os impactos dos movimentos culturais e de contestação dos valores hegemônicos na vida social e política. ➤ Abordar a relação da cultura e do território e as práticas territoriais que revelam marcas culturais, como a gastronomia, a música, os símbolos e as características do habitar e do viver a cidade. | <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> <p>FILOSOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudar a razão, a filosofia do conhecimento, a filosofia da ciência, a Teoria Crítica, bem como Montaigne, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Ernst Meyer, Max Scheler e Sartre. ➤ Contextualizar e analisar práticas de agricultura em diferentes estruturas sociais, criticando classificações valorativas e dicotômicas. ➤ Identificar as características e interconexões entre espaços urbanos e rurais. ➤ Identificar e refletir sobre as consequências do uso das tecnologias no cotidiano e avaliar o impacto social do culto à ciência e à tecnologia para a sociedade contemporânea. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar as consequências da ideia de progresso na formação da concepção evolucionista de civilização. ➤ Identificar e problematizar os usos sociais da ideia de evolução em relação às diferenças étnico-raciais. ➤ Contextualizar a ideia de barbárie, os ideais iluministas e o conceito de civilizado, no processo de neocolonização na África e Ásia. <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar as consequências da ideia de progresso na formação da concepção evolucionista de civilização. ➤ Identificar e problematizar os usos sociais da ideia de evolução em relação às diferenças étnico-raciais. ➤ Contextualizar a ideia de barbárie, os ideais iluministas e o conceito de civilizado, no processo de neocolonização na África e Ásia. <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar os limites e as críticas à Modernidade. ➤ Compreender que as ideias de progresso, de razão e de avanço rumo a uma sociedade melhor são passíveis de revisão crítica, possibilitando superar uma visão de mundo dicotômica. ➤ Contextualizar e analisar situações de conflito pela terra e avaliar ambiguidades, dicotomias e julgamentos valorativos em diferentes lugares do mundo. | <p>✓ Cultura: dimensões, diversidade e difusão de informações e conhecimentos,</p> <p>✓ Indústria cultural e meios de comunicação de massa: sociedade, ideologia e consumo.</p> <p>✓ Cultura e territórios</p> <p>✓ Razão e pensamento científico.</p> <p>✓ Subjetividades, religiosidades, senso comum e valores tradicionais.</p> <p>✓ Consequências da Modernidade: tecnologia, trabalho, obsolescência e degradação ambiental.</p> <p>✓ Espaço urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.</p> <p>✓ A organização dos povos nômades e a ideia de barbárie.</p> <p>✓ Os ideais iluministas e o conceito de civilizado.</p> <p>✓ Complexidade: entendimento dos conflitos e situações divergentes, observando dicotomias, ambiguidades e julgamentos valorativos excluindo e opositivos.</p> <p>✓ O neocolonialismo na África e Ásia.</p> <p>✓ Modernidade; Pós-modernidade e Modernidade Líquida.</p> <p>✓ Concepções de mudanças sociais em distintos tempos e lugares: evolução, progresso e desenvolvimento.</p> |
|--|--|---|

TEMA GERAL: Poder, Territórios e Geopolítica.

Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Competências Gerais: 2 – Pensamento científico, crítico e criativo, 5 – Cultura digital, 6 – Trabalho e projeto de vida, 9 – Empatia e Cooperação, 10 – Responsabilidade e cidadania.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|-------------|--|--|
| 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. | FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar as retóricas e ideologias que pautaram e ou justificaram os conflitos, identificando a permanência e a dimensão ética de tais discursos. ➤ Estimular a reflexão sobre o ser em si e a coletividade para compreender a diversidade atual e histórica, desconstruindo pré-julgados sobre o humano e a sociabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discurso ideológico: nação, identidade nacional e sociabilidades. |
| | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a função dos Organismos Internacionais (Unesco, FAO, OMS e OCDE) na gestão de tensões sociais e ambientais entre países e no interior de diferentes países ➤ Comparar processos de formação dos territórios em diferentes contextos, considerando as culturas e as disputas territoriais entre povos de um mesmo país e entre povos de países distintos. ➤ Comparar a relação entre a dinâmica capitalista e a consolidação de potência mundiais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organismos internacionais, Estados Nacionais: territorialidades e políticas de administração nacionais. ✓ Potências mundiais: fronteiras, territórios e territorialidades. ✓ Construção de Estados-Nações independentes (Palestina, curdos, catalães e armênios). |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os agentes e a natureza dos conflitos, relacionando as atuais territorialidades. ➤ Avaliar o espaço como uma construção sócio-histórica que se altera constantemente a partir da ação de sujeitos e interesses de diferentes naturezas. ➤ Comparar as tensões entre diferentes demarcações políticas (Impérios, Estados Nacionais) e a territorialidade de grupos étnicos, culturais e sociais. ➤ Avaliar a formação de territórios e fronteiras a partir da multiplicidade de culturas e etnias entre povos de um mesmo país e entre povos de países distintos. ➤ Identificar, analisar e posicionar-se criticamente em relação à herança dos conflitos na atualidade (Síria, Líbano etc.) em diferentes processos de ocupação e formação de territórios e territorialidades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estado, Nação e Identidade Nacional. ✓ Processo de descolonização da África e da Ásia e o legado das fronteiras artificiais. ✓ Impérios e Estados Nacionais: sobreposição de territorialidades étnicoculturais. ✓ Construção de Estados-Nações independentes (Palestina, curdos, catalães e armênios). ✓ Federalismo e gestão do território: descentralização e arranjos institucionais, as diferenças entre o federalismo do Brasil, EUA, Bélgica, Suíça, Iraque etc. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | | |
| | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar e analisar os diferentes povos, etnias e culturas envolvidos na luta contra a dominação, na construção de Estados-Nações independentes (o caso da Palestina, dos curdos, dos catalães, dos armênios) ou em acordos que estabeleçam limites e fronteiras. | <p>SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a função dos agentes sociais, seus discursos e as características étnico-culturais, econômicas e políticas de diferentes conflitos. ➤ Identificar a relação entre marcos regulatórios e questões ambientais, identificando relações entre aumento populacional, surgimento de favelas e violência urbana. ➤ Relacionar questões referentes à violência, desemprego, acesso a educação e moradia a exclusão de grupos e pessoas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel Social. ✓ Violência e luta de classes. ✓ Produção do espaço urbano: formação de territórios e governança. | |
| <p>EM13CHS205</p> <p>Analizar 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.</p> | <p>FILOSOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e analisar múltiplas formas de relação com normas e padrões de conduta. ➤ Analisar a existência de culturas e modos específicos de grupos criarem os próprios padrões normativos. ➤ Estudar a ética e a conduta moral, analisando a complexidade e fragilidade da dualidade bem e mal. ➤ Analisar as práticas juvenis e o avanço tecnológico e as aletrações na conduta moral. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os conceitos que descrevem as dinâmicas populacionais, de modo a entender as possibilidades e os limites desses conceitos na produção da realidade social formal e informal. ➤ Abordar as transformações socioespaciais, focando nas territorialidades em disputa, no urbano e no rural, frente ao acesso a serviços, trabalho, lazer, educação e saúde. ➤ Compreender a relação política entre distintos tipos de culturas. ➤ Analisar a noção de juventude, seu processo histórico de formação e suas implicações políticas, econômicas e sociais. <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a noção de juventude, seu processo histórico de formação e suas implicações políticas, econômicas e sociais. ➤ Refletir sobre o papel dos grupos de jovens junto aos movimentos de vanguarda musical, literária e política no Pós Segunda Guerra. ➤ Analisar as manifestações culturais e políticas juvenis no Brasil nas décadas de 1960, 1990 e século XXI e seus reflexos na contemporaneidade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Renovação cultural, ética, valores e cultura juvenil. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas. ✓ Territorialidades juvenis: centralidades e periferização no urbano e no rural, em distintas escalações de análise. ✓ Tecnologias da informação e comunicação e a atuação da juventude em movimentos sociais. |

| | SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a relação política entre distintos tipos de culturas. ➤ Refletir sobre o desenvolvimento de formas de solidariedade e a elaboração de normas e códigos de conduta de grupos identitários, minoritários ou excluídos, frente às normas e valores hegemônicos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tecnologias da informação e comunicação e a atuação da juventude em movimentos sociais. |
|--|--------------------------------------|--|---|
| Competência específica 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. | | | |
| Competências Gerais: 3 – Repertório Cultural, 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania. | | | |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| 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. | FILOSOFIA GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os discursos éticos e políticos, identificando posições não enunciadas, mas que podem dirigir os processos de desenvolvimento sustentável. ➤ Analisar a dimensão geopolítica da questão ambiental. Refletir sobre o papel dos países e das instituições para preservação do meio ambiente e para o desenvolvimento sustentável. ➤ Compreender a dimensão geopolítica da questão ambiental a partir dos temas: clima, água, consumo, produção de mercadorias, tecnologia e descarte. ➤ Relacionar as ações dos organismos internacionais e o papel dos países no enfrentamento das questões mundiais. ➤ Desenvolver um entendimento crítico da realidade contemporânea e das possibilidades reais de continuidade dos padrões de produção industrial, consumo e sustentabilidade ambiental. ➤ Analisar a questão da degradação ambiental nas sociedades modernas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discursos éticos e políticos acerca do meio ambiente e desenvolvimento sustentável. ✓ Governança ambiental no Brasil e em diferentes países do mundo. ✓ Fórum Mundial Ambiental da ONU, o Fórum Mundial da Água, a Conferência do Clima. Mudanças climáticas. ✓ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) e o fortalecimento das instituições mundiais para o desenvolvimento sustentável. ✓ Desastres socioambientais no Brasil e Piauí (rompimento das barragens: barragens do Fundão, Brumadinho, Mariana, Algodões–PI). |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os impactos socioambientais e o papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais a partir de situações como construção de ferrovias, rodovias, usinas hidrelétricas e nucleares; reformas urbanísticas; campanhas sanitárias; entre outras. ➤ Relacionar as ações dos organismos internacionais e o papel dos países no enfrentamento das questões mundiais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais. ✓ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) e o fortalecimento das instituições mundiais para o desenvolvimento sustentável. |

| | | |
|------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e criticar as relações existentes entre as práticas sociais produtivas humanas e o ambiente natural. ➤ Desenvolver um entendimento crítico da realidade contemporânea e das possibilidades reais de continuidade dos padrões de produção industrial, consumo e sustentabilidade ambiental. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desastres socioambientais no Brasil e Piauí (rompimento das barragens: barragens do Fundão, Brumadinho, Mariana, Algodões– PI). |
| SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer políticas e programas ambientais para a Amazônia para refletir sobre a importância da preservação e conservação. ➤ Abordar a questão da degradação ambiental nas sociedades modernas. ➤ Refletir sobre os efeitos do processo de modernização e debater questões como pesquisas com embriões, mudança climática, riscos globais e a produção de discursos. ➤ Comparar os efeitos socioambientais compensatórios promovidos por diferentes empreendimentos aos impactos gerados pelas atividades econômicas desenvolvidas por estes. ➤ Discutir as políticas e programas ambientais para a Amazônia. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A interação entre indivíduos, instituições, Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais. ➤ Estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais. ➤ Riscos, vulnerabilidade e insegurança ambiental: políticas e programas ambientais para a Amazônia. |
| EM13CHS305 | <p>FILOSOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a relação das sociedades com a natureza a preservação inteligente das condições para a manutenção da vida. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir as possibilidades legais para uso e ocupação de Unidades de Conservação frente às ações de ocupação urbana. ➤ Analisar as condições de preservação de áreas de floresta, mananciais e redes hidrográficas com a crise hídrica brasileira. ➤ Comparar as proposições legais – nacionais e internacionais – às ações de demarcação/uso/conservação e preservação de áreas e ao apresentar as questões globais ambientais diante dos dilemas e impactos políticos e econômicos. ➤ Analisar os acordos, tratados e protocolos internacionais que regem as questões ambientais e identificar conflitos de interesses nacionais e acordos globais. ➤ Discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental (por exemplo, o IBAMA e órgãos estaduais) e a regulação de órgãos internacionais (por exemplo, a FAO, a OIT, entre outros). ➤ Estudar as instituições de poder e as questões relativas ao desenvolvimento econômico e à sustentabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Limites da ação individual e coletiva. ➤ Relação das sociedades com a natureza e possibilidades de sustentabilidade. ➤ Produção econômica e as legislações para uso/preservação/restauração/conservação dos recursos naturais. ➤ Acordos, tratados, protocolos e convenções ambientais internacionais e a soberania nacional. ➤ Movimentos sociais ambientalistas e a agenda global. ➤ Ações e instituições estatais e não governamentais de fiscalização e proteção ambiental. |

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
|-------------|---|---|------------|
| | | EM13CHS404 | EM13CHS405 |
| HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir os acordos, tratados e protocolos internacionais que regem as questões ambientais e identificar conflitos de interesses nacionais e acordos globais. ➤ Analisar a relação entre desenvolvimento econômico e preservação do meio ambiente a partir das demandas por justiça ambiental em vários lugares do mundo. ➤ Discutir os acordos internacionais relativos ao aquecimento global, à preservação e ao desenvolvimento sustentável, bem como os compromissos assumidos pelo Brasil. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estados nacionais, desenvolvimento econômico e a preocupação global com o ambiente. ➤ Movimentos sociais ambientalistas e a agenda global. | |
| SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental (por exemplo, o IBAMA e órgãos estaduais) e a regulação de órgãos internacionais (por exemplo, a FAO, a OIT, entre outros). ➤ Analisar as instituições de poder e as questões relativas ao desenvolvimento econômico e à sustentabilidade. ➤ Discutir a questão da organização da sociedade civil, ações coletivas e participação dos movimentos sociais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ações e instituições estatais e não governamentais de fiscalização e proteção ambiental. | |

TEMA GERAL: Trabalho e suas múltiplas dimensões: histórica, geográfica, antropológica, sociológica, política, econômica e filosófica

Competência específica 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.

Competências Gerais: 6 – Trabalho e Projeto de Vida; 10 – Responsabilidade e Cidadania.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | |
|-------------|---|--|--|---|--|
| | | EM13CHS504 | FILÓSOFIA | GEOGRAFIA | |
| HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as diversas dimensões do trabalho em diferentes sociedades ao longo da História. ➤ Discutir sobre a diversidade e a complexidade de sociedades e culturas em diferentes tempos, destacando a situação dos excluídos e dominados: indígenas, mulheres, camponeses, escravos, miseráveis das cidades e do campo etc. ➤ Discutir a importância dos trabalhos e das profissões “invisíveis”, considerando sua função na comunidade e avaliando o preconceito que sofrem, com vistas à tomada de consciência de empatia e respeito às pessoas. ➤ identificar a realidade socioeconômica globalizada contemporânea e explicitar os pressupostos e implicações de natureza histórico-sociais inscritas no desenvolvimento contemporâneo do capitalismo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho: diferentes significados e sentidos. ✓ Trabalhos “invisíveis”: domésticos, voluntários, imigrante, trabalho para consumo próprio (cultivo, pesca, caça, criação de animais, artesanato etc.). ✓ Profissões “invisíveis”: gari, faxineiro, sepultador, porteiros, catadores de lixo reciclável etc. ✓ O mundo do trabalho na Revolução 4.0 e seus impactos sociais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Profissões ameaçadas pelo avanço das tecnologias e os impactos da nova configuração do trabalho para as gerações futuras. ✓ O ócio e o lazer no mundo do trabalho. ✓ Ideologia do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as transformações do mundo contemporâneo a partir das inovações técnicas e tecnológicas territoriais, a partir da produção, distribuição e consumo: a divisão internacional e territorial do trabalho. Produção da vida e arranjos técnicos. | |
| SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir as diferentes visões a respeito do trabalho. ➤ Refletir acerca da sociedade capitalista industrial, o aumento da produtividade, a racionalização e o controle, bem como a ideologia do trabalho na atualidade, a redução de jornadas e o incentivo ao uso do tempo para o ócio e o lazer. ➤ Identificar as demandas, as necessidades e o uso do tempo para o lazer, a expressão artístico-cultural e o ócio na atualidade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mito da certeza e da neutralidade da ciência. ✓ O conflito entre ciência e religião. ✓ Empirismo, ciência e tecnologia. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar o descentramento individual, pelo exercício da análise crítica, objetiva e rigorosa, a partir da questão da técnica e da tecnologia no cotidiano das pessoas. ➤ Analisar os conflitos entre ciência e religião. ➤ Problematizar as certezas e neutralidades da ciência relacionando-a a interesses que as envolve. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A geopolítica das técnicas e da ciência. ➤ Os conflitos espaciais na produção, distribuição e consumo: a divisão internacional e territorial do trabalho. Produção da vida e arranjos técnicos. | |

TEMA GERAL: Direitos Humanos, ética, consciência moral, solidariedade e tolerância às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais.

Competência específica 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Competências Gerais: 5 – Cultura digital, 9 – Empatia e cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania.

| | | |
|------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a organização do espaço e a divisão internacional do trabalho a partir da lógica de produção industrial e científica; o avanço das técnicas e o uso do território; as grandes corporações e a geopolítica das técnicas e da ciência; e a segregação decorrente da desigualdade social e territorial. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As Revoluções Industriais e seus impactos no mundo contemporâneo. ✓ A questão da técnica, tecnologia e ciências e a cultura tecnológica. ✓ Os objetivos e significados da ciência e da tecnologia para a vida social e desenvolvimento científico. |
| HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar as revoluções científicas, suas consequências culturais e usos econômicos e políticos. ➤ Avaliar os impactos sociais e transformações de costumes e valores nas sociedades em geral a partir das transformações técnico-científicas. ➤ Analisar a interdependência entre técnica, ciência e tecnologia na atualidade. ➤ Analisar e avaliar que a ciência está condicionada à visão de mundo do cientista e de seu meio social e, portanto, não é um saber neutro, e que seus resultados, incluindo a tecnologia produzida por ela, atendem a interesses específicos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A exclusão e invisibilidade das minorias sociais. ✓ Transformações sociais: da ética moral-coletiva do dever à lógica dos prazeres, utilidade e interesses individuais. ✓ Ciência, produção e mudanças de costumes: exemplos da indústria farmacêutica, de práticas médico-sanitárias e de prevenções. |
| SOCIOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar situações de insensibilidade e invisibilidade de grupos/pessoas, no que diz respeito ao acesso a resultados da produção científico tecnológica. ➤ Analisar as transformações recentes e efeitos das inovações tecnológicas. ➤ Dialogar com perspectivas contemporâneas para discutir questões morais sobre valores como confiança, responsabilidade, solidariedade etc. | |

| COMPETÊNCIAS GERAIS: 6 – Trabalho e Projeto de Vida, 10 – Responsabilidade e Cidadania. | | | |
|---|---|---|---|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| EM13CHS604 | <p>FILOSOFIA</p> <p>GEOGRAFIA</p> <p>HISTÓRIA</p> <p>SOCIOLOGIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussir criticamente os conceitos relativos aos valores éticos na política e na economia. ➤ Discussir os limites de atuação dos Estados no cenário internacional e o papel dos organismos internacionais nas relações geopolíticas mundiais. ➤ Analisar o papel dos organismos internacionais frente às condições de trabalho em países emergentes. ➤ Discussir as relações comerciais e de produção dos setores econômicos e o papel de regulação dos organismos internacionais com destaque para a OMC, OIT e FAO. ➤ Discussir os princípios de atuação dos Estados no cenário internacional e refletir sobre os conflitos e a necessidade de mediações entre os interesses nacionais. ➤ Analisar a ação da ONU frente aos conflitos na Síria, Líbia e Egito e o crescimento de refugiados no mundo. ➤ Discutir a atuação dos organismos internacionais no contexto da Guerra Fria, nas ações da OTAN sobre o Iraque (2003), a Líbia (2011) e a Síria (2013) e na questão dos movimentos migratórios transnacionais. ➤ Discussir as relações entre Estados e organismos internacionais, investigando as negociações entre os Estados, os problemas relativos as fronteiras, os acordos firmados para mediar conflitos e a questão dos organismos internacionais e a globalização após o Tratado de Vestfália. ➤ Analisar o papel das organizações internacionais na elaboração e regulação de normas e acordos entre países, considerando as tensões entre interesses globais e locais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores éticos e na política e economia contemporânea. ✓ A função e as formas de atuação de organismos internacionais: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO. ✓ A relação dos organismos internacionais e os blocos de integração econômica mundiais. ✓ Estados Nacionais e governança global: dos aspectos filosóficos e históricos até a conjuntura atual. ✓ Os tratados internacionais, o Sistema de Vestfália e seus limites na forma de atuação. ✓ A economia globalizada a partir das ações de organismos internacionais como FMI, OMC e Banco Mundial. ✓ Conflitos internacionais e a questão social. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| EM13CHS605 Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, referindo 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. | FILOSOFIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os princípios de justiça, igualdade, fraternidade, liberdade e direitos a partir do enfoque da cidadania e do direito do ser humano de ser reconhecido como pessoa em qualquer lugar. ➤ Problematizar uma situação que revele a desigualdade socioespacial: refugiados da Europa e imigrantes latino-americanos. | GEOGRAFIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar mapas temáticos que expressem dados relativos à violação dos Direitos Humanos básicos e à vulnerabilidade territorial e social (como acesso à educação, condições dignas de moradia, falta de acesso à saúde e violência física e psicológica), em diferentes lugares. ➤ Analisar as situações de violação dos direitos humanos a partir da identificação das características socioeconómicas dos lugares, de modo a reconhecer a vinculação entre fragilidade social e territorial de distintos grupos e a propensão a submissão e a condições de violação de direitos. ➤ Problematizar uma situação que revele a desigualdade socioespacial: Refugiados da Europa e imigrantes latino-americanos. | HISTÓRIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematizar os princípios universais dos Direitos Humanos, considerando a diversidade de sociedades, povos e culturas no mundo. ➤ Analisar o contexto de elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos e discutir os princípios e os direitos previstos no documento, bem como os desrespeitos durante o regime de apartheid na África do Sul. ➤ Problematizar uma situação que revele a desigualdade socioespacial: Refugiados da Europa e imigrantes latino-americanos. | SOCIOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e avaliar os princípios e os direitos previstos no documento. ➤ Problematizar uma situação que revele a desigualdade socioespacial: Refugiados da Europa e imigrantes latino-americanos. |
| | | | | |

QUADRO MATRIZ 3 – 3^a SÉRIE

| 3 ^a SÉRIE | CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES | | |
|---|-------------------------------------|---|---|
| | HISTÓRIA – 40h | GEOGRAFIA – 40h | |
| TEMA GERAL: A constituição do homem em sociedade | | | |
| | | | Competência específica 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. |
| | | | Competências Gerais: 1-Conhecimento; 2– Pensamento científico, crítico e criativo; 6– Trabalho e Projeto de Vida, e 10– Responsabilidade e Cidadania. |
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
| EM13CHS105 Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotómicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar e analisar práticas de agricultura em diferentes estruturas sociais, criticando Classificações valorativas e dicotómicas. ➤ Identificar situações de conflito pela terra e avaliar ambiguidades, dicotomias e julgamentos valorativos em diferentes lugares do mundo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades. |
| | HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar as tipologias dicotómicas que resultam em conflitos nos regimes totalitários e problematizar as ideologias ultranacionalistas. ➤ Identificar os conflitos e situações divergentes, observando as dicotomias, ambiguidades e julgamentos valorativos excludentes e opositivos na organização das sociedades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O ultranacionalismo dos regimes totalitários e a presença da dicotomia na organização das sociedades. |
| 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 | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir sobre o acesso e os usos da Internet e das redes sociais, considerando as desigualdades regionais e sociais. ➤ Identificar os contextos próprios aos saberes e conhecimentos: apropriar-se de estratégias comunicativas pertinentes a cada contexto de interação e articular e expressar ideias de forma argumentativa. ➤ Usar a linguagem cartográfica como recurso para expressão de interpretações de práticas espaciais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala Cartográfica e Escala Geográfica. ✓ Diferentes formas de representação espacial da informação, por exemplo, no acesso e uso da Internet e das redes sociais, considerando as desigualdades regionais e sociais. ✓ Análise de mapas temáticos e de dados sobre os usos do território no Brasil e no mundo a partir da malha rodoviária, ferroviária, hidroviária, aérea, viária e a relação com a mobilidade da produção. |

| <p>difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar criticamente documentos de natureza diversa: fotografias, obras de arte, caricaturas, quadrinhos, filmes, músicas, textos literários e teatrais, propagandas etc. ➤ Perceber os significados explícitos e implícitos, bem como os apelos simbólicos, consumistas e ideológicos das tecnologias digitais de informação e comunicação. ➤ Identificar os contextos próprios aos saberes e conhecimentos: apropriar-se de estratégias comunicativas pertinentes a cada contexto de interação e articular e expressar ideias de forma argumentativa. ➤ Discutir o uso intencional da fake News no âmbito da política e seus limites éticos. | <p>✓ Leitura de imagem (fotografia, charges, caricaturas etc.) em diferentes suportes para identificar visões de mundo, parcialidades, estereótipos e intencionalidades.</p> <p>✓ Informação e comunicação: a relação entre os sistemas de comunicação e as redes técnicas.</p> <p>✓ Algoritmos, privacidade e "bolhas digitais".</p> <p>✓ Fake News e comunicação política.</p> <p>TEMA GERAL: Poder, Territórios e Geopolítica.</p> <p>Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p> <p>Competências Gerais: 2 – Pensamento científico, crítico e criativo, 5 – Cultura digital, 6 – Trabalho e projeto de vida, 9 – Empatia e Cooperação, 10 – Responsabilidade e cidadania.</p> <table border="1" data-bbox="833 112 1379 2059"> <thead> <tr> <th>HABILIDADES</th><th>COMPONENTES</th><th>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="833 112 976 2059"> <p>EM13CHS205</p> <p>Analizar 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.</p> <p>HISTÓRIA</p> </td><td data-bbox="976 112 976 2059"> <p>GEOGRAFIA</p> </td><td data-bbox="976 112 976 2059"> <p>➤ Analisar os conceitos que descrevem as dinâmicas populacionais, de modo a entender as possibilidades e os limites desses conceitos na produção da realidade social formal e informal.</p> </td><td data-bbox="976 112 1379 2059"> <p>✓ Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas.</p> <p>➤ Movimentos de vanguarda musical, literária e política no Brasil: Bossa Nova, Canção de protesto, MPB, Tropicalismo, a Semana de Arte Moderna, Cinema Novo, Movimento estudantil no pós-1964.</p> <p>✓ Culturas juvenis contemporâneas: vivências cotidianas como – a capoeira, hip-hop, rock, Funk, rodas de samba, grafite, e as ferramentas audiovisuais que aproveitam as tecnologias de informação e comunicação como o youtube, WhatsApp, Instagram, Twitter etc.</p> </td></tr> </tbody> </table> | HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | <p>EM13CHS205</p> <p>Analizar 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.</p> <p>HISTÓRIA</p> | <p>GEOGRAFIA</p> | <p>➤ Analisar os conceitos que descrevem as dinâmicas populacionais, de modo a entender as possibilidades e os limites desses conceitos na produção da realidade social formal e informal.</p> | <p>✓ Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas.</p> <p>➤ Movimentos de vanguarda musical, literária e política no Brasil: Bossa Nova, Canção de protesto, MPB, Tropicalismo, a Semana de Arte Moderna, Cinema Novo, Movimento estudantil no pós-1964.</p> <p>✓ Culturas juvenis contemporâneas: vivências cotidianas como – a capoeira, hip-hop, rock, Funk, rodas de samba, grafite, e as ferramentas audiovisuais que aproveitam as tecnologias de informação e comunicação como o youtube, WhatsApp, Instagram, Twitter etc.</p> |
|--|---|--|--|---------------------------|-------------------------|---|------------------|--|--|
| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO | | | | | | |
| <p>EM13CHS205</p> <p>Analizar 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.</p> <p>HISTÓRIA</p> | <p>GEOGRAFIA</p> | <p>➤ Analisar os conceitos que descrevem as dinâmicas populacionais, de modo a entender as possibilidades e os limites desses conceitos na produção da realidade social formal e informal.</p> | <p>✓ Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas.</p> <p>➤ Movimentos de vanguarda musical, literária e política no Brasil: Bossa Nova, Canção de protesto, MPB, Tropicalismo, a Semana de Arte Moderna, Cinema Novo, Movimento estudantil no pós-1964.</p> <p>✓ Culturas juvenis contemporâneas: vivências cotidianas como – a capoeira, hip-hop, rock, Funk, rodas de samba, grafite, e as ferramentas audiovisuais que aproveitam as tecnologias de informação e comunicação como o youtube, WhatsApp, Instagram, Twitter etc.</p> | | | | | | |

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETOS DO CONHECIMENTO | |
|-------------|--|---|--|
| | | EM13CHS206 | EM13CHS305 |
| GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar representações cartográficas que permitam refletir sobre as semelhanças e diferenças entre fenômenos geográficos em diferentes lugares e tempos. ➤ Compreender a escala de atuação humana nas questões ambientais, considerando a interação entre fenômenos próximos e distantes, como constituintes das organizações espaciais. ➤ Identificar a estruturação de espaços urbanos, considerando indicadores de renda, consumo e qualidade de vida (serviços de saneamento, transporte, lazer, acesso a educação e moradia, entre outros indicadores socioeconômicos e ambientais). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abrangência escalar do fenômeno espacial: local, regional e global e as relações entre os princípios do raciocínio geográfico. ✓ Redes urbanas, cidades globais, megalópoles e metrópoles, considerando as barreiras econômicas, sistemas de informação e comunicação e as contradições socioespaciais contemporâneas. ✓ Processos de urbanização e o direito à cidade: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Processos de urbanização e o direito à cidade: os usos do espaço no Brasil colonial e monárquico. ✓ O processo de povoamento do Piauí a partir das rotas do gado. ✓ Redes e sociabilidades urbanas: localização e mapeamento de aparelhos culturais e de enterramento pela cidade – configuração espacial no desenvolvimento das sociedades antigas, na formação das aldeias agrícolas e primeiras cidades e no estabelecimento de rotas comerciais. |
| HISTÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir os usos do espaço no Brasil colonial e monárquico. ➤ Analisar o processo de ocupação do território piauiense a partir das conexões das rotas de gados. ➤ Reconhecer a importância e influência da configuração espacial no desenvolvimento das sociedades antigas, na formação das aldeias agrícolas e primeiras cidades e no estabelecimento de rotas comerciais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Processos de urbanização e o direito à cidade: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acordos, tratados, protocolos e convenções ambientais internacionais e a soberania nacional. ✓ Estados nacionais, desenvolvimento econômico e a preocupação global com o ambiente. |

TEMA GERAL: Relação entre sociedade e natureza: impactos econômicos e socioambientais

Competência específica 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.

Competências Gerais: 3 – Repertório Cultural, 7 – Argumentação e 10 – Responsabilidade e Cidadania.

| COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
|-------------|---|
| GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer os acordos, tratados e protocolos internacionais que regem as questões ambientais e identificar conflitos de interesses nacionais e acordos globais. ➤ Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental (por exemplo, o IBAMA e órgãos estaduais) e a regulação de órgãos internacionais (por exemplo, a FAO, a OIT, entre outros). |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p> | <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir a atuação dos movimentos sociais ambientalistas e a agenda global. ➤ Analisar o papel do Brasil e das potências mundiais frente ao combate ao aquecimento global. ➤ Discutir as ações do governo brasileiro no cumprimento aos compromissos diante da Cúpula do Clima realizado em 2021. | <p>EM13CHS306</p> <p>Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).</p> | <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar o desenvolvimento econômico e a proposta de economia verde a partir do pressuposto do bem-estar humano e da equidade social. ➤ Comparar e avaliar a produção dos setores primários e secundários da economia, em países de diferentes regiões do mundo, a partir dos dados de recursos naturais, impactos ambientais, PIB, desigualdade de renda, segregação socioespacial da produção, concentração de riquezas etc. ➤ Avaliar sobre o sentido do indivíduo na sociedade, a importância da coletividade e a solidariedade como prática da vida humana. ➤ Compreender o associativismo, o cooperativismo e a economia solidária. | <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualizar a dimensão ambiental no processo de crescimento econômico com base nos estudos pioneiros de Thomas Malthus e David Ricardo. ➤ Avaliar os efeitos do choque do petróleo em 1970 e seus desmembramentos até o Proálcool. ➤ Comparar o desenvolvimento econômico e a proposta de economia verde a partir do pressuposto do bem-estar humano e da equidade social. ➤ Avaliar sobre o sentido do indivíduo na sociedade, a importância da coletividade e a solidariedade como prática da vida humana. ➤ Contextualizar as formas de organização e princípios norteadores do associativismo, cooperativismo e economia solidária. |
|---|--|--|--|---|

TEMA GERAL: Consciência crítica, autonomia e cidadania.

Competência específica 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.

Competências Gerais: 6 – Trabalho e Projeto de Vida; 10 – Responsabilidade e cidadania.

| HABILIDADES | COMPONENTES | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|--|-------------|--|--|
| EM13CHS605 Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, referindo 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. | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e problematizar uma situação que revele a desigualdade socioespacial: Refugiados da Europa e imigrantes latino-americanos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Redes globais e fluxos financeiros e a relação com a vulnerabilidade social e as desigualdades territoriais. |
| 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 | GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os princípios universais dos Direitos Humanos, considerando problematizando as leis segregacionistas dos Estados Unidos e das ditaduras contemporâneas. ➤ Analisar as violações de direitos dos refugiados na América e Europa, bem como dos imigrantes venezuelanos no Brasil, relacionando aos princípios de justiça, igualdade e desigualdades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As leis segregacionistas dos Estados Unidos e as violações dos Direitos Humanos praticadas pelas ditaduras em diferentes lugares do mundo. ✓ Os refugiados na América e Europa. ✓ A situação dos venezuelanos no Brasil. |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapa das desigualdades sociais no Brasil e os indicadores de emprego, trabalho e renda (Phad, IBGE e Ipea). ✓ Políticas públicas de geração de emprego e renda no Brasil em diferentes escalas regionais: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro Oeste e Sul. ✓ A produção de riquezas no Brasil, a distribuição de renda e as condições de existência de indígenas, mulheres, quilombolas, campões, escravos, populações ribeirinhas, população rural e urbana, em diferentes tempos e espaços. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p> | <p>HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a condição de distintos grupos sociais frente aos modos de produção e distribuição de riquezas, em diferentes contextos temporais. ➤ Analisar as causas históricas e socioespaciais que contribuem para as situações de desigualdade e contradições intra e entre regiões brasileiras. ➤ Discutir a importância dos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira, considerando suas características, com vistas à construção de empatia e respeito às pessoas e entre diferentes grupos. ➤ Analisar sobre a produção de riquezas e distribuição de renda no Brasil e Piauí, identificando o lugar das comunidades quilombolas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições de geração de renda, sobretudo da população jovem, diante das atuais configurações de trabalho, emprego e empreendedorismo. ✓ A produção de riquezas no Brasil, a distribuição de renda e as condições de existência de indígenas, mulheres, quilombolas, camponeses, escravos, populações ribeirinhas, população rural e urbana, em diferentes tempos e espaços. ✓ Condições socioeconômicas e culturais dos grupos quilombolas do Piauí. |
|---|--|---|

Referências

- ALMEIDA, Cleide Rita e outros. **O Humano, lugar do sagrado**. São Paulo. Olho d'água, 1995.
- ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e Balas:** o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888) 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AZEVEDO, Marcelo de Carvalho. **Modernidade e cristianismo:** o desafio à inculturação. São Paulo: Loyola, 1996.
- BARBOSA, M. A. **A Igreja, religiões e seitas no Brasil:** Pelícano, 1996.
- BARROS, Marcelo. **A unidade nas diferenças:** ecumenismo religioso e diálogo entre os povos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6^a ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BEZERRA, Talita Silva. **Fundamentos básicos de sociologia.** Sobral, CE, 2013.
- BOFF, Leonardo. **O destino do Homem e do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- BORGES, T.S.; Alencar, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em revista, n. 04, p. 119-143, jul-ago. 2014.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BRONOWSKI, J. **Magia, ciência e civilização:** perspectivas do homem. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília, 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica.**
- Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jul. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

- _____. Ministério da Educação. **Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, s/d. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-.pdf>. Acesso em ago. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mai. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_10.pdf. Acesso em: out. 2019.
- CAILLOIS, Roger. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CARDOSO, Ciro F. **A Afro-América**: a escravidão no novo mundo. São Paulo. Brasiliense, 1992.
- CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia M. P (Orgs.). **Branquitude**: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil eBook Kindle. 1^a Ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- CASTRO, Eduardo Viveiros. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena** (Coleção Argonautas). Ubu Editora. Edição do Kindle, 2018.
- DEMANT, Peter. **O mundo muçulmano**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**: Escritos de Marilena Chaui. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. (Trad. Heci Regina Candiani). 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa**: tempo, memória e identidades. Disponível em [HTTPS://moodle.ufs.br](https://moodle.ufs.br). Acesso em: out. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34. Coleção TRANS. 2010.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 1^a Ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2011.
- DUSSEL, Henrique. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.
- _____. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.
- _____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. 1^a ed. Salvador: Edufba, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade**. [Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque]. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Microfísica do poder** [trad. Roberto Machado]. 12^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- HADDAD, Jamil. **O que é Islamismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERTZBERG, Arthur. **As Grandes Religiões do Mundo: Judaísmo**. Lisboa, São Paulo: Verbo, 1981.

- HINENLLIS, John. **Dicionário das religiões**. São Paulo, Círculo do Livro, 1989.
- HORN, Geraldo B. **A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro**: uma Perspectiva Histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEMOS FILHO, Arnaldo et al (Orgs). **Sociologia geral e do direito**. Campinas: Alínea, 2004.
- LUGONES, M. (2014). **Rumo a um Feminismo descolonial**. Revista de Estudos Feministas. 22 (3), setembro-novembro. pp. 935-952. Acesso em: mai. 2020.
- LUZ, Carlos Sacramento; SANTOS, E. E. O ensino de filosofia no ensino médio: desafios e possibilidades para a prática filosófica enquanto ação transformadora. In: **Revista Intersaberes**, v. 07, p. 309-321, 2012.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. A virada descolonial. Reflexões para uma diversidade epistemica além do capitalismo global, p. 127-167, 2007.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. [trad. Sebastião Nascimento]. 2^a ed. N1 edições: 2018.
- _____. **Necropolítica**. 1^a ed. N1 edições: 2018.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2. ed. 2016.
- _____. **O método 2: A Vida da Vida**. Porto Alegre: Sulina, 5 ed. 2015.
- _____. **O método 4: As ideias**. Porto Alegre: Sulina, 5 ed. 2016. 33
- _____. **O método 5: A Humanidade da Humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 5 ed. 2012.
- _____. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 4 ed. 2011.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: LECH, 1981.
- MOURA, Dom. **Ecumenismo e ensino religioso na escola pública**. Rio de Janeiro, 1998.
- PETRUCCELLI, José Luís & SABOIA, Ana Lucia (org.). **Características Étnico–Raciais da População**. IBGE, 2013.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.
- PIRENNE, Henri. **Maomé e Carlos Magno**: o impacto do Islã sobre a civilização europeia. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1^a Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SIEMENS, George. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. 2004. Disponível em: <http://humana.social/conectivismo-uma-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital>. Acesso em: jun. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- _____. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCCAMPINE, pe. José, SDB. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras**. Petrópolis. Vozes, 1978.
- SARDÁ, D. N. A filosofia no ensino médio no Brasil e na França. **Revista Linha D'Água**, v. 31, p. 19-43, 2018.
- SARDÁ, D. N. A história do ensino da filosofia no

sistema escolar francês e brasileiro. In: **História da Educação**, v. 22, p. 187-206, 2018.

SEVERINO, Antônio J. O Ensino da Filosofia: Historicidade do Conhecimento e Construção da Aprendizagem. In GALO, Sílvio. CORNELLI, Gabriele, DANELON, Marcio (org). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 50-59.

SEVERINO, Antônio J. **O Ensino da Filosofia**: Historicidade do Conhecimento e Construção da Aprendizagem 2003. RJ: Vozes, p. 50.

SILVA, T. C. A Filosofia no Ensino Médio: Por que, o que e como ensiná-la? In: **Humanidades em diálogo**, vol. IV, n. I, p.201-2014, 2011.