



COLETÂNEA
ANEC

NOVO ENSINO MÉDIO



ANEC

Associação Nacional de
Educação Católica do Brasil





A Associação Nacional da Educação Católica do Brasil tem como finalidade atuar em favor de uma educação de excelência, que seja cristã, emancipadora e libertadora, para promover a formação integral da pessoa, como sujeito e agente da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e o ensinamento social da Igreja Católica.

CONSELHO SUPERIOR

Dom Joaquim Mol Guimarães
 Ir. Cláudia Chesini
 Ir. Irani Rupolo
 Ir. Paulo Fossatti
 Ir. Iranilson Correira de Lima
 Prof. Germano Rigacci Júnior
 Pe. José Marinoni
 Ir. Ivanise Soares da Siva
 Frei Gilberto Gonçalves Garcia

DIRETORIA NACIONAL

Diretor Presidente: Pe. João Batista Gomes Lima
 Diretora 1º Vice-presidente:
 Ir. Adair Aparecida Sberga
 Diretor 2º Vice-presidente:
 Ir. Natalino Guilherme de Souza
 Diretora 1ª Secretária: Ir. Selma Maria dos Santos
 Diretor 2º Secretário: Pe. Mário José Knapik
 Diretora 1ª Tesoureira: Ir. Marli Araújo da Silva

SECRETARIA EXECUTIVA

Guinartt Diniz

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Valéria Guedes de Lima

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

CÂMARA DE MANTENEDORAS

Guinartt Diniz

SETOR ADMINISTRATIVO/ FINANCEIRO

Idelma Alves Alvarenga

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO

Natália Ribeiro Pereira

COORDENAÇÃO DE EVENTOS

Davi Lira Varela Rodrigues

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO

Jackeline Nascimento

PROJETO GRÁFICO

Verlindo Comunicação

FICHA CATALOGRÁFICA

Coletânea sobre o novo ensino médio [livro eletrônico] / organização Roberta Valeria Guedes de Lima , Adair Aparecida Sberga. -- Brasília, DF : Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, 2021. -- (Coletânea ANEC).
 PDF.

ISBN 978-65-991727-6-2

1. Educação 2. Ensino médio 3. Políticas públicas de educação I. Lima, Roberta Valeria Guedes de. II. Sberga, Adair Aparecida. III. Série.

21-76245

CDD-373011



Introdução

A Associação Nacional da Educação Católica (ANEC) por meio de suas atribuições de servir às suas associadas e aos seus educadores, tem a grata satisfação de oferecer a Coletânea do Novo Ensino Médio, que é mais um subsídio de estudos, reflexões, aprofundamentos e proposições sobre esse importante segmento da educação brasileira.

O Novo Ensino Médio, ao romper com o modelo único de ensino e avançar para um modelo flexível, tem como central a formação integral e o projeto de vida dos estudantes. Para isso, propõe percursos formativos que devem estar alinhados às exigências do contexto educacional contemporâneo, à cultura juvenil, ao currículo com foco na apren-

dizagem por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares, ao protagonismo do estudante, à formação para a cidadania global, os direitos humanos e o mundo do trabalho, de modo que essas trajetórias façam sentido para a vida presente e futura dos estudantes e suas famílias.

Esta Coletânea é de suma importância para todos aqueles que estão envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio por trazer os marcos legislativos recentes sobre a educação brasileira, de modo especial a Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a “Lei da Reforma do Ensino Médio”, assim como fundamentos teóricos sobre a BNCC, concepções curriculares, orientações metodo-

lógicas, experiências da implantação do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais em algumas redes de ensino e, ainda, referências para o ensino da Língua Inglesa, da Matemática e do Ensino Religioso, dentre outros temas.

Nesses artigos inéditos, os autores trouxeram, ainda, de modo muito qualificado, abordagens sobre o Novo Ensino Médio, que além de serem informações contundentes, são iluminadoras ao apontar referenciais que colaboram com a formação de gestores e educadores e dão rumos para a implementação dessas mudanças nas unidades escolares por considerar a flexibilidade, a diversidade, os conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões

como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, religião, cultura, esporte, além de considerar as características locais e as especificidades regionais.

Almejamos que todas as nossas associadas acolham esta Coletânea e a compartilhem com seus educadores como um subsídio de representatividade e orientação para implementar as mudanças necessárias no Ensino Médio e para continuar a ressignificação da missão educativa da escola católica em seus contextos.

Ir. Adair Aparecida Sberga
Vice-Presidente da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)



Sumário

8

Capítulo 1

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Autor: Carlos Lordelo

26

Capítulo 2

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS REDES DE ENSINO

Autor: Eduardo Deschamps

40

Capítulo 3

A BNCC E O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: A BUSCA DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Autora: Daniela Afonso Chaves

52

Capítulo 4

ENSINO MÉDIO DO BRASIL MARISTA: A CONSTITUIÇÃO DE NOVOS PERCURSOS FORMATIVOS

Autores: Michelle Jordão Machado, Camila da Silva Fabis, Evandro Espanhol e Matheus Lincoln Borges dos Santos

70

Capítulo 5

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS

Autores: Maria Leoneide Rodrigues de Almeida, Ir. Adair Aparecida Sberga e Ana Paula Costa e Silva

86

Capítulo 6

O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Autoras: Carla Montenegro e Viviane Azevedo de Jesus

98

Capítulo 7

ESTUDO E UMA PROPOSTA PARA O ENSINO RELIGIOSO COMO UNIDADE CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS CATÓLICAS

Autor: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

128

Capítulo 8

O NOVO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS PARA SABERES MATEMÁTICOS, CRIATIVOS, CIENTÍFICOS, EMPREENDEDORES E CULTURAIS

Autoras: Graciele Batista Gonzaga e Elaine Cecília de Lima Oliveira

142

Capítulo 9

A EXPERIÊNCIA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO DO SESI: CONQUISTAS E PRÓXIMOS PASSOS!

Autores: Nayra Colombo e Wisley Pereira



1.

Desafios e Possibilidades para a Implementação do Novo Ensino Médio

| Carlos Lordelo



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), representa a mais recente tentativa do Governo Federal de promover melhorias na última etapa da Educação Básica, marcada por altas taxas de abandono e evasão escolar e por baixos níveis de aprendizagem, entre outros problemas que chamam a atenção da sociedade, das comunidades de educadores e, em particular, de formuladores de políticas públicas, desde a redemocratização.

O texto original da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, consagrou o acesso à Educação como um direito social de todo brasileiro. Mais à frente, no Artigo 205, a Carta Magna estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o Artigo 208, inciso II, indicou que o dever do Estado para com a Educação seria efetivado mediante a garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (BRASIL, 1988).

Consequentemente, segundo Guimarães de Castro e Tiezzi (2005, n.p), a década

de 1990 “inaugura um novo ciclo da educação brasileira, com a democratização do acesso ao Ensino Fundamental e uma extraordinária expansão do nível médio (...), acompanhada da implantação de abrangente sistema de avaliação e de ampla reforma curricular”.

Deste período, para o objeto deste artigo, temos como marco: a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; a definição das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 15/1998; e a criação, naquele mesmo ano, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A LDB (Lei nº 9.394/1996), tal como aprovada, reafirmou o dever do Estado de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (Artigo 4º, inciso II) e firmou, também, que o Ensino Médio seria a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos e as seguintes finalidades, conforme o Artigo 35

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Outros pontos que merecem destaque constam do Artigo 9º, incisos I e IV, que indicam que a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica

comum”. Este comando é a semente da qual germinou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja etapa de Ensino Médio só foi homologada 22 anos depois, em dezembro de 2018, pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2018.

Até a promulgação da LDB, não havia, no Brasil, qualquer avaliação externa à escola para identificar o que os alunos aprendiam e o que sabiam fazer ao concluir o Ensino Médio, dizem Guimarães de Castro e Tiezzi (2005). Segundo os autores, “o vestibular era o grande ‘exame’ de avaliação do Ensino Médio brasileiro e praticamente restrito às classes média e alta” (GUIMARÃES DE CASTRO, 2005, p. 116).

O que sabíamos podia ser assim resumido: nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; nossas escolas não estavam preparadas para enfrentar as novas exigências do mundo atual; nossos alunos concluintes do Ensino Médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente, totalmente inadequado ao processo de democratização do conhecimento como exigem as profundas mudanças em curso na sociedade con-

temporânea (GUIMARÃES DE CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 116).

Ainda de acordo com os especialistas, a nova lei geral da Educação (LDB) “projetou a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais e a concepção de um sistema de avaliação do sistema educacional como instrumentos de auxílio na implementação de um ensino mais rico e analítico” (GUIMARÃES DE CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 125). Assim, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao CNE uma proposta de DCN-EM, a partir da qual foram realizados debates e audiências públicas, culminando com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 3/1998.

As DCN-EM estabeleceram o norte para a construção de Parâmetros Curriculares Nacionais para a etapa (PCN-EM). Tratava-se de referências curriculares comuns para todo o país, mas que poderiam ser adaptadas às características de cada região. Na prática, o Governo Federal promoveu não só uma reforma curricular, mas contemplou também aspectos organizacionais e de gestão da escola, que deveriam ser implementados a partir de 1999.

(...) os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio propõem eixos básicos que devem ser construídos em

torno de duas bases: a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A Base Nacional Comum deve preparar os estudantes para buscar informação, gerar informação e saber usar essa informação para solucionar problemas concretos na produção de bens e prestação de serviços (...). Ela está dividida nas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Parte Diversificada do currículo deve atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Finalmente, há nos Parâmetros Curriculares uma recomendação muito forte para que todo esse aprendizado seja norteado pela interdisciplinaridade e contextualização: assim, as Linguagens, a Filosofia, as Ciências Naturais e Humanas e as Tecnologias devem ser tratadas de forma matricial para superar o tratamento estanque e compartimentalizado que tanto caracterizam o ensino escolar dominado

por especializações que não se comunicam. (GUIMARÃES DE CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 128)

Ainda em 1998, o Ministério criou o Enem como “valioso instrumento da política de implementação da reforma do Ensino Médio” (GUIMARÃES DE CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 131). O exame seguia as orientações das DCN-EM e dos PCN-EM para que, por meio de prova, pudesse mostrar “como é possível trabalhar os diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar, privilegiando a aprendizagem a partir da resolução de problemas de temáticas presentes no contexto pessoal dos alunos e social da escola do meio onde estão inseridos” (GUIMARÃES DE CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 132).

Apesar do grande aumento de matrículas de nível médio experimentado após a LDB, foi só em 2007 que o Governo Federal, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, passou a contribuir com o financiamento desta etapa da educação - majoritariamente, ofertada pelas redes públicas de ensino estaduais.

Já em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, obrigou-se o Estado a oferecer Educação Básica obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dos 4 aos 17 anos - antes, a obrigatoriedade de oferta se restringia ao Ensino Fundamental. Neste ano, ocorreu também uma grande mudança no Enem, que passou a



ser utilizado como critério de acesso para a maior parte das instituições públicas de Ensino Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC.

Em 2012, o CNE publicou novas DCN-EM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011), que reafirmava o que já fora proposto nas diretrizes de 1998, mas não devidamente implementado, em termos de organização curricular. Conforme o Artigo 7º, ficou definido que a etapa deveria ter

uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012).

Esta foi uma nova tentativa do país de promover mudanças na etapa - que seguia apresentando problemas, conforme evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹.

1 - Criado em 2005, o indicador considera as dimensões de fluxo escolar (taxa de aprovação) e aprendizagem dos alunos (em Língua Portuguesa e Matemática) para sintetizar o estado da educação no Brasil.

O Ideb atingido para o nível médio, em 2011, foi de apenas 3,7 pontos² (escala de 0 a 10). Para efeito de comparação, o Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foi de 5,0 pontos e o dos Anos Finais (6º ao 9º ano), de 4,1 pontos.

Diante de anos seguidos de resultados ruins, o então ministro da Educação do governo Dilma Rousseff (PT), Aloizio Mercadante, encaminhou para debate no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 2012, uma proposta de alteração no Ensino Médio, nomeada de “Compromisso Nacional pelo Ensino Médio”, que abordava a integração entre as disciplinas e outras articulações políticas em prol dessa integração: o aperfeiçoamento do livro didático e a ampliação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

No ano seguinte, a proposta de mudar o Ensino Médio veio do Legislativo. Por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), o Projeto de Lei nº 6840/2013 queria, essencialmente, alterar a LDB para instituir a jornada em tempo integral na etapa e indicar a necessidade de os currículos serem organizados por áreas de conhecimento - em linha com as mais recentes DCN-EM.

2 - Considera o resultado do país. O Ideb atingido apenas pelas escolas privadas foi de 5,7 pontos, enquanto que o índice das escolas públicas foi bem inferior: 3,4 pontos.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabeleceu 20 metas para a educação brasileira nos dez anos subsequentes, entre elas a meta 3 (universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%); e a meta 11 (triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público).

Das estratégias enumeradas para atingir a meta 3, duas chamam a atenção por, novamente, retomar iniciativas previstas desde 1998, quais sejam, organização curricular flexível com uma parte comum e outra diversificada:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte,

garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014).

As DCN-EM de 2012 pouco surtiram efeito, assim como o PL 6840/2013 não prosperou, apesar de sua situação constar como “pronta para pauta no Plenário”, no sistema de acompanhamento das propostas legislativas, no site da Câmara dos Deputados³. O partido do

3 - Consulta em 19 de abril de 2021 ao site <https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposi->

deputado Lopes, que era o mesmo da então presidente Dilma, estava no centro da convulsão política do país, que culminou com o impeachment em 2016.

A presidência foi assumida em 31 de agosto daquele ano pelo vice, Michel Temer (MDB), que nomeou como ministro da Educação Mendonça Filho (DEM)⁴. Uma das primeiras ações de Mendonça, com o aval de Temer, foi enviar ao Congresso, três semanas depois, a Medida Provisória nº 746, que buscava realizar mudanças no Ensino Médio.

A MP do governo Temer, assim como o PL 6840/2013 do deputado Lopes, visavam alterar a LDB, dispendo sobre a organização dos Currículos do Ensino Médio e o fomento ao ensino em tempo integral. No 19º de 25 pontos da Exposição de Motivos para a medida, Mendonça disse estar

“claro (...) que o Ensino Médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estadu-

ais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”. Recorreu, ainda, a exemplos internacionais para justificar as alterações, no 20º ponto: “É de se destacar (...) que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos”.

A MP foi discutida pelos deputados federais e deu origem à Lei nº 13.415, que ficou conhecida como a “Lei da Reforma do Ensino Médio”, sancionada por Temer em fevereiro de 2017. Ela estabeleceu mudanças na estrutura da etapa final da Educação Básica. De modo geral, ampliou a carga horária do estudante de 800 para 1.000 horas por ano; alterou a organização curricular para uma parte comum, referenciada na BNCC, e uma parte diversificada chamada de “itinerários formativos”, sendo que um dos itinerários possíveis era o de formação técnica e profissional; e instituiu uma política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral.

coes/pesquisa-simplificada.

4 - Mendonça levou para a Secretaria-Executiva do ministério Maria Helena Guimarães de Castro, educadora ligada, historicamente, ao PSDB e que havia presidido o Inep durante o governo FHC. Para a Secretaria de Educação Básica foi nomeado o então secretário de Educação do Amazonas, Rossieli Soares, que participava ativamente das discussões sobre a reforma do Ensino Médio no âmbito do Consed.

Os contornos da lei foram mais bem definidos quase dois anos depois, quando o CNE atualizou as DCN-EM - por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 3/2018 - e aprovou a parte do Ensino Médio da BNCC - por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2018 -, e o MEC publicou os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria MEC nº 1.432/2018) e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio - este, desenvolvido em articulação com o Consed e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede).

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Se nos anos de 2017 e 2018 foram definidos os novos marcos legais e normativos do Ensino Médio, no ano de 2019 as instituições e redes de ensino, públicas e privadas, iniciaram o planejamento da implementação da proposta. Algo que envolve a construção de currículos alinhados à BNCC, o desenho de diferentes opções de itinerários formativos aos estudantes, a adaptação da contratação, formação e alocação de professores e por adequações em materiais didáticos e avaliações - apenas para mencionar os desafios de ordem pedagógica.

As possibilidades de oferta do Novo Ensino Médio também são diversas, uma vez que o espírito da Lei nº 13.415/2017 e das DCN-EM vai mais no sentido de estabelecer caminhos do que colocar a última etapa da Educação Básica em uma camisa de força. Flexibilidade, portanto, é palavra de ordem - e essa característica da reforma representa um desafio para os atores do sistema educacional.

Nesse contexto, a participação tímida do MEC na coordenação nacional da implementação do Novo Ensino Médio, a partir de 2019, associada à falta de um cronograma com marcos claros para sua efetivação em todas as redes e escolas do país, prejudicou o avanço do processo, ainda mais em um contexto de pandemia de Covid-19, que levou ao fechamento de instituições de ensino para conter a disseminação do vírus.

Atualmente, existe o entendimento de que a implementação do Novo Ensino Médio começará, de fato, em 2022, para todas as turmas do 1º ano, uma vez que o MEC planeja realizar o Enem, com avaliação da BNCC e de itinerários formativos, a partir de 2024.

Assim, para efeitos didáticos, vamos abordar nesta seção alguns dos principais aspectos da implementação, em que estágio se encontra e demais informações relevantes.

Currículo

Como vimos, os currículos do Ensino Médio deverão ser compostos por BNCC e itinerários formativos. Neste novo arranjo, a BNCC é a referência para a parte comum e obrigatória, a formação geral básica, com carga horária máxima de 1.800 horas. Já os itinerários formativos são a parte flexível. Nela, os jovens poderão escolher o que cursar de acordo com seus interesses e com a capacidade de oferta das redes e escolas, para se prepararem para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

O Consed tem recomendado às redes públicas estaduais que organizem a carga horária dos itinerários em três blocos: aprofundamentos curriculares, componentes eletivos e projeto de vida. Ao todo, a parte diversificada deverá ocupar pelo menos 1.200 horas dos novos currículos.

A elaboração dos currículos do Ensino Médio é competência de cada instituição ou rede de ensino. Entretanto, a lei e as normas nacionais indicam que diversos aspectos devem ser regulamentados no âmbito do sistema de ensino. Assim, é importante haver instâncias de articulação entre Secretarias de Educação,

representações de escolas privadas e Conselhos de Educação dos territórios para que os novos currículos e suas formas de oferta estejam alinhados às normas locais de cada Conselho.

Nesse sentido, estão sendo criados currículos de referência em cada estado, a partir dos quais deverão ser adequadas as propostas pedagógicas das unidades escolares.



A elaboração dos currículos do Ensino Médio é competência de cada instituição ou rede de ensino.

Até maio de 2021, segundo o Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio⁵, 21 Conselhos Estaduais de Educação⁶ já haviam recebido os novos currículos de referência de Ensino Médio de seus territórios, sendo que 11 documentos encontravam-se aprovados e homologados - no Distrito Federal e nos Estados de Amapá, Espí-

5 - O Observatório é um site público mantido pelo Movimento pela Base, com acesso gratuito por meio do link <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>.

6 - Considerando a competência legal de cada Conselho, recomenda-se que as instituições ou redes de ensino enviem seus documentos curriculares para análise e aprovação do órgão normativo, frente às normas nacionais e estaduais que regulamentam a oferta do Novo Ensino Médio.

rito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Formação de educadores

A implementação das mudanças no Ensino Médio depende, também, de um bom planejamento e execução da formação continuada de educadores das instituições e redes de ensino - diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e membros do corpo técnico das Secretarias de Educação. O trabalho precisa ser contínuo e estruturado, de modo que os profissionais entendam as características gerais da reforma, seus propósitos e se sintam preparados para implementá-la nas salas de aula.

Algumas redes públicas estão realizando seminários on-line e reuniões formativas com seus educadores, mas ainda é preciso avançar no desenho de planos de formação pensando intencionalmente nos diversos atores educacionais envolvidos, incluindo, por exemplo, escopo geral de cada iniciativa e detalhamento de cronograma e de metas de professores formados, no curto, médio e longo prazos.

Também será preciso adequar a formação inicial dos professores que, futuramente, atuarão no Ensino Médio. Nesse sentido, cabe ao MEC induzir e

monitorar a implementação, pelas instituições de Ensino Superior, das DCN para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Inicial), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que já se encontram alinhadas à BNCC. Já o CNE também precisa elaborar novas DCN para os cursos de licenciatura.

Materiais e recursos didáticos

O alinhamento de qualidade dos materiais e recursos didáticos é uma etapa essencial para a implementação de reformas educacionais. No caso do Novo Ensino Médio, o Governo Federal se preocupou em demandar a autores e editoras a elaboração de obras capazes de levar às salas de aula de todo o Brasil parte das mudanças introduzidas pelos marcos legais e normativos que agora regem a etapa. Entre elas, o foco no desenvolvimento de competências, a educação integral e o trabalho pedagógico em uma lógica interdisciplinar, preferencialmente, por áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o edital mais recente do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio, lançado no final de 2019, previu a aquisição de cinco “objetos”, entre

materiais impressos e digitais, que começarão a chegar às escolas públicas no segundo semestre de 2021. Os recursos, entretanto, tratam apenas da parte dos novos currículos que terão como referência a BNCC. Ainda não há clareza sobre se e quando haverá um edital específico para aquisição de materiais voltados aos itinerários formativos, o que seria importante para apoiar as redes.

Avaliações

No debate em torno da reforma do Ensino Médio, uma questão sempre presente - e que ainda não foi esclarecida pelo MEC - é sobre como ficará o Enem e os demais processos seletivos para o acesso ao Ensino Superior.

As DCN-EM estabeleceram linhas gerais para essas avaliações: as matrizes precisarão ser elaboradas em consonância com a BNCC e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, de modo que seja possível identificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo do Ensino Médio.

Com relação ao Enem, especificamente, a aplicação passará a ocorrer em duas etapas, sendo a primeira com questões referentes à formação geral básica, conforme a BNCC, e a segunda com provas

que o estudante escolherá de acordo com a área vinculada ao curso de graduação que pretende cursar.

Até a conclusão deste artigo, ainda não foi publicado um cronograma de adequação de matrizes, itens e escalas do Enem. Ou seja, corre-se o risco de a implementação começar em 2022, sem que as instituições e redes de ensino saibam como os estudantes interessados em cursar o Ensino Superior serão avaliados a partir de 2024.

As provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também precisarão ser ajustadas, uma vez que, na última aplicação, em 2019, foram avaliados somente os conhecimentos de língua portuguesa e de matemática dos alunos concluintes e de acordo com matriz de referência não alinhada à BNCC. Também não se tem visibilidade de quando ocorrerão tais adequações.⁷

Para além das avaliações nacionais, as provas subnacionais (como o Saesp, de São Paulo, e o Spaece, do Ceará) precisarão ser revisadas, tendo como referência os novos documentos curriculares das respectivas redes.

7 - No final de 2020, o Movimento pela Base divulgou visões e princípios para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio. O documento está disponível no link <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/mpb-5visoes-principios-doc-principal-interativo.pdf>.

Normas complementares

Uma série de aspectos do Novo Ensino Médio precisará ser definida localmente, em cada sistema de ensino, por meio de articulação entre Secretarias de Educação, representações de escolas privadas e Conselhos de Educação (no papel de órgãos normativos).

São temas que dizem respeito, por exemplo, à arquitetura da oferta (Como a formação geral básica será contemplada nos três anos do Ensino Médio? Como será o processo de escolha do itinerário formativo pelos estudantes? Como garantir a oferta de diferentes eletivas aos alunos?), ao processo de aproveitamento de estudos (para o estudante em processo de transferência de instituição ou rede de ensino ou em caso de mudança de itinerário formativo), aos procedimentos de autorização específica para a oferta de formações experimentais de cursos técnicos, ao estabelecimento de parcerias entre redes e/ou instituições de ensino e à regulamentação do reconhecimento de profissionais com notório saber para que possam atuar como docentes nos itinerários de formação técnica e profissional.

O Foncede tem atuado como órgão harmonizador de critérios, apoiando tecnicamente os Conselhos Estaduais e Distrital de Educação a equilibrar as diversas formas de oferta do Novo Ensino

Médio, com foco na garantia da equidade para todos os estudantes do país⁸. A elaboração das normas complementares pelos sistemas de ensino também precisa avançar, especialmente, em 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio é considerado a etapa mais crítica da Educação Básica brasileira. Já houve tentativas anteriores de reformulá-lo, que pouco surtiu efeito. Por isso, são ambiciosas as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e os marcos normativos subsequentes, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais, atualizadas no final de 2018.

As instituições e redes de ensino estão mobilizadas para transformar o chamado “Novo Ensino Médio” em realidade. A implementação, porém, é repleta de desafios, pois não se trata de uma mera reforma curricular.

Se, por um lado, a adequação dos documentos curriculares de referência dos Estados avança, ainda há dúvidas sobre como e quando os educadores serão

8 - Uma série de publicações orientativas está disponível no site da entidade, com acesso por meio do link <https://www.foncede.com.br/atos-orientativos>.

formados para o Novo Ensino Médio e se eles estarão efetivamente preparados e recebendo o apoio necessário para levar a proposta adiante, a partir de 2022, quando ocorrerá a “virada de chave” para os alunos ingressantes na etapa.

Também pairam questões sobre a adaptação do Enem. Sem clareza de como os estudantes serão avaliados no final do Ensino Médio. Há redes e escolas que não deram passos significativos no desenho da oferta, sobretudo, dos itinerários formativos.

Assim, é essencial que o MEC reassuma o protagonismo na coordenação nacional da implementação e dê clareza

e visibilidade à sociedade sobre quais são os marcos esperados do processo e quando eles deverão ser atingidos.

Não há dúvidas de que o Brasil precisa de uma nova escola de Ensino Médio, mais atrativa para os jovens e que garanta o desenvolvimento de aprendizagens essenciais voltadas ao pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda mais no contexto das tristes consequências da pandemia de Covid-19.

SOBRE O AUTOR

CARLOS LORDELO

Jornalista formado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Eaesp). Foi repórter do jornal “O Estado de S. Paulo” (2010-2013), coordenador de Comunicação do Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart) (2013-2018) e, desde maio de 2018, atua como coordenador de Ensino Médio do Movimento pela Base.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.



REFERÊNCIAS

_____. **Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2018,** de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em: 18 abr. 2021.



REFERÊNCIAS

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena; TIEZZI, Sergio. **A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil.** In: Colin Brock & Simon Schwartzman. (Orgs.). Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 119-151.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/mpb-5visoes-principios-doc-principal-interativo.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 1-8, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021.

THE WORLD BANK. **Support to Upper Secondary Reform in Brazil Operation.** Disponível em: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P163868>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!** Balanço 2019 e Perspectivas 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

2.

Orientações Metodológicas para a Implantação do Novo Ensino Médio nas Redes de Ensino

| Eduardo Deschamps



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O novo Ensino Médio, proposto pela lei no. 13.415/2017, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (Resolução CNE/CEB no. 03/2018) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 04/2018), apresenta grandes desafios para sua implementação. De fato, estes documentos definem aspectos gerais de estruturação do Ensino Médio, mas deixam diversas possibilidades de construção dos Currículos e de organização da oferta, a fim de atender às expectativas das diversas juventudes que compõem o universo de estudantes do Ensino Médio, dando aos estudantes o protagonismo para definir a trajetória formativa que melhor dialoga com seu projeto de vida.

Cabe lembrar que o Novo Ensino Médio propõe uma ruptura com o modelo único de Currículo ofertado atualmente, por meio do qual o processo de ensino e aprendizagem é realizado de forma fragmentada e superficial, não dialogando com a formação necessária para atendimento das demandas da sociedade do século XXI.

No modelo atual, independente das carreiras que irão seguir o final do Ensino Médio, quer diretamente no mundo tra-

balho ou na formação de nível superior, aos estudantes é apresentado o mesmo conjunto de conhecimentos de todas as áreas, impedindo que haja um aprofundamento por parte do estudante dos objetos de conhecimento mais relevantes para a trajetória profissional que pretende seguir.

Ao propor uma organização curricular com uma parte focada na formação para vida, onde devem ser desenvolvidas as competências e habilidades essenciais previstas na BNCC, e uma outra parte focada na preparação para as carreiras profissionais, organizada a fim de permitir ao estudante escolher os temas que deseja aprofundar, o Novo Ensino Médio busca permitir ao estudante construir um percurso formativo mais atraente e sintonizado com seus anseios e expectativas.

OS PILARES DO NOVO ENSINO MÉDIO

O marco legal do Novo Ensino Médio tem como base quatro pilares fundamentais, que orientam as novas formas de oferta curricular. O primeiro deles trata da flexibilização/diversificação do Ensino Médio, por meio da proposta de estruturar os Currículos com uma parte de escolha do estudante, conforme a oferta da escola onde ele está matri-

culado, permitindo a diversificação da oferta dentro da carga horária regular, uma vez que as escolas poderão se organizar com oferta de diferentes percursos formativos.

Outro pilar, fortemente conectado a esta diversificação, está relacionado com a possibilidade de oferta de itinerários técnico-profissionalizantes dentro do Currículo regular. Isto permite uma maior articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, viabilizando uma formação profissional para o jovem, ainda dentro do Ensino Médio sem exigir sua matrícula em tempo integral.

A formação integral do estudante se constitui no terceiro pilar do Novo Ensino Médio. A necessidade de foco no desenvolvimento das competências socioemocionais é ressaltada tanto na lei quanto nos documentos normativos.

Além disso, por meio da BNCC e suas dez competências gerais, além dos referenciais de elaboração dos itinerários, a formação integral ganha relevância na parte da formação geral comum, mas também na parte dos itinerários.

Finalmente, o conceito de Educação em tempo integral presente no marco legal não deve ser confundido com uma escola em tempo integral. Apesar de jogar luz sobre esta última, por instituir um programa de fomento para a escola

de tempo integral, a lei 13.415/2017 reconhece que a transformação de todas as escolas de Ensino Médio em escolas de tempo integral não é possível, por vários fatores, entre eles econômicos e culturais. Por isso, a lei inova com a introdução de diversos dispositivos, que permitem que o processo de ensino e aprendizagem se dê em ambientes diversos da escola de matrícula do aluno, com diversas possibilidades de cômputo de atividades extra escola na carga horária do estudante, desde que estejam relacionadas com as competências e habilidades que o Currículo do Ensino Médio da escola pretende desenvolver, consolidando assim o conceito de Educação em tempo integral.

A BNCC - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

A formação geral básica, com carga horária total máxima de 1.800 horas, é composta por competências e habilidades previstas na BNCC, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, devendo ser organizada por áreas de conhecimento.

A formação geral básica consiste no conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Lingua-

gens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da 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.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e de Matemática, cujos estudos são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas, de forma a romper com o trabalho isolado apenas em disciplinas.

Porém, romper com este isolamento não significa necessariamente que não possam ser consideradas na matriz curricular unidades curriculares disciplinares. Entretanto, se a escola assim optar, deverá ir garantido o desenvolvimento das competências e habilidades de área da BNCC, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Para tanto, não há como simplesmente decompor as competências e habilidades de área em competências e habilidades por disciplina, havendo a necessidade de se criar espaços de ensino e aprendizagem que garantam a interdisciplinaridade dentro da área, com a devida integração e o planejamento coletivo dos docentes das disciplinas que compõem cada área do conhecimento. Uma das formas que têm sido utilizadas por diversos Currículos para organizar este espaço se dá por meio de projetos integradores, que podem ser incluídos como unidade curricular ou ser tratados de forma transversal pelas disciplinas, com seus respectivos objetos de conhecimento relacionados com o projeto a ser desenvolvido.

O protagonismo e a autoria estimulados no ensino fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória: uma construção que acompanha o desenvolvimento da sua identidade.

Assim, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida, preferencialmente já a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

“

A formação integral do estudante se constitui no terceiro pilar do novo ensino médio

PARTE FLEXÍVEL – OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os itinerários formativos podem ser definidos como um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, devendo considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

Os currículos do Ensino Médio podem considerar ainda competências eletivas complementares do estudante, como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.

Os itinerários formativos são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudan-

tes. Eles podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados.

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares, de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho.

Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do Novo Ensino Médio, em cada um destes eixos estruturantes associadas aos itinerários formativos, estão descritas nos Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos.

Os itinerários propedêuticos estão organizados pelas grandes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma a aprofundar conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos de cada uma das áreas em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que considerem o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Já os itinerários relacionados à formação técnica e profissional devem focar no desenvolvimento de programas educacionais inovadores, que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para se adaptar às exigências do mundo do trabalho, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional. Um dos exemplos mais comuns de itinerário integrado é STEM, que envolve conhecimentos das

áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

Importante salientar que a parte dos itinerários se compõe de aprofundamentos que visam a uma melhor preparação para as carreiras profissionais que o estudante deseja seguir dentro de seu projeto de vida. No caso dos itinerários técnico-profissionalizante, este alinhamento ocorre a partir do momento em que a norma exige a oferta de itinerários que observem o Catálogo Nacional de

Cursos Técnicos - CNCT e a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO. No caso dos itinerários propedêuticos, é importante que os itinerários a serem ofertados dialoguem com as carreiras de nível superior.

Considerando que as escolas podem estabelecer parcerias com outras instituições de ensino para a oferta de diferentes itinerários formativos, e também que a Educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a



ampliação do tempo de permanência na escola, várias formas podem ser definidas para a oferta do Novo Ensino Médio.

Assim abre-se a possibilidade de cômputo da carga horária de atividades realizadas pelos estudantes fora do ambiente escolar, tais como cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e outras atividades com intencionalidade pedagógica, desde que orientadas por docentes.

Para garantir a oferta de diferentes espaços para estudos e atividades no Currículo do Novo Ensino Médio, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, ou outras organizações. A carga horária anual mínima do Ensino Médio deve ser ampliada de 800 horas para 1.000 horas até o início do ano letivo de 2022, sendo que, pelo disposto no Plano Nacional de Educação, a carga horária anual deve ser ampliada progressivamente para 1.400 horas.

Como na organização do itinerário de formação técnica e profissional pode ser ofertada tanto a habilitação profissional técnica, quanto a qualificação profissional, a instituição de ensino pode considerar a possibilidade de concessão

de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Também passaram a ser permitidas atividades de ensino à distância no Novo Ensino Médio, sendo que o CNE, ao regulamentar a lei por meio das DCNEM, limitou as atividades realizadas à distância em até 20% da carga horária total, preferencialmente nos itinerários formativos do Currículo, desde que haja suporte tecnológico e pedagógico apropriado. Tal carga horária pode ser expandida para até 30% no Novo Ensino Médio noturno.

É importante salientar que a escola que ofertar em seu Currículo atividades de ensino à distância deverá manter docente para acompanhamento/coordenação das atividades realizadas à distância.

Finalmente, as matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à Educação Superior deverão considerar a formação geral básica, tendo como referência a BNCC e os itinerários formativos. O estudante inscrito no ENEM escolherá as provas do exame relacionadas aos itinerários formativos, de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

NORMAS DOS SISTEMAS DE ENSINO ESTADUAIS

Na elaboração e revisão de Currículo do Novo Ensino Médio, é importante observar que os sistemas de ensino são os responsáveis por definir o documento curricular para orientar a elaboração da proposta pedagógica de cada unidade escolar. A partir da elaboração do documento de referência do território ou das redes, o respectivo Conselho de Educação tem a responsabilidade de indicar como deverá ser feito esse processo, acompanhando e supervisionando a construção ou a revisão dos Currículos do Ensino Médio. Tem-se como referência a BNCC, mas, obviamente, cada território vai definir sua forma de trabalhar.

Entre as responsabilidades dos sistemas de ensino sobre este documento curricular, encontra-se a definição de critérios para adoção de formas de organização e propostas de progressão para as competências e habilidades dispostas na BNCC. Assim, cabe salientar a necessidade de as secretarias e redes privadas de Educação estabelecerem um diálogo profícuo com os conselhos de Educação, para harmonizarem esta progressão nos documentos curriculares do respectivo território. Outro exemplo de item a ser regulamentado

pelo sistema de ensino previsto nas normas é o estabelecimento de critérios para oferta de competências eletivas, que podem ser feitos pelo Conselho de Educação, ou delegados para serem regulamentados pelas instituições ou redes de ensino daquele sistema.

Destaque para a necessidade de estabelecimento de critérios sobre a forma como a formação geral básica será contemplada nos anos do Ensino Médio. Pelo marco legal e normativo, é possível distribuir a formação geral básica pelas séries do Ensino Médio, como cada sistema entender melhor. A única coisa que a lei obriga é a oferta do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nas três séries. Assim, o Conselho pode normatizar ou delegar para cada rede ou instituição de ensino a definição de como será feita a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários em cada série. Além disso, cabe ao sistema de ensino normatizar o processo de escolha de itinerário, garantir a oferta de itinerários formativos em cada município, possibilitar que o aluno curse outro itinerário formativo após, a conclusão dos três anos, se ele quiser.

Os itinerários formativos, bem como a oferta de itinerários de Educação Profissional e Técnica - EPT, que têm as questões de autorização específica para

ofertas de formações experimentais que não estão no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, também são aspectos definidos nas normas, a serem regulamentados pelos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, o Brasil vem enfrentando inúmeros desafios para garantir acesso a todos os brasileiros a uma educação de qualidade, que auxilie o país a reduzir suas desigualdades e permita um desenvolvimento sustentável que atinja a todos os brasileiros.

Uma das formas de atingir estes objetivos passa pelo desenvolvimento de currículos focados no atendimento de direitos e objetivos de aprendizagem essenciais e comuns a todos os brasileiros, descritos na Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Porém, na etapa do Novo Ensino Médio, apenas a implementação da BNCC não é suficiente, uma vez que nesta etapa da Educação Básica é fundamental garantir uma diversificação curricular que dialogue com a formação do estudante

para o mundo do trabalho, quer por meio de uma formação técnico-profissional já durante os anos em que estiver cursando o Ensino Médio, quer pela sua formação no Ensino Superior.

Assim sendo, foi lançado no Brasil um novo marco legal e normativo para o Ensino Médio. Este artigo procurou apresentar os principais aspectos da nova forma de organização do Ensino Médio, indicando aspectos fundamentais a serem considerados na re-elaboração curricular a ser realizada pelas escolas ou redes de ensino.

Esta nova configuração curricular é um desafio ímpar para o sistema educacional e exige disposição para romper com modelos mentais estabelecidos e capacidade de se pensar de forma inovadora e criativa. Neste sentido, precisa olhar para as diversas juventudes que compõem a sociedade e, consequentemente, desafiar a escola ao mover o foco para o protagonismo do estudante e para o desenvolvimento de competências, ao invés de um ensino baseado no conteúdo. Essas parecem ser as melhores alternativas para atingir os objetivos propostos para o novo Novo Ensino Médio.

SOBRE O AUTOR

EDUARDO DESCHAMPS

Engenheiro Eletricista, Pós-graduado em Empreendedorismo na Engenharia, Mestre e Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) desde 1990, onde foi Reitor, Chefe do Departamento e Coordenador do Colegiado do curso de Engenharia Elétrica. Também foi docente avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), diretor do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau e integrou o Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Desenvesc), o Conselho da Associação Empresarial de Blumenau (Acib) e o Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau, além de Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, Presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e membro do Conselho Nacional de Educação, onde assumiu a Presidência do Conselho Pleno, permanecendo no cargo por dois anos. Também presidiu as Comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Desde 2011, é Conselheiro Estadual de Educação de Santa Catarina.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **DOU**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp-015-17-pdf/file>. Acesso em: 31 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de Dezembro de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mai. 2021.



3.

A BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais: a busca da equidade na educação

| Daniela Afonso Chaves



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Currículo Referência de Minas Gerais foi homologado para todos os segmentos da Educação Básica, Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como pressupostos as bases legais devidamente referendadas e as possibilidades de ampliação das propostas até então apresentadas, levando em consideração as especificidades culturais, territoriais, dentre outras.

Esse marco histórico, que contou com a participação de inúmeras mãos para essa construção, não é recente, já que data de 1988, quando, na Constituição Federal, já se falava sobre a necessidade de se fixarem conteúdos mínimos, de maneira a assegurar uma formação básica comum. Esse documento também está normatizado e se denomina Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC determina aquilo que é considerado essencial de ser aprendido por todos os estudantes ao longo de toda a Educação Básica, em qualquer lugar do país. Considerando essa premissa, ela é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas e vem como um norte para a construção curricular das escolas. Ou seja, os currículos escolares devem estar embasados nesse documento.

Nessa perspectiva, torna-se importante explicitar a concepção de currículo constituída nesse texto. Ao longo da história da Educação, o Currículo foi se constituindo, de forma equivocada e rasa, como uma listagem de conteúdos a serem trabalhados naquele determinado ano, muitas das vezes retirados dos próprios livros didáticos.

Ampliaremos o conceito de currículo, conforme pressupostos de inúmeros pesquisadores na área, como César Coll, Sacristán e Tomaz Tadeu da Silva.

A primeira função do Currículo, sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares. Enquanto projeto, o Currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para o professor. O currículo deve levar em conta as condições

reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a Prática Pedagógica. É função do Currículo evitar o hiato entre os dois extremos: disso dependem, em grande parte, sua utilidade e eficácia como instrumento para orientar a ação do professor (COLL, 1996, p. 43).

Tendo como base essa citação de César Coll, algumas concepções de Currículo podem ser inferidas. Dentre essas concepções, podemos citar: a) o currículo é um projeto; b) o currículo se situa entre as intenções, os princípios e as orientações gerais e a prática pedagógica; c) o currículo é abrangente; d) o currículo é um instrumento para auxiliar e orientar a prática pedagógica; e) o currículo deve levar em conta as condições reais onde ele será concretizado; f) o currículo não substitui o professor. Percebemos, portanto, a necessidade da abertura do currículo para muitas vertentes, inclusive para conteúdos locais, pressuposto muito bem marcado como necessidade na BNCC.

Este texto tem por objetivo refletir sobre a construção do Currículo Referência de Minas Gerais, contextualizar a BNCC dentro dessa produção, bem

como analisar as mudanças e as novas perspectivas que esse currículo traz, tendo em vista a questão da equidade e da necessidade de se trabalhar para uma educação de qualidade social.

CONTEXTUALIZANDO A BNCC E O CURRÍCULO DO EM

A necessidade e o apontamento de que a construção de um currículo mínimo nacional aconteceria com a possibilidade de assegurar uma formação básica comum para todos os estudantes brasileiros foram elencados, a princípio, na Constituição de 1988. Além disso, a LDB, datada de 1996, também abordou essa necessidade, ao relatar que, posteriormente, haveria a construção de um currículo para toda a Educação Básica, contemplando uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação também reforçaram essa necessidade.

Em 2009, tivemos um primeiro ensaio de uma mudança mais significativa no Ensino Médio, com o que foi chamado de Ensino Médio Inovador. O Programa Ensino Médio Inovador foi uma ação do MEC para se repensar a organização

curricular do Ensino Médio, visando garantir um currículo mais flexível e dinâmico, contemplando as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, levando-se em consideração a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

Além do Ensino Médio Inovador, em 2009, tivemos, ainda, o Pronatec, em 2011, e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, em 2012, que antecederam a grande reforma do Ensino Médio prevista na lei 13.415.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada a lei número 13.415, que dispõe especificamente sobre as mudanças que passarão a acontecer no Ensino Médio do Brasil. Dentre outros aspectos, as alterações mais expressivas dizem respeito à carga horária, que passa para um mínimo de 3000 horas, a princípio, chegando-se a 4200 horas; à organização curricular, saindo da lógica da disciplina isolada para o trabalho por área de conhecimento, incentivando a inter e a transdisciplinaridade; BNCC e Itinerários Formativos, tendo a BNCC carga horária máxima de 1800 horas, a serem complementadas com itinerários formativos diversos, e escolhidos pelos estudantes, com carga horária mínima de 1200 horas; necessidade de auxiliar os estudantes na construção de um projeto de vida; e a possibilidade de 20% da carga horária a ser destinada ao ensino remoto, no EM diurno.

Tendo em vista todos os apontamentos anteriores, concluímos que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular não foi elucubrada ou pensada de um momento para outro. Ela vem sendo gestada há muito tempo e formulada visando diminuir gaps e a partir de indicadores de resultados dos nossos estudantes brasileiros.

Nesse documento, que visa embasar a construção dos currículos nas escolas, constam as aprendizagens essenciais, que devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais para toda a Educação Básica. Competências, conforme já é do conhecimento de todos, dizem respeito à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas. Esses problemas devem estar conectados à vida cotidiana, à cidadania e ao mundo do trabalho.

Dessas 10 competências elencadas, temos, pela primeira vez de forma explícita enquanto determinação legal, a necessidade de desenvolver, com os estudantes, na Educação Básica, três dimensões: cognitivas, que estão explícitas nas competências de 1 a 3; comunicativas, relacionadas nas competências de 4 a 6; e socioemocionais, elencadas nas competências de 7 a 10.

Para o Ensino Médio, conforme já descrito na própria BNCC e corroborado

pelo Currículo Referência de Minas e as demais legislações que regem o assunto, verificou-se uma necessidade de se realizar uma ampla e profunda reestruturação desse segmento. Essa necessidade se torna explícita à medida que temos uma dificuldade do acesso e da permanência dos estudantes do Ensino Médio na Escola, além da constatação, por meio de indicadores, de que a aprendizagem não estava sendo efetiva, demonstrando a estagnação da proficiência dos estudantes. Ou seja, aqueles estudantes que tinham acesso ao Ensino Médio e que permaneciam na Escola não demonstravam aprendizagem efetiva medida por meio de indicadores internos e externos.

No referido segmento, além das 10 competências gerais da Educação Básica, a BNCC é composta por competências específicas de cada área específica, bem como de habilidades da área, sendo que o único componente curricular que é desmembrado nessas habilidades é a Língua Portuguesa. Com isso, percebemos, mais uma vez, a necessidade de romper com o paradigma de ensino por disciplinas, para um viés mais geral da área de conhecimento.

No que tange aos itinerários formativos, estes devem estar embasados em eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção da Realidade e Empreen-



dedorismo. Conforme podemos verificar, esses eixos que foram elencados e que devem ser contemplados nos itinerários formativos ampliam a visão de um currículo meramente acadêmico, abarcando os demais vieses que necessitam ser desenvolvidos pelos estudantes, inclusive a questão da análise e da intervenção na realidade.

O CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, para o Ensino Médio, vem elencando, ao longo do documento, conceitos e concepções importantes para a reorganização desse segmento, como os próprios itinerários formativos, a concepção de Projeto de Vida, a conceituação de educação integral, dentre outros. Construído de forma colaborativa, e a muitas mãos, esse documento vem marcar um momento importante da história da educação, no qual os envolvidos, em todas as instâncias e as esferas, tornam-se atores ativos nessa história.

No que tange à questão da educação integral e do respeito à diversidade, verificamos um documento dessa en-

vergadura declarando a necessidade de se trabalhar para além dos aspectos cognitivos dos sujeitos, mas também as outras diversas dimensões humanas, como a social, a espiritual, a emocional, dentre outras, além da necessidade de conhecer e valorizar as diversidades presentes na comunidade em que estão inseridos. Somado a essa necessidade de evidenciar a amplitude da formação dos estudantes, temos elencado, também, o Projeto de Vida, que vem auxiliar o estudante no desenvolvimento da capacidade de se autoconhecer, identificar interesses e propósito de vida, perceber suas potencialidades e aquilo que precisa ser mais desenvolvido. Ribeiro (2021, p. 4) aponta que, “sendo a escola um local privilegiado de escuta, discussão e diálogo, podemos, neste espaço, incentivar os jovens na construção de seu Projeto de Vida, ajudando-o a perceber que não é qualquer projeto. O Projeto de Vida precisa estar conectado ao desejo”. Dessa maneira, deixo aqui uma reflexão: qual o papel da escola, hoje, na formação desses jovens? Estamos alinhados aos desejos da juventude? O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais traz, assim, possibilidades e olhares para essas discussões tão importantes! Abre caminho para que todos os jovens tenham possibilidade de uma educação de equidade.

Tendo como referência a BNCC, conforme citado anteriormente, o Currículo Referência de Minas Gerais discorre sobre toda a formação básica, elencando as especificidades de cada área do conhecimento, as concepções de ensino, que são a base para essas especificidades, as competências de cada uma das áreas, as diretrizes para o trabalho com cada componente curricular da área, além de uma parte específica refletindo sobre o processo de avaliação e ampliando esse olhar, lançando luzes inclusive para uma avaliação por rubricas, que é uma ferramenta que auxilia na clareza e na tabulação de dados, gerando mais evidências e auxiliando na proposição de intervenções mais assertivas.

Além disso, o Currículo Referência de Minas ampliou algumas habilidades previstas na BNCC, trazendo novos enfoques e possibilidades de trabalhos interdisciplinares dentro de cada área, além de garantir a possibilidade de o estudante questionar e transformar a realidade na qual está inserido. Exemplo disso é a habilidade EM13LP55MG: Analisar criticamente discursos jornalísticos, visando identificar indícios de manipulação da verdade, em busca da construção de uma leitura de mundo mais acurada e menos permeável a construções discursivas socialmente lesivas.

A proposição de itinerários formativos muito bem alinhados aos eixos estruturantes também é uma vertente muito marcante no Currículo Referência de Minas Gerais. Esses eixos estruturantes, que são a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo, garantem ao estudante as possibilidades de aprender de diferentes formas, além de desenvolver uma gama de habilidades importantes para a formação integral.

“

...a construção de uma Base Nacional Comum Curricular não foi elucubrada ou pensada de um momento para outro.

O Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio traz também, de forma detalhada, as possibilidades de trabalho com o Projeto de Vida, cujas dimensões devem abordar o pessoal, o profissional e o social. Além disso, ele exemplifica, de forma muito clara e direta, alguns temas possíveis para o trabalho com o Projeto de Vida, em cada uma das dimensões, como bullying, depressão, automutilação, organiza-

ções coletivas, movimentos sociais, educação financeira, entre outras. O que é importante ressaltar, partindo dessa constatação, é a possibilidade de se trabalhar com temáticas ligadas diretamente à juventude, as quais fazem parte da sua vida e que ajudarão a construir seu projeto de vida.

Um último aspecto importante a ser ressaltado é a evidência da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, explicitada em uma parte do documento oficial do Estado de Minas Gerais. Ressalta-se que a formação continuada não se restringe apenas à oferta de cursos e à verticalização da carreira, mas também à abertura para a aprendizagem contínua e à transformação de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se que, ao longo deste texto, tenham ficado claras e evidentes a importância e a relevância de todas as ações em busca de mudanças para a Educação Básica, em especial para o Ensino Médio, no qual a evasão e os

índices de baixo desempenho pelos estudantes são alarmantes.

O trabalho realizado por todas as equipes responsáveis pela redação do documento em Minas Gerais foi coroado com a construção de um currículo robusto, que evidencia as intencionalidades para o trabalho com os estudantes do Ensino Médio, visando à equidade, à responsabilidade social, à possibilidade de construções diferenciadas, ao respeito pela diversidade e ao compromisso com a Educação Integral.

Que as Escolas, nas mais diversas regiões do nosso querido e diverso Estado de Minas Gerais, possam colocar esse Currículo Referência em ação, no chão da sala de aula, concretizando os pressupostos teóricos tão bem desenhados e os ideais de uma educação de qualidade, com equidade e responsabilidade social.

Fazer parte dessa equipe, mesmo que de forma indireta, por meio do SINEP Minas, é motivo de grande alegria e orgulho, já que somos atores ativos da construção de uma história diferenciada na Educação de Minas Gerais e do Brasil.

SOBRE O AUTOR

DANIELA AFONSO CHAVES

Pedagoga, especialista em Educação e Mestre em Educação. É pós-graduanda em Metodologias Ativas pela PUC Minas e doutoranda em Educação (Disciplina Isolada). É Educadora Parental, tem formação em Professional & Self Coaching e Analista Comportamental. Foi coordenadora e docente da Pós-Graduação em Coordenação/Supervisão Pedagógica na Faculdade ASA, docente da Pós-Graduação em Psicopedagogia na Faculdade ASA, docente da Pós-Graduação em Coordenação/Supervisão Pedagógica no CEPENMG, docente no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade FUMEC, na disciplina Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e docente no curso de Pedagogia na Universidade FUMEC. Atualmente, é Gestora Pedagógica no Colégio Sagrado Coração de Maria em Belo Horizonte e membro do Trio Gestor na Unidade.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

DOLL, J. R.; WILLIAM, E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, memória e currículo).

RIBEIRO, R. M. Projeto de vida e juventudes – diálogos, desafios e possibilidades. _____. In.: **Famílias e Escolas - O que podem aprender?** Belo Horizonte: Ed. Conhecimento, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria dos Currículos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p



4.

Ensino Médio do Brasil Marista: a constituição de novos percursos formativos

Michelle Jordão Machado
Camila da Silva Fabis
Evandro Espanhol
Matheus Lincoln Borges dos Santos



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito da Educação Básica nacional, o segmento do Ensino Médio tem sido alvo de um conjunto de críticas, ora interrogado sobre suas capacidades de responder à formação para as competências e habilidades do século XXI e para uma sociedade pautada em conhecimento e formação integral, sem considerar os desafios da economia, ora acusado de distanciar-se das expectativas e dos projetos de vida dos indivíduos que o frequentam. Ressalta-se, ainda, o desafio do nosso País para atingir um patamar de qualidade nessa etapa da Educação Básica, por meio da qual consiga enfrentar efetivamente nossas históricas desigualdades.

A Reforma do Ensino Médio, apresentada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), discute nacionalmente formas de implementar uma nova organização curricular para o Ensino Médio, constituída pela formação geral básica, a partir das aprendizagens essenciais explicitadas na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018a), e por itinerários formativos, com ênfases em grandes áreas de conhecimentos, ou ainda em formação técnica e profissional, organizadas a critério dos sistemas e mantenedoras de ensino.

Assim, Estados e Municípios, em suas redes públicas e privadas, vêm se debruçando sobre as oportunidades de diversificação curricular e de promoção de práticas pedagógicas que oportunizem ampliar a interlocução com as juventudes contemporâneas e estabelecer novas perspectivas para a escolarização juvenil, incluindo as possibilidades de uso das tecnologias digitais e as parcerias com instituições de Educação Superior, dentre outras.

No caso do Brasil Marista, considerou-se os pressupostos da pedagogia marista como aspectos basilares para a construção desses novos direcionamentos curriculares para o Ensino Médio, ao propor “uma pedagogia muito prática, focada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo” (UMBRASIL, 2010, p. 42). Além, é claro, de buscar sintonia com a Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017), que estabelece a reforma do Ensino Médio, com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018a), com as Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018b) e encaminhamentos normativos acerca das formas de organizar e avaliar os currículos.

Cabe ressaltar, ainda, que não se teve somente a intencionalidade de responder aos desafios legais e contornos po-

líticos do referido segmento. Buscou-se construir novos arranjos curriculares que contribuam para o desenvolvimento integral dos jovens, qualificando a formação dos sujeitos, à luz dos dilemas emergentes do século XXI, o que implica atender às tarefas de uma educação evangelizadora, produzindo traços de inovação na organização curricular com base em sua missão institucional.

Diante do panorama apresentado, o presente texto objetiva descrever a articulação, entre 2018 e 2021, do Grupo de Trabalho da União Marista do Brasil (UMBRASIL¹), constituído para propor o Redesenho Curricular do Ensino Médio (EM) e a atualização das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (UMBRASIL, 2019), de forma a atender, de maneira simultânea, à nova legislação da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a) e ao Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010).

1 - A União Marista do Brasil (UMBRASIL), criada em 2005 e sediada em Brasília/DF, é a associação das Províncias Maristas no Brasil, unidades administrativas denominadas Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia. É uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação maristas no Brasil. Com visão estratégica e de forma colegiada, empreende ações e projetos comuns, existentes e futuros, que geram conectividade e possibilitam resultados otimizados e compartilhados, impulsionando uma grande sinergia entre as pessoas, incidências, projetos, serviços e produtos.

De forma sintética, o texto apresenta reflexões sobre aspectos curriculares legais que balizam a Reforma do Ensino Médio, os caminhos possíveis para a flexibilização curricular, as concepções maristas sobre o currículo para a formação integral, sobre juventudes e sobre projeto de vida que nortearam os diálogos, as construções, os caminhos e acordos estabelecidos no âmbito do Brasil Marista, e, finalmente, os desafios enfrentados, as etapas da elaboração das possibilidades de arquitetura curricular gerada e seus desdobramentos para a implementação da nova proposta, a partir de 2022.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA BASE LEGAL À FLEXIBILIZAÇÃO DE ARRANJOS CURRICULARES

A Reforma do Ensino Médio, publicada em 2017, constitui-se como um conjunto de novas diretrizes que altera a estrutura curricular da última etapa da Educação Básica nacional. Essa reforma tem por princípio central ampliar as possibilidades da organização curricular escolar, por meio da flexibilidade e da possibilidade de escolha dos estudantes, como dispõe a nova redação do artigo 36 da LDB:

o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s./p.)

Esses diferentes arranjos devem desenvolver aprendizagens amplas para além dos conteúdos escolares, oportunizando uma formação reflexiva, crítica, democrática, intercultural e cidadã, por meio de metodologias diferenciadas. Na composição de novas possibilidades curriculares, torna-se essencial um direcionamento para substituição de um modelo curricular único por um modelo flexível, que permita a diversificação das experiências e favoreça o protagonismo juvenil.

Espera-se, com o princípio da flexibilidade, que as escolas construam arranjos curriculares com relevância para o contexto local, integrados às interfaces tecnológicas, mas em diálogo permanente com as práticas da vida real dos estudantes, que estimulem a metacognição como um meio para desenvolver a capacidade de autonomia e autorregulação da aprendizagem, isto é, aprender a aprender, conhecendo as

próprias fraquezas em cada âmbito do saber e do fazer (SACRISTÁN, 1999).

O novo currículo do Ensino Médio deverá contemplar uma formação geral, orientada pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018a) e também itinerários formativos, que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam, o que contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, permanecer e melhorar seus resultados de aprendizagem.

Do ponto de vista curricular, delinea perspectivas para que as escolas possam ofertar uma educação com sentido, na constituição de propostas pedagógicas, em diálogo com as culturas locais e com as demandas dos jovens, capaz de introduzir ideias e produzir ampliação, contextualização e aprofundamentos conceituais em uma ou mais áreas do conhecimento escolhidas pelo estudante, o que poderá favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e integradoras, e a construção de projetos de vida (UMBRASIL, 2020).

O projeto de vida, nesse caso, não se trata de uma perspectiva apenas para auxiliar o estudante na escolha da carreira que deseja desempenhar ao longo

do seu itinerário profissional. Trata-se de auxiliar no autodesenvolvimento permanente do estudante, o que envolve não só a dimensão individual, mas também o trabalho de maneira coletiva, pensando no desenvolvimento de uma inteligência social, embasada na compreensão do que seja cooperação e colaboração.

Merece, ainda, atenção a progressiva ampliação da carga horária do Ensino Médio até atingir o total de 1.400 horas-anuais, totalizando 4.200, sendo destinadas 1.800 horas para a Formação Geral Básica e o restante da carga horária aos itinerários optativos. A referida alteração busca potencializar a formação dos estudantes, com o aumento dos tempos escolares, na direção de uma educação integral, que abarca a expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias (UMBRASIL, 2020). Trata-se, pois, não só de um aumento quantitativo do número de horas, na perspectiva do “mais do mesmo”, mas da ampliação da qualidade educativa, como oportunidade para ressignificar conteúdos, revestindo-os de caráter exploratório, construtivo, vivencial, relacional, pelos processos dialógicos, de construção cognitiva, de reflexão, protagonizados pelos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa expansão de perspectiva implica também revitalizar e ressignificar os espaços das salas de aula, com a possibilidade do desenvolvimento de 20% da carga horária prevista para o Ensino Médio, no caso do diurno, e 30% para o noturno, por meio da oferta de atividades curriculares em modalidade *on-line*². Nesse caso, não se trata da mera inserção das tecnologias digitais, mas da expansão para além dos muros da escola, abarcando, de modo sistemático e recorrente, espaços do bairro e da cidade, de arte, de política, de cultura digital, de sustentabilidade ambiental, de educação econômica, de esportes, de comunicação e uso de mídias, de lazer e de convivência (MOLL, 2012). Espaços e tempos pensados a partir da pergunta como princípio educativo, onde todos e cada um têm papel ativo na constituição de projetos que desenvolvem, a partir de um currículo organizado por meio de variadas unidades curriculares – tais como módulos, atividades, práticas e projetos – que buscam qualificar as salas de aula, tornando-as mais abertas ao diálogo e ao compartilhamento de ideias e, por outro lado, criar estúdios de aprendi-

2 - A legislação aponta para nomenclatura EAD – educação a distância, mas optamos pela expressão *on-line*, conforme utilizada por Santos (2009, p. 5663): “a educação *on-line* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

zagem, sob a forma de laboratórios e salas temáticas, que favoreçam práticas de pesquisa e de intervenção social (UMBRASIL, 2020).

BRASIL MARISTA E O NOVO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E (RE)DESENHOS CURRICULARES

Para discorrer sobre as concepções que alicerçam o redesenho da proposta, utilizaremos como referência os documentos institucionais: Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) e Matrizes Curriculares do Brasil Marista (UMBRASIL, 2019), publicados nos anos de 2010 e 2019, respectivamente. O pluralismo teórico dos referenciais maristas permite a construção de algumas linhas operacionais para redesenhar nossos currículos. Elementos conceituais como currículo, aprendizagem, formação integral, juventudes e protagonismo constituem-se como pontos de partida para o contorno de novos arranjos curriculares, em diálogo com os atuais atos normativos que regulam o Ensino Médio e os dilemas advindos das práticas educativas do século XXI.

De tal modo, importa sublinhar alguns marcadores conceituais, a iniciar pela **formação integral**, que, na proposta

pedagógica marista, é compreendida a partir da “ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito)” (UMBRASIL, 2010, p. 17). Em nossa concepção, o desenvolvimento efetivo de uma proposta de educação integral precisa alargar o conceito de competências para o maior número possível de dimensões da vida humana, não o restringindo apenas às dimensões cognitivas e/ou emocionais. Um segundo marcador conceitual a ser destacado vincula-se às articulações entre **o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida**.

O protagonismo é traduzido como a capacidade de assumir posicionamentos e desenvolver autonomia. No caso do protagonismo infanto-juvenil, o afirmamos como uma “forma de posicionamento no mundo, [a qual] possibilita que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos” (UMBRASIL, 2010, p. 18). Essa definição está associada ao acolhimento e ao reconhecimento da pluralidade e da singularidade de adolescentes e jovens como uma atribuição do educador marista que os acompanha.

Nessa perspectiva, faz-se importante salientar que a premissa política e peda-

gógica de não conceber a promoção do protagonismo juvenil como sinônimo de responsabilização integral desses indivíduos pelas suas escolhas foi assumida como elemento central do redesenho curricular do Ensino Médio do Brasil Marista, restituindo o debate a partir da (co) responsabilidade entre os jovens e do fazer pedagógico-pastoral nas unidades educativas, para pensar este mundo.

Sobre a construção dos projetos de vida, assumimos o pressuposto de que eles são constituídos pelas experiências juvenis na articulação do passado, presente e futuro e que precisam ser pensados em diálogo com os jovens. Ademais, os currículos do Ensino Médio precisam estar assentados na preparação para o mundo do trabalho e no exercício da cidadania, buscando o aprimoramento do estudante como pessoa humana e dos fundamentos científico-tecnológicos conforme propõe o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996).

O desenvolvimento do protagonismo juvenil e da construção de projetos de vida³ ocorrerá por meio de práticas pe-

3 - No documento “Ensino Médio Marista: problematizações e perspectivas em tempos de mudança”, publicado no ano de 2015, no que tange ao desenvolvimento de projetos de vida, salientamos que “é fundamental que a escola seja agente orientador, desenvolvendo ações específicas na direção do autoconhecimento e do conhecimento das possibilidades em diferentes áreas de atuação profissional” (UMBRASIL, 2015, p. 19).

dagógicas diversificadas e integradoras. De tal modo, essas propostas serão desenvolvidas em nossas escolas, engendrando mecanismos que estimulem a participação permanente dos jovens em busca de propostas inovadoras. A construção dos projetos de vida tem como foco o desenvolvimento integral da pessoa, em defesa da vida e comprometidos com a justiça socioambiental.

O terceiro marcador conceitual a ser abordado é o **desenvolvimento curricular com foco na aprendizagem**. O currículo é concebido como um processo coletivo, constituído pelos diferentes sujeitos, que articula o seu processo de desenvolvimento. Destarte, define-se que, no currículo, “estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas” (UMBRASIL, 2010, p. 59). Com ênfase na aprendizagem, estão demarcados no currículo: conhecimentos, saberes, competências, valores e identidades; sublinhando nossa intencionalidade por meio de sua natureza plural e dinâmica. Aprendizagem, nesse sentido, é compreendida como:

[...] mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos

componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade (UMBRASIL, 2010, p. 58).

responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BRASIL, 2018a, p. 463)

Um quarto marcador conceitual a ser demarcado, não menos importante, é a concepção de juventudes, uma vez que a BNCC (MEC, 2018a, p. 463) dialoga com um conjunto significativo de estudos acadêmicos que operam com uma “noção ampliada e plural da juventude”. Nesse sentido, o documento propõe que a escola acolha, com respeito, as diversidades, reconhecendo a importância da promoção da pessoa humana e de seus direitos, a definição de projetos de vida, a aquisição de conhecimentos e o protagonismo dos estudantes. Do ponto de vista curricular, o documento delinea perspectivas para as escolas que ofertam essa etapa da Educação Básica, cabendo:

[...] às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e

Assim, deseja-se constituir percursos formativos que acolham as trajetórias juvenis, por meio de novos modelos curriculares. A substituição de um modelo curricular único por um modelo flexível oportuniza a diversificação das experiências e favorece o protagonismo juvenil. Com isso, enriquece-se a organização do currículo do Ensino Médio composto pela BNCC (BRASIL, 2018a, p. 468), através de itinerários formativos organizados “por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa”. As demandas juvenis, em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2018b), são colocadas em diálogo com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como com os contextos locais.



Figura 1 – Princípios para o desenvolvimento curricular do novo Ensino Médio do Brasil Marista
Fonte: UMBRASIL (2020, p. 15).

MEMÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO MARISTA PARA CONSTITUIÇÃO DO (RE) DESENHO DO ENSINO MÉDIO: DAS DIRETRIZES À ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

O Brasil Marista é composto por mais de 50 colégios no Brasil, que ofertam a etapa do Ensino Médio, entre colégios pagos e colégios sociais, contabilizando mais de 5 mil estudantes nessa etapa de ensino. Para refletir sobre o referido segmento, bem como construir uma proposta de (Re)desenho do En-

sino Médio do Brasil Marista, em acordo com os fundamentos da missão da instituição e a legislação nacional, um grupo de trabalho (GT) foi instituído na UMBRASIL, em 2017, com os representantes das três províncias do Brasil Marista e da editora FTD Educação.

A partir dos estudos das versões preliminares da legislação da Reforma do Ensino Médio, o GT acompanhou sistematicamente as audiências públicas convocadas pelo Senado Federal, para dialogar sobre o texto da Medida Provisória, sancionada pelo Presidente da República, em 2017, e as audiências públicas, em nível nacional, em 2018, convocadas pelo Conselho Nacional

de Educação, com o objetivo de escutar a comunidade acadêmica sobre as versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), publicada ao final de 2018.

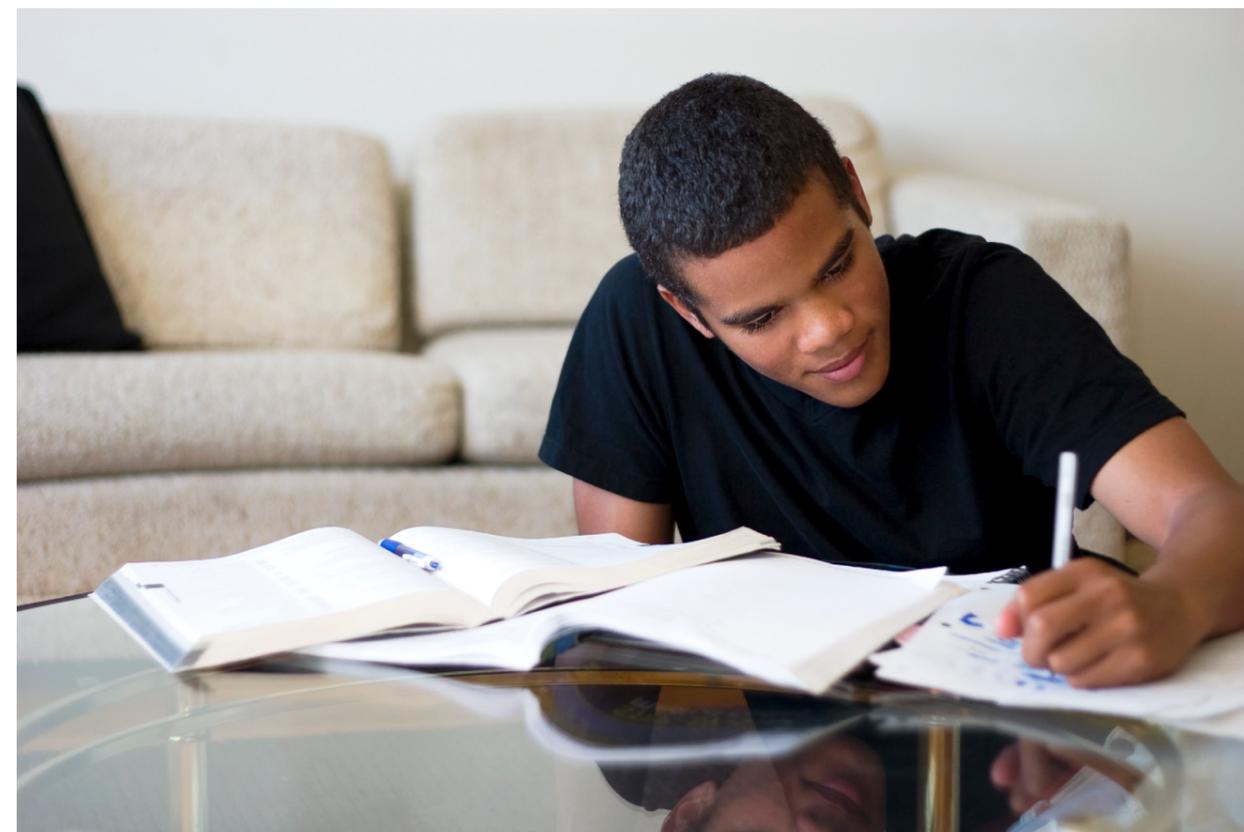
Com objetivo de dialogar com e sobre os jovens, ouvir especialistas e estudar sobre juventudes, currículo e desafios para o redesenho do Ensino Médio na contemporaneidade, o GT organizou um Fórum do Ensino Médio, em 2018, em Brasília, com educadores representantes dos colégios maristas de todo o Brasil. Em setembro desse mesmo ano, lançou uma pesquisa intitulada “Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os/As jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista”, organizada pelos Observatórios de Juventudes da PUC-RS e PUC-PR e pelo GT-Redesenho Ensino Médio do Brasil Marista.

O estudo ouviu mais de 3 mil jovens, por meio de um instrumento que buscou captar as percepções juvenis sobre a experiência do Ensino Médio nos dias de hoje e as impressões sobre a nova arquitetura curricular em formação geral básica e itinerários formativos. Em 2019, outro espaço de escuta fez parte da pesquisa, a partir da realização de grupos focais com estudantes representantes das províncias. Apesar do lançamento do relatório desta pesquisa ter ocorrido, em outubro de 2020, o

GT tinha como premissa inicial definir as concepções e as possibilidades de constituição de arranjos curriculares do Ensino Médio Marista a partir das escutas dos jovens e em diálogo permanente com os GT locais das províncias e com representantes das unidades escolares.

Em continuidade aos percursos formativos institucionais, o GT-Redesenho do Ensino Médio, em 2019, organizou, ainda, um encontro formativo entre professores representantes das três províncias, por componente curricular, contando com participação dos especialistas da editora FTD, com a finalidade de compatibilizar as competências e habilidades da BNCC com o currículo previsto na Matriz Curricular Marista de Educação Básica. O referido encontro foi planejado a partir das seguintes etapas:

1. Estudo dos documentos referenciais legais: DCNEM, BNCC, Referencial Curricular para Itinerários Formativos;
2. Apresentação da proposta de organização curricular do documento de redesenho do Ensino Médio Marista;
3. Preenchimento, por área de conhecimento, de uma mandala comparativa entre as aprendizagens essenciais já apresentadas nas Matrizes Curriculares do Bra-



sil Marista (UMBRASIL, 2019) com as apresentadas na BNCC (MEC, 2018a). O objetivo era refletir, a partir de um estudo inicial, sobre as alterações a serem realizadas na matriz, considerando as aprendizagens essenciais da Formação Geral Básica, por componente curricular, e por área de conhecimento, no caso dos Itinerários Formativos, visando oferecer melhores condições de ampliação, utilização e aprofundamento conceitual das áreas do conhecimento, para garantir a formação integral dos estudantes, por meio da ampliação do seu repertório conceitual.

A partir desse encontro formativo, com aproximadamente 30 especialistas do Brasil Marista e 8 integrantes do GT do Ensino Médio, foram realizadas alterações na proposta de arranjos curriculares, inclusive na proposição das cargas horárias, previstas anteriormente pelo GT, em relação à composição dos Itinerários Formativos. Por fim, houve a publicação, em 2020, do documento intitulado “Ensino Médio do Brasil Marista: perspectivas e possibilidades de arranjos curriculares” (UMBRASIL, 2020).

Na referida publicação, são apresentadas arquiteturas curriculares para que cada província do Brasil Marista possa organizar as propostas pedagógicas,

juntamente com as escolas de suas abrangências, a partir dos contextos locais e da legislação dos Conselhos Estaduais, considerando as seguintes dimensões distintas, mas complementares: Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).



Espera-se, com o princípio da flexibilidade, que as escolas construam arranjos curriculares com relevância para o contexto local

A primeira dimensão, a FGB, compreende as aprendizagens essenciais, que incluem as habilidades e competências da BNCC e o desenvolvimento das competências ético-estéticas, políticas, acadêmicas e tecnológicas das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (UMBRASIL, 2019). Composta por 600 horas anuais, a FGB é estruturada nas quatro áreas do conhecimento e ofertada por meio de componentes curriculares.

A segunda dimensão do currículo compreende os IF, que buscam aprofundar as quatro áreas do conhecimento e contribuir de forma mais evidente à construção do projeto de vida e do protagonismo dos estudantes. Essa etapa será desenvolvida através de uma or-

ganização baseada em unidades curriculares criativas e interdisciplinares. Os IF se articulam em dois grandes blocos: os Itinerários Formativos Comuns (IFC) e os Itinerários Formativos Optativos (IFO). Enquanto os IFC terão uma abordagem de aprofundamento em todas as áreas do conhecimento, sendo obrigatórios para todos os estudantes; os IFO darão ênfase ao protagonismo dos estudantes e à construção de seu projeto de vida, sendo possível os estudantes escolherem seus percursos formativos nesse bloco. Os IFC terão carga horária decrescente ao longo do EM, enquanto os IFO progressiva, do 1º ao 3º ano.

Os itinerários formativos poderão ser ofertados nas quatro áreas do conhecimento ou de maneira combinada: Linguagens + Ciências Humanas e Matemática + Ciências da Natureza, favorecendo, ainda, a aproximação com escolhas futuras (como as carreiras profissionais, ou opções vinculadas ao Ensino Superior), a depender das necessidades formativas locais e do porte de cada colégio. A construção dos itinerários articulará também os eixos estruturantes previstos na DCNEM, quais sejam: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Após a publicação do documento, deu-se início ao processo de atualização

das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (UMBRASIL, 2019). Estas são um referencial político-pedagógico-institucional estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. Na constituição das matrizes, as concepções de currículo, metodologias, aprendizagem, competências e avaliação subsidiam a constituição de projetos pedagógicos, de intervenção social e sequências didáticas, a partir da perspectiva da complexidade (currículo integrado, interdisciplinaridade e transversalidade).

A dinâmica da organização das matrizes foi um movimento de articulação e desdobramento, integrando áreas de conhecimento – eixos estruturantes com os componentes curriculares – objetos de estudo, competências, habilidades e conteúdos nucleares, não como uma única forma metodológica de constituir o fazer pedagógico desse segmento da Educação Básica, mas com a definição das aprendizagens essenciais de cada parte da dinâmica curricular: Formação Geral Básica, divididas as competências, habilidades e conteúdos nucleares nos três anos do Ensino Médio; Itinerário Formativo, formação comum, com a divisão por competências, habilidades e conteúdos nucleares nos três anos do Ensino Médio; e Formação Optativa,

com competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas ao longo do referido segmento.

Para a organização da matriz, foram convidados especialistas, que desdobraram as Competências e Habilidades da BNCC (BRASIL, 2018a) por área, verificando os pontos de interseção/comuns para serem construídas habilidades nos componentes curriculares, sempre com um olhar para o processo de interdisciplinaridade, não deixando de considerar os objetos de estudos de cada componente (FGB).

As competências e as habilidades propostas no FGB foram analisadas como fonte de desdobramentos e possibilidades de articulação com as aprendizagens essenciais previstas por área de conhecimento, nos Itinerários Formativos, visando sempre garantir a formação integral de nossos estudantes, por meio da ampliação do seu repertório conceitual, para inclusive escolher de forma consciente seu percurso formativo. Os eixos estruturantes, que são os elementos constituintes da identidade da área de conhecimento, organizados pelos saberes, pelas habilidades e pelas competências mais significativas que integram os componentes curriculares, foram considerados como elementos conceituais das definições das aprendi-

zagens essenciais nos IF, parte comum e parte optativa.⁴

Por fim, com a aprovação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (UMBRASIL, 2019), seguiremos, em 2021, no diálogo para o novo desenho do material didático do Sistema Marista de Educação, junto com a editora FTD Educação, do plano de formação dos professores e equipes das unidades escolares de Ensino Médio, no âmbito de Brasil Marista e das Províncias, bem como do projeto de comunicação da oferta, em 2022, do novo EM Marista para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, cabe salientar que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, precisa se consolidar como locus de reencontro com sentido para os jovens dessa etapa, a partir da constituição de diferentes arranjos que oportunizem aprendizagens amplas, além dos conteúdos escolares, abarcando uma for-

4 - Cabe salientar, ainda, que, em função das indefinições das políticas públicas em relação às orientações para a organização dos Itinerários Formativos, bem como do novo ENEM, mais especificamente, da Matriz de Avaliação da FGB e dos IF, publicaremos as Matrizes Curriculares, ao final de junho do corrente ano, mas sabendo que, por vezes, teremos de ajustar algum percurso não definido anteriormente pelo Ministério da Educação.

mação reflexiva, crítica, democrática, intercultural e cidadã, por meio de metodologias pedagógicas diferenciadas, com espaços e tempos para inovações tecnológicas e sociais. Na composição de novos arranjos, mais flexíveis, tornou-se essencial possibilitar que os estudantes vislumbrem as conexões do que aprendem na escola com as suas realidades e suas formas de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, o processo educativo deve ser desencadeado pela consciência da incompletude e potencialidade do ser humano e de suas exigências constitutivas, que tornam a educação irreduzível a qualquer concepção cientificista ou mercadológica. Assim, educar é, segundo o carisma marista, processo essencial e corresponsável, por constituir, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, valores, motivações e sensibilidades (UMBRASIL, 2010). Ou seja, acreditamos que o desenvolvimento de um novo Ensino Médio para o Brasil Marista seja a oportunidade de compreendermos que a dimensão curricular deve ser conduzida com base nos propósitos e nas perspectivas da educação integral, do protagonismo juvenil e da construção de projetos de vida.

Reconhecemos a pertinência e a atualidade de não esgotarmos nossas possibilidades formativas em componentes

curriculares⁵ estanques, nem mesmo apostamos em um modelo de ensino

baseado na transmissão de conhecimentos e informações muitas vezes descontextualizadas. Isto é, educar-evangelizar os jovens para o século XXI exige novos posicionamentos, de modo a melhor direcionar os planejamentos curriculares das escolas de nossas províncias.

5 - Conforme as Matrizes Curriculares do Brasil Marista (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a), adotamos a expressão componentes curriculares em substituição ao termo disciplina. A opção por se trabalhar com o "componente curricular" vincula-se à necessidade de promover integração curricular, seja pela contextualização, seja pela interdisciplinaridade.

SOBRE OS AUTORES

MICHELLE JORDÃO MACHADO

Assessora de Educação Básica e Superior na União Marista do Brasil. Doutora (2014) e mestre (2000) em Educação pela Universidade Católica de Brasília, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação a Distância, licenciada em Pedagogia e Letras.

CAMILA DA SILVA FABIS

Supervisora pedagógica dos colégios da Rede Marista. Doutoranda em Educação pela UFRGS e mestra em Educação pela PUC-RS (2012), pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar. Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PUC-RS).

EVANDRO ESPANHOL

Coordenador do Ensino Médio na Diretoria Educacional de Educação Básica do Grupo Marista. Mestre em Formação Científica, Educacional e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós-graduado no Ensino de Ciências pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pós-graduado em Gestão Educacional pela UNIFACEAR. Possui graduação em Química pela Universidade Paranaense (2009) e licenciatura em Pedagogia pela UNINTER.

MATHEUS LINCOLN BORGES DOS SANTOS

Analista Educacional do Marista Centro-Norte. Licenciado em Física pela UFPR. Mestre em Engenharia de Produção pela UFPR. Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela UTFPR.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 14 mai. 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



REFERÊNCIAS

SANTOS, Edméa. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009. **Anais** [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2009.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). **Ensino Médio no Brasil Marista**: perspectivas e possibilidades de arranjos curriculares. Brasília: UMBRASIL, 2020.

_____. **Ensino Médio Marista**: problematizações e perspectivas em tempos de mudança. Brasília: UMBRASIL, 2015. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Ensino-Me%CC%81dio-Final.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. **Matrizes Curriculares do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2019.

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wpContent/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.



5.

A Formação de Professores para a Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Salesiana Brasil de Escolas

Maria Leoneide Rodrigues de Almeida
Ir. Adair Aparecida Sberga (FMA)
Ana Paula Costa e Silva



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte de um conjunto de políticas voltadas para a definição dos rumos e do futuro da educação formal no Brasil, visando à sua constante melhoria e atualização, cuja efetivação depende, em grande parte, do seu acolhimento e do pleno entendimento pelos professores.

Retomando, sintética e objetivamente, os fundamentos e princípios da BNCC, cabe reiterar que as exigências do século XXI têm imposto a urgência de que a educação deve estar fundamentada nos princípios de uma educação integral e humanista, que acolhe o sujeito como singular e plural. E na BNCC, esses fundamentos determinam, também, que a abordagem pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades desses sujeitos implica que os motivos do conhecimento têm por origem e finalidade:

- o conhecimento científico sólido que propicia inserção social e econômica aos indivíduos e o progresso das sociedades;
- os direitos humanos voltados para a promoção da inclusão e da paz;
- o advento de uma sociedade glo-

balizada e sem fronteiras, mas que requer a preservação e a promoção do patrimônio das identidades culturais comunitárias;

- a consciência ecológica ou a construção de uma consciência pelos fundamentos da ecologia profunda, como meio para fazer face às necessidades de cuidar de si e da casa comum, portanto da restauração e da preservação do planeta e dos seres humanos;
- a profusão de mídias que permitem a produção e circulação de conteúdos e informações de maneira fácil e célere, associada à necessidade de desenvolvimento de uma ética voltada para o compromisso com a verdade parametrizada nos fatos e na ciência, e não em verdades pessoais exclusivamente;
- infâncias e juventudes de direitos e que aprendem de maneira diferente das gerações em que os professores se formaram;
- um espaço-tempo desprovido de padrões e certezas que exigem seres humanos dotados de autoconhecimento, reconhecimento e domínio das emoções, abertura e flexibilidade para a mudança.

Por todas essas características, a BNCC pressupõe a apresentação, aos estu-

dantes, de conteúdos, como objetos de conhecimento, fundamentalmente, articulados e integrados entre si e com as múltiplas realidades de vida em que eles estão inseridos ou com as quais irão se deparar em suas trajetórias, sempre com foco no desenvolvimento de habilidades e competências tanto intelectuais, quanto corporais, sociais e emocionais, e que os leve para além das capacidades cognitivas de seriar, classificar, fazer, reverter ou mesmo julgar, tornando-os aptos às generalizações necessárias, à autoria e à autonomia de pensamento e sentimentos, assim como no uso e na produção de estratégias e recursos para expressá-los.

Nesse sentido, a Educação Salesiana tem viabilizado uma práxis de educação integral, partindo da premissa de que a pessoa deve promover-se em todas as suas dimensões (corporal, psíquica, espiritual), enquanto se relaciona consigo mesma, com os outros, com a natureza e com Deus. Dessa forma, nas escolas salesianas, a integração das diversas dimensões e a unidade pessoal acontecem plenamente por meio da espiritualidade, que é a atitude de abertura ao sentido fundamental da existência. (RSB-Escolas, 2017, p. 16, n. 25).

Convergindo com os fundamentos legais para essa nova configuração da Educação Básica brasileira, a Rede Salesiana

também compreende e pratica uma concepção de currículo que se amplia na vivência da educação católica, integral e inclusiva, nas perspectivas de: construção de conhecimentos científico, social, cultural, pedagogicamente relevantes; desenvolvimento do sentido de pertença à comunidade humana, tendo consciência do cuidado com a casa comum; domínio e uso responsável de tecnologias, linguagens e mídias digitais para a formação crítico-reflexiva; formação na e para a liberdade, a autonomia e o crescimento na capacidade de amar (RSB-Escolas, 2017, p. 31, n. 62).

É possível, ainda, derivar da BNCC jeitos de ensinar embasados em concepções que consideram a capacidade de os estudantes atuarem cognitivamente sobre o conhecimento a partir de seus construtos sociais, culturais e históricos, e não como receptores puros de enunciados supostamente uniformes, sinalizando para uma organização curricular e para a utilização de estratégias de ensino próprias do arcabouço das metodologias ativas.

Dessa maneira, no contexto da implantação e implementação da BNCC, é esperado dos professores que sejam capazes de observar o mundo e seus fenômenos na condição de pesquisadores, de exercer um papel de curadores e facilitadores dos conteúdos das

aprendizagens, de questionar e avaliar as práticas pedagógicas em curso, especialmente as suas próprias, reformulando-as com vistas a aprendizagens com sentido. (LOPES, SOMMER e SCHMIDT, 2014).

Destaque-se o entendimento de que tais habilidades docentes só se concretizam mediante o domínio, tanto dos conteúdos das ciências específicas, recortados nas áreas que compõem o currículo expresso na BNCC, dos pressupostos sociológicos, políticos e filosóficos que sustentam suas abordagens, dos fundamentos pedagógicos que o orientam, dos recursos que viabilizam sua execução de maneira coerente, quanto dos conhecimentos e saberes referentes ao campo das habilidades socioemocionais que lhes permitirão ser referência para os estudantes.

Depreender esses aspectos do documento orientador de toda a educação básica impõe um olhar mais atento, ainda, à sua última etapa, o Ensino Médio, provavelmente, a mais desafiadora, pelos baixos índices de aprendizagem e da alta evasão escolar, dados já bem conhecidos por todos que fazem educação neste país, os quais, em 2020, agravaram-se por causa do complexo cenário pandêmico que o mundo ainda está vivendo. Infelizmente.

Entretanto, independentemente desses dados e cenário, considerar que a configuração do Ensino Médio brasileiro ainda não dialoga com a realidade e com as necessidades dos jovens é a premissa maior para reconhecer o porquê da proposta de reestruturação para um “Novo Ensino Médio”, em 2017, e da BNCC-EM, em 2018. As orientações e determinações legais para flexibilizar o currículo, aumentar a carga horária e, sobretudo, trazer o estudante para a centralidade de todo o processo de aprendizagem, compreendendo-o e considerando-o um sujeito de direito, protagonista de seu percurso formativo, no qual a abordagem pedagógica deve ser mais significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades e a construção do seu projeto de vida, certamente, definem esta como a ação mais ousada para a melhoria do Ensino Médio, de todas as que foram lançadas ao longo dessas últimas três décadas.

Nesse contexto, algumas perguntas não querem calar: estaria a escola brasileira “perdida” e inapta a essas mudanças? Como pensar um futuro que já faz parte da vida dos adolescentes e jovens do Ensino Médio? Em que medida as escolas oferecem um Ensino Médio adaptado às exigências do século XXI?

De acordo com Nóvoa (2019), o contrato social e político assumido pela escola está baseado em um modelo organizacional estabelecido na responsabilidade de formar, integralmente, o estudante. Entretanto, torna-se evidente que esse modelo precisa ser repensado, pois não é mais uma questão de se promover melhorias e inovações no fazer pedagógico, mas sim de se buscar uma transformação como verdadeira metamorfose da escola. Trata-se de uma tendência que deve primar pela renovação da escola no contexto de um espaço público da educação e o esforço para reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar a diversidade. “É neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores”, afirma Nóvoa (2019, p.5). O educador português defende, ainda, que,

no plano organizacional, é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas

isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber-mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. [...] A metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2019, p.4-5).

Sobre as mudanças na formação de professores, trataremos do que dizem as determinações legais acerca da formação continuada e inicial dos professores, bem como de aspectos relevantes sobre

a formação contínua nesse contexto de quebra de paradigmas da última etapa da Educação Básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA DO PROFESSOR

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC), aprovada pelo CNE, em 2020, insere-se nesse contexto de mudanças e apresenta uma matriz em consonância com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI), aprovada em 2019, pelo mesmo órgão. As orientações dos dois documentos são pautadas pela visão de que o trabalho docente deve ter ênfase na sua atuação em sala de aula, cuja prática está baseada em três competências centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. E são esses os referenciais para as adequações que devem ser realizadas nos programas de formação das redes de ensino e das escolas, assim como nos cursos de licenciatura, que também devem se adequar a essas novas disposições, reformulando os currículos da formação inicial, incluindo os estágios. O prazo para essas reformulações é o mesmo da implantação da BNCC, 2022.

Com a definição dessas expectativas para o trabalho docente, a BNC-FC descreve o que o professor da Educação Básica precisa saber e o que deve ser capaz de fazer no exercício da sua profissão. Na prática, a partir da Resolução de 2020, a formação continuada desse professor deve ter como fim o desenvolvimento das três competências estabelecidas. Para o conhecimento profissional, espera-se que o docente alcance o domínio do conteúdo e dos objetos de conhecimento a serem ensinados, bem como desenvolva habilidades adequadas para ensiná-los. Com relação à prática profissional, o professor deve desenvolver habilidades de planejar ações didáticas e de fazer a gestão das situações e dos ambientes de aprendizagem, de modo a alcançar bem os objetivos previstos nos processos. Quanto ao engajamento profissional, espera-se, principalmente, que o docente se comprometa com a aprendizagem dos seus estudantes e com o seu próprio desenvolvimento profissional. Esses três referenciais devem ser trabalhados de maneira conjunta para formar docentes que consigam não só ampliar sua visão de formação continuada como também sua postura profissional com relação aos parâmetros e princípios, determinados pela BNCC e, assim, desenvolver as competências necessárias para implementá-los.



A todos os educadores cabe encarar, com coragem, este desafio enorme para essas mudanças da educação brasileira.

Vale ressaltar que a BNC de Formação Continuada e Inicial do Professor faz referência ao paradigma das dez Competências Gerais da BNCC da Educação Básica. Estas se pautam na orientação de que a geração da sociedade contemporânea deve ser formada para viver e contribuir para que o mundo seja mais equânime, justo e solidário, e esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor que, acompanhando as competências já previstas para a Educação Básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. Isso significa que a sua aplicação tem de estar alinhada às demandas da sociedade contemporânea, pois, “no mundo de hoje, não é mais possível crivar verdades absolutas, sejam elas científicas, culturais, éticas ou políticas. É preciso preparar crianças, jovens e adultos para um mundo cada vez mais móvel e flexível, em que a instantaneidade pode trazer informações tanto rápidas quanto incertas”. (BRASIL, 2018, p. 51).

Os paradigmas das Competências Gerais apresentam aspectos que levam a algumas indagações, como por exemplo: Que tipo de pessoa, de jovem e cidadão este Novo Ensino Médio deve formar e para que mundo? De acordo com o documento, estes jovens devem ser formados em sua integralidade e devem ser capazes de lidar tanto com os desafios individuais quanto com os coletivos, sociais e profissionais.

Nessa direção, também cabe ao professor fazer alguns questionamentos: Que pessoa ele considera ser para a sociedade? Como ele se avalia pelas competências gerais dos estudantes previstas na BNCC-EB? Como ele se avalia pelas competências gerais dos professores previstas na BNC-FC? Como ele lida com os desafios do mundo atual, caracterizado pela tecnologia, a velocidade e o excesso de informações e a desregulamentação; pela crise do individualismo, pelo consumo e narcisismo; pela pluralidade cultural e polarização social; pelas mudanças nos sistemas produtivos, as crises de trabalho e pelas profissões que vão desaparecer em detrimento de outras que ainda não existem? São inúmeros os desafios, portanto as competências gerais devem ser a principal referência para a organização do trabalho pedagógico, que deve considerar as aprendizagens nos contextos das realidades docente e discente.

Portanto, se competência é um conjunto de domínios, então “não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.” (BRASIL, 2018, p.43). E, se o currículo está comprometido com o desenvolvimento de competências, isso implica que o professor precisa se colocar em movimento. Ações docentes para o “mover e o movimentar-se” reverberam na movimentação e participação discente. Trata-se de um processo mútuo de motivação que vai impulsionar professores e estudantes a desenvolverem mais potência de ações para aprendizagens mais significativas, por serem mais ativas, vivenciais e colaborativas.

É consenso que, no percurso, a formação do professor é contínua, que tem início desde a educação familiar e cultural até a sua trajetória formal e acadêmica. E esse processo é mantido como vital enquanto acontece seu ciclo profissional, por isso define o professor como um “aprendente”, mesmo quando está ensinando. Porém, pela celeridade da sociedade contemporânea, pelas demandas dessa geração que está, hoje, na última etapa da Educação Básica, os desafios tornam-se maiores e mais complexos; e isso torna imperativa a urgência de ressignificar os processos educativos.

E é para alcançar essas perspectivas que as novas determinações da legislação brasileira para a formação do estudante da Educação Básica, principalmente o do Ensino Médio, apresentam profundas quebras de paradigmas, conseqüentemente, a formação do professor, tanto a continuada como a inicial. A relação entre o ensinar e o aprender está também para o aprender enquanto ensina. Esse processo será mais contínuo, ainda, se considerarmos o contexto do estudante e o muito que este tem a contribuir com o professor em um processo de aprendizagem mais significativa e colaborativa.

No cenário nacional, é certo que está em curso uma ampla mobilização das secretarias de educação, em todo o país, com avanços importantes de ações formativas, entretanto assegurar essas formações a todos os professores da Educação Básica brasileira ainda é o maior dos desafios – para os sistemas públicos e privados –, pois são inúmeros os aspectos a se considerar. Por exemplo: a jornada de trabalho do professor, incluindo suas condições e disposição para as formações; e a carga horária das formações que, na Resolução do CNE, 40 horas, no mínimo, é o que devem ter os cursos de atualização, e os de programas de extensão e de aperfeiçoamento, 180 horas, no mínimo; sem contar com os de especialização, mestrados (acadêmicos e profissionais) e os

de doutorado. Outro aspecto também a ser considerado é o caráter sistêmico da BNC da Formação Continuada. A consultora do CNE, na área de formação docente, Guiomar Namó de Mello, em entrevista à Revista Educação, declarou que “hoje em dia, prevalecem os cursos curtos, focados em um tema ou questão pontual”¹. Ela defende que isso deve mudar, porque a formação terá de ser sistêmica e ligada à carreira.

Considerando que ter um professor bem formado é uma das melhores formas de se avançar na qualidade da aprendizagem escolar, e se essa formação tem como base as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, pode-se deduzir, então, que a prioridade, agora, é a dos esforços de todos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS

A Rede Salesiana, constituída de 105 escolas, com 70 mil estudantes e 5 mil educadores, presentes em todas as re-

¹ - Entrevista disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/04/08/base-nacional-professores/>

giões do Brasil, sempre priorizou um significativo investimento na formação continuada de seus educadores. Assim, por reconhecer a necessidade e a extrema importância de o professor estar, continuamente, mobilizado para o exercício do aprimoramento da sua prática pedagógica, instituiu, em 2014, o Centro Salesiano de Formação (CSF) para operacionalizar o projeto de formação continuada, compreendida como caminho para a qualificação da ação educativa e evangelizadora da missão juvenil. (RSB, 2017, p 2). O CSF promove a formação continuada por meio de cursos, capacitações, seminários, webinars, subsídios e outras iniciativas nas modalidades presencial e virtual. A Rede Salesiana também conta com um Centro de Avaliação e Pesquisa (LAP), que muito colabora para o aprimoramento de suas ações, de seus serviços e de suas soluções educacionais.

O trabalho de formação para conhecimento e apropriação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, na Rede Salesiana, teve início em 2019. Em todas as regiões do Brasil Salesiano foram realizados encontros formativos presenciais com os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio para a apresentação dos principais pontos de mudança, com discussões e reflexões sobre o trabalho pedagógico para desenvolver habilidades e compe-

tências, além de momentos práticos de novas metodologias e concepções de avaliação. Vale ressaltar também que, em 2018, foram realizadas formações para os educadores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e da Educação Infantil sobre as proposições da BNCC e suas implicações para esses segmentos.

Em 2019, a Rede Salesiana constituiu um Grupo de Trabalho Pedagógico, com representatividade nacional, para refletir a educação e elaborar o Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas, o qual se concretizou com a produção de seis Cadernos: Pressupostos teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Metodologias e procedimentos didáticos, Parâmetros institucionais de qualidade educacional.

Em 2020 e 2021, as ações formativas têm acontecido principalmente de forma virtual, em função do contexto de

pandemia. Foram promovidos cursos e eventos sobre temáticas diversas, entre elas concepções sobre o Novo Ensino Médio, metodologias ativas, ensino híbrido, educação inclusiva, uso didático de tecnologias digitais, Comunicação Não-Violenta etc.

Desde que a Rede Salesiana foi instituída, a produção dos materiais didáticos foi uma de suas principais frentes de ação com o propósito de promover a formação em rede para os educadores. E como mais um passo de avanço, em vista da inserção de materiais didáticos digitais nos contextos escolares, a Rede Salesiana criou, em 2012, a Editora Edebê Brasil, em parceria com a Editora Edebê Espanha, que tinha expertise na produção de materiais e soluções didáticas digitais.

A partir do ano 2014, junto à editora Edebê Brasil, a Rede Salesiana iniciou a implantação do Material Didático Digital para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio em todas as escolas. Neste contexto, adequados à cultura juvenil e à realidade virtual, foram implantados recursos e soluções educacionais, como livros interativos, objetos digitais, a Plataforma Edebê Edu e, com os avanços, em 2021, livros no formato HTML 5, os quais facilitam os processos de aprendizagem, ampliando e incentivando a pesquisa, o estudo interativo personalizado e a conectividade que faz aprender em rede.

Nesse trabalho colaborativo entre a Rede Salesiana e a Editora Edebê Brasil, assim como os professores foram capacitados para a compreensão e a implantação do Novo Ensino Médio, também a equipe de editores da Edebê Brasil participou de uma imersão formativa de estudo para apropriação da nova concepção de Ensino Médio em vista da produção dos materiais didáticos para a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, conforme preconiza a Lei 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio.

A Rede Salesiana elaborou propostas de arranjos curriculares para a implantação do Novo Ensino Médio e solicitou o parecer das escolas, aprovando um arranjo, que deu possibilidade para a Editora Edebê elaborar as matrizes curriculares

para as quatro Áreas de Conhecimento, que foram encaminhadas para análise e contribuição dos professores e das equipes gestoras das escolas, também solicitando sugestões para a elaboração dos Itinerários Formativos, de forma a contemplar as especificidades e regionalidades das escolas. Houve uma ampla participação, o que contribuiu no aprimoramento da proposta em rede e na definição de bases mais consolidadas com a realidade dos estudantes, as regionalidades e as expectativas dos educadores.

Ratificamos o que afirmam as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas que, na proposta da educação salesiana, cada Área de Conhecimento, com suas noções, conceitos, competências, habilidades, procedimentos, aplicações e soluções de problemas concretos, viabiliza, na prática, as próprias concepções socio-culturais e epistemológicas, estas últimas entendidas como os princípios, hipóteses e resultados específicos de uma determinada ciência ou componente curricular, sempre em relação ao objetivo primeiro da ação educativa: a formação integral do estudante, caracterizado por um sujeito feliz, autônomo, com projeto de vida baseado na integridade, nos valores humanos e cristãos e na cidadania, colaborando para que se torne bom cristão e honesto cidadão. (RSB-Escolas, 2017, p. 34, n. 75).



Antecipando a implantação do Novo Ensino Médio, a Rede Salesiana produziu, para 2021, o material didático “Projeto de Vida - Escolhas”, com a finalidade de ser um material preliminar para a “escuta” dos estudantes e dos professores desse componente, com o intuito de averiguar objetos de conhecimento, linguagens, adaptação à realidade juvenil, metodologias e interesses dos jovens. Esse material, constituído em um formato similar ao de série, com temporadas e episódios, está sendo avaliado a cada temporada, bimestralmente, pelos estudantes e educadores, o que está assegurando mais subsídios para a reelaboração mais aprimorada do material didático para esse componente, que é muito significativo na Educação Católica, em vista de sua relevância para o desenvolvimento humano e social das novas gerações e em consonância com a proposta do Novo Ensino Médio.

Para que os estudantes da 1ª série tenham mais propriedade para escolher a sua trilha de aprendizagem e definir a sua área de aprofundamento, a Editora Edebê está construindo uma Unidade Curricular Comum para abordar cada uma das quatro Áreas de Conhecimento e, também, Unidades Curriculares Eletivas para cada uma das quatro Áreas de Conhecimento, possibilitando ao estudante escolher duas delas.

Além do ensino da Língua Inglesa, que faz parte da Formação Geral Básica e que na Rede Salesiana terá um material inédito para as três séries do Ensino Médio a partir de 2022, a Editora Edebê também está produzindo o material para o ensino da Língua Espanhola, a ser oferecido como Unidade Curricular, na 1ª série, a partir de 2022.

Quanto ao Ensino Religioso, na Rede Salesiana, será oferecido como uma Unidade Curricular Comum a todos os Itinerários Formativos, com material inédito nas três séries do Ensino Médio.

A Rede Salesiana, ao cuidar da formação dos seus educadores e colaboradores e oferecer um material de qualidade para os seus estudantes, assume uma prática educativa que reafirma a sua concepção pedagógica, caracterizada pela excelência educacional; pela pedagogia da presença e do acompanhamento, que acolhe o estudante em todos os seus processos de aprendizagem; pelo clima de família, que promove a fraternidade e a comunhão da Comunidade Educativo-Pastoral; pela inovação e sua capacidade de construir com os estudantes soluções para os problemas emergentes e complexos; e também pelo compromisso de ajudar o jovem a sonhar, a vislumbrar um novo amanhã e a atuar em prol de uma nova humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas determinações da legislação brasileira para a formação do estudante da Educação Básica e, por conseguinte, para a Formação Inicial e Continuada do Professor representam uma quebra de paradigma das abordagens de ensino e aprendizagem tanto do estudante quanto do professor. É fato que há muito a se fazer, mas as mudanças acontecem quando as articulações e as mobilizações começam a acontecer em qualquer ritmo, tempo e espaço. A intencionalidade para as ações é que deve estar clara e bem definida.

Dois saberes freireanos – “Ensinar exige alegria e esperança” e “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” convergem com essas reflexões e com a prática educativa de Dom Bosco, “Pai

e Mestre da Juventude”, que diz: “Educar é coisa do coração.” Sim! Somente quem abre o coração é capaz de sentir a alegria e a esperança necessárias para seguir acreditando que, na educação, mudar é sempre possível.

Portanto, transformação é a palavra que melhor define esse processo neste momento. A todos os educadores cabe encarar, com coragem, este desafio enorme para essas mudanças da educação brasileira. E ao professor, é preciso determinação para continuar sendo a potência necessária de agir para possibilitar que os estudantes avancem, apesar de todas as adversidades, constroam seu percurso formativo, de acordo com seu projeto de vida, e se tornem pessoas e cidadãos melhores, capazes de contribuir para um mundo mais harmônico, humano, justo e solidário.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA LEONEIDE RODRIGUES DE ALMEIDA

Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Língua Portuguesa, Psicanálise e Educação. Graduada em Letras. Professora há 39 anos, com experiência em docência e coordenação pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior. Na Secretaria de Estado de Educação – SEE-DF, foi docente e coordenadora pedagógica no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos; na Sede da SEE-DF, foi diretora da Educação de Jovens e Adultos, depois, coordenadora pedagógica da equipe técnica da Comissão de Implantação do Novo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Atualmente é Assessora Pedagógica da Rede Salesiana Brasil de Escolas.

SOBRE AS AUTORAS

IR. ADAIR APARECIDA SBERGA (FMA)

Formada em Filosofia, História e Pedagogia, Mestre em Educação pela UPS/Roma e Doutora em Psicologia pela USP/SP. Atualmente, é 1ª Diretora Vice-Presidente da Associação Nacional das Escolas Católicas (ANEC), Diretora Executiva da Rede Salesiana de Escolas (RSB-Escolas), Diretora Executiva da Editora Edebê e Editora-chefe da Revista de Educação da ANEC. Autora de artigos e livros, dentre eles: A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior. Editora Paulus.

ANA PAULA COSTA E SILVA

Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Informática na Educação; Educação a Distância; e Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela UCB. Bacharel em Ciências da Computação pela UCB. Atualmente, é Diretora Executiva da Rede Salesiana Brasil de Escolas e Coordenadora do Centro Salesiano de Formação da Rede Salesiana Brasil.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final SEE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019** (*). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Acesso em: 30 abr. 2020



REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020** (*). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Edição 208, Seção 1, p. 103. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 4.ed.rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **Gerações Z e Alfa**: os novos desafios para a educação contemporânea. Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia, v. 2, p. 137-148, 2017.

LOPES, Daniel de Queiroz, SOMMER, Luis Henrique, SCHMIDT, Saraí Patrícia. **Professor-propositor**: a curadoria como estratégia para a docência on-line. Revista Educação & linguagem. Vol. 17, n. 2 (jul./dez. 2014), p. 54-72. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142559/000993876.pdf?sequence=1> Acesso: 07 mai. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em 21 abr. 2021.

REDE SALESIANA BRASIL (RSB). Plano Integrado de Formação da Rede Salesiana Brasil (RSB). Brasília: Edebê Brasil, 2017.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras. Brasília: Edebê Brasil, 2018.

6.

O Currículo do Novo Ensino Médio e os Itinerários da Educação Bilíngue

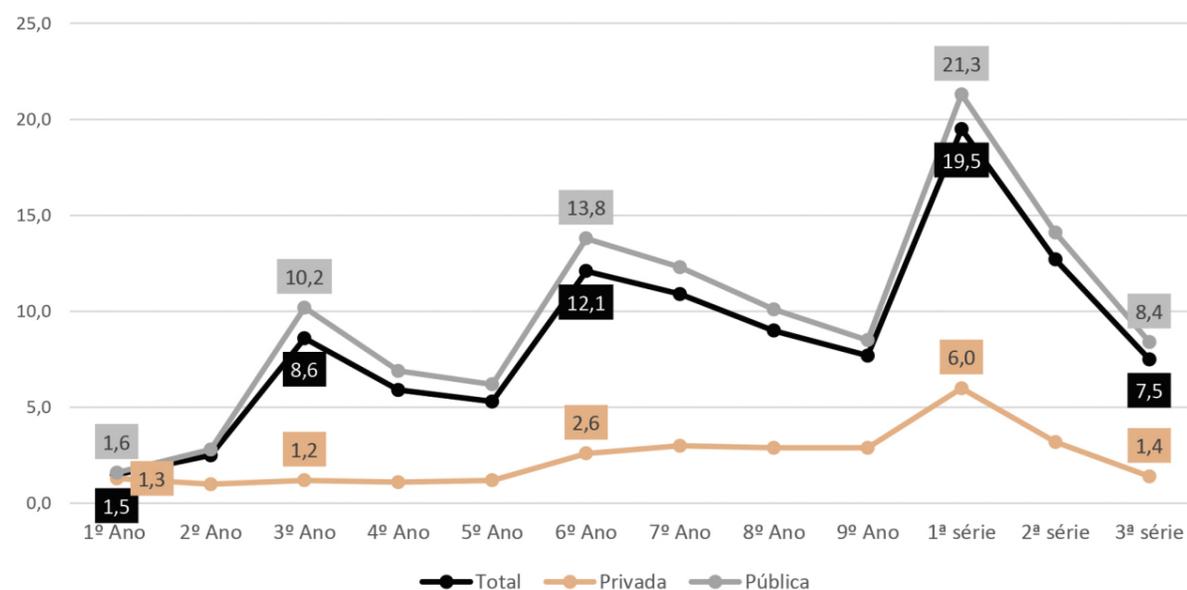
Carla Montenegro
Viviane Azevedo de Jesus



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo dados do último Censo Escolar, divulgado em janeiro do ano corrente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, as taxas de evasão e reprovação no Ensino Médio são bastante altas em nosso país, como pode ser verificado no gráfico a seguir (BRASIL, 2021).

Gráfico 48. Taxa de insucesso (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2019



Fonte: INEP – Censo Escolar 2020.

Inúmeras são as causas da evasão pelos alunos, especialmente na entrada do Ensino Médio. No entanto, de acordo com o PNAD Educação 2019, dentre os principais motivos para a evasão escolar entre os jovens, a falta de interesse corresponde a 29,2%.

Uma análise desses dados nos permite inferir que o modelo atual de educação no Brasil não atende aos desejos e demandas da população jovem brasileira, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também social e emocional. É preciso que a escola reflita o mundo

O QUE MUDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

contemporâneo e todo o desenvolvimento tecnológico que o acompanha para buscar atender às expectativas dos estudantes.

Soma-se a essa análise do cenário educacional no Brasil a Lei nº13.005/14, de 25 de junho de 2014, que tem como suas metas, dentre outras,

a renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de Currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos (BRASIL, 2014).

Além de “oferecer educação em tempo integral” aos estudantes da Educação Básica.

É neste contexto que surge a reformulação da etapa do Ensino Médio, com o desafio de oferecer uma educação integral de qualidade, colocando o jovem e seus interesses no centro da vida escolar.

Em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo definir todas as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas, nos jovens, ao longo da Educação Básica. A BNCC firma um compromisso com a educação integral, visando a “construção 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” contribuindo assim para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC passa então a ser considerada a referência nacional para a formulação dos Currículos, garantindo o desenvolvimento de dez competências gerais, com o objetivo de “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

Um traço importante da BNCC é a organização dos componentes curriculares de forma interdisciplinar, por meio do agrupamento em áreas de conhecimento. Essa visão integrada de co-

nhecimento fortalece a relação entre áreas e contribui para que o estudante apreenda melhor a realidade e se sinta apto a intervir nela.

O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

A Língua Inglesa, única língua adicional obrigatória a partir do Ensino Fundamental, é um dos componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias. Junto com Artes, Educação Física e Língua Portuguesa, o Inglês na etapa do Ensino Médio “tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais” (BRASIL, 2018, p. 474).

Nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, a Língua Inglesa passa a ser vista como uma língua franca, rompendo com o padrão hegemônico de referência linguística, e servindo de veículo para expandir os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, propiciando reflexão acerca de seus usos e funções no mundo de hoje. É por meio do estudo da Língua Inglesa que os estudantes poderão

aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 477).

A integração entre língua e outras áreas de conhecimento, preconizada pela BNCC, também encontra consonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, uma vez que o documento aponta as escolas bilíngues como aquelas que promovem “currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24).

Além da busca pela integração entre a língua adicional e o Currículo escolar, há ainda o estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas, assim como sugere a BNCC.

O Novo Ensino Médio também fomenta uma posição de protagonismo e autonomia dos estudantes, convidando-os a construir seus projetos de vida. Cabe à escola oferecer caminhos distintos, que se ajustem a diferentes preferências e projetos pessoais, profissionais e acadêmicos, denominados itinerários formativos. O estudante, então, ao escolher o itinerário que pretende seguir, materializa o protagonismo juvenil. A Língua Inglesa, além de exercer um papel importante como parte integrante da formação geral básica dos alunos, pode compor e enriquecer uma ou mais trilhas a serem escolhidas pelos estudantes para realizar seus projetos de vida.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Com um olhar para a formação integral dos estudantes, os itinerários formativos favorecem um currículo que garanta o protagonismo juvenil e a flexibilidade, permitindo, como fundamenta a BNCC, que seu processo de aprendizado esteja alinhado às suas necessidades e aos seus interesses, considerando sua inserção na comunidade local e na sociedade de modo mais abrangente. Nesse sentido, podem ser estruturados a partir das áreas de conhecimento ou

da formação técnica e profissional, de acordo com o contexto local, devendo se organizar também em torno de um ou mais eixos estruturantes (Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo).

No contexto da Educação Bilíngue, os itinerários formativos viabilizam a ampliação do repertório linguístico, com um aprofundamento na Língua Inglesa para além daquele proposto na Formação Geral Básica. Esse, no entanto, não é o objetivo central dos itinerários em língua adicional, que, de modo especial, podem contribuir para o desenvolvimento de outro propósito fundamental já posto na área de Linguagens e suas Tecnologias: “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da Língua Inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 485).

As instituições que identificam essa demanda junto à sua comunidade escolar têm diferentes caminhos a seguir, podendo optar pela oferta de trilhas de aprofundamento em Língua Inglesa ou, por exemplo, pela proposição de eletivas que possam compor a carga horária dos itinerários oferecidos. Essa possibilidade se abre não apenas para

as escolas bilíngues (com carga horária curricular em língua adicional mínima de 30% na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e 20% no Ensino Médio), mas também para aquelas escolas que optam pelo modelo de carga horária estendida em língua adicional, seguindo os parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

Nesse sentido, as disciplinas em Língua Inglesa, ou outras unidades curriculares como oficinas, laboratórios e núcleos de estudo (desde que apresentem uma carga horária pré-definida), podem ser estruturadas a partir da área de Linguagens e suas Tecnologias, mas não exclusivamente. Caso essa seja uma demanda diante da realidade da escola, os componentes em Língua Inglesa podem estar presentes em trilhas e eletivas de diferentes áreas do conhecimento, sendo a Língua Inglesa um meio para que os alunos ampliem seu conhecimento, seu olhar crítico, sua participação cidadã e sua perspectiva global.

Por exemplo, ao percorrer um itinerário voltado para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o aluno poderia optar por uma oficina sobre Global Citizenship, com foco em consciência e responsabilidade social, ou um laboratório de Innovation, que o estimule

a desenvolver ideias inovadoras com impacto social e sustentável. Nesse processo, cabe salientar que a atenção das instituições deve estar também no direito de escolha, “que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 465).

A LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM E VIVÊNCIAS

Na área de Linguagens e suas tecnologias, a Língua Inglesa atua como instrumento que possibilita a

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. 471).

Porém, como vimos anteriormente, é possível amplificar estes objetivos ao expandir a abrangência da Língua Inglesa junto a componentes curriculares de outras áreas do conhecimento.

Seguindo o modelo flexível, oferecido pela estrutura Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, acompanhamos, na cidade de São Paulo, o programa de uma escola parceira, cuja realidade local engloba um quantitativo de alunos com a perspectiva de cursar o Ensino Superior no exterior. Neste cenário, a escola optou pela oferta de um itinerário internacional, com uma trilha de aprofundamento que perpassa diferentes áreas do conhecimento por meio da Língua Inglesa.

“

No contexto da Educação Bilíngue, os itinerários formativos viabilizam a ampliação do repertório linguístico (...)

A referida trilha é composta por componentes curriculares específicos como módulos de Mathematics, Science, Computing e Social Science, por meio dos quais os alunos aprofundam seus conhecimentos nas respectivas áreas. Além disso, são também convidados

à pesquisa e ao desenvolvimento de habilidades como colaboração, autorregulação, criatividade e inovação, de modo a equipá-los para a vida acadêmica no exterior.

Esses módulos, divididos em níveis de complexidade, são distribuídos ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, compondo uma trilha de 720 horas, que é ampliada, gradativamente, com 160 horas no 1º ano; 240 horas no 2º ano; e 320 horas no 3º ano. Dentro dessa estrutura, os alunos são estimulados a vivenciar uma formação acadêmica introdutória que lhes dê a base necessária para diferentes possibilidades de cursos que queiram trilhar na vida universitária, além de prepará-los para a vida no exterior.

A estrutura descrita, adotada pela escola parceira, elucida os benefícios que a flexibilidade proporcionada pelo novo modelo oferece aos alunos do Ensino Médio, desde que devidamente alinhada às suas necessidades. As possibilidades de escolha potencializam a autonomia e o engajamento dos estudantes, como no caso relatado, em que eles têm a opção de cursar uma trilha que amplia suas capacidades cognitivas, discursivas e reflexivas nas diversas áreas do conhecimento por meio da língua adicional.



Outro ponto de destaque desse novo modelo, e que pode ser potencializado por meio da Língua Inglesa, é a quebra com a inadequação, muito discutida por Morin, de saberes cada vez mais fragmentados diante de uma realidade exponencialmente multidisciplinar, transversal e global (MORIN, 2011, p. 33). Faz-se necessário orientar os alunos no sentido de reconectar as partes para reconstituir o todo, integrando os saberes de modo a estarem preparados para os desafios que estão postos na sociedade. Assim, cabe construir Currículos que impulsionam os estudantes a ter uma visão de mundo ampla e diversa, tomar decisões e solucionar

problemas nas mais diversas situações, seja na escola, no trabalho, ou na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, gostaríamos de retomar alguns aspectos sinalizados na habilidade EM13LGG403 (Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo). Neste novo modelo, a Língua Inglesa deve favorecer a observação crítica do aluno, integrando-se ao Cur-

rículo em um contexto de multiletramentos, com suas diversas formas de expressão oral, seus diferentes meios de registro escrito, mas também sua inserção na cultura digital e artística.

Em um Currículo de perspectiva holística, a Língua Inglesa apresenta um papel fundamental na formação do estudante como pessoa humana ao acomodar seu

lugar na mediação das práticas sociais e culturais. É meio para interagir, refletir e integrar. Desse modo, evidencia-se a relevância da Língua Inglesa para a formação integral dos estudantes, não apenas em sua formação geral básica, mas também junto aos itinerários formativos.

SOBRE AS AUTORAS

CARLA MONTENEGRO

Graduada em Letras pela UFRJ, e pós-graduanda em Metodologias e Práticas para Educação Bi/Multilíngue pelo Instituto Singularidades. Já atuou como professora e coordenadora em cursos de idiomas e como consultora pedagógica e editora em diversos grupos editoriais. Atualmente, atua como editora de conteúdo na Learning Factory, editora exclusiva dos materiais didáticos da Edify Education.

VIVIANE AZEVEDO DE JESUZ

Graduada em Letras pela UERJ e História pela UFF e é mestre e doutora em História Medieval pela UFF. Ao longo dos anos como educadora, atuou como professora, mentora em escolas, formadora de professores e pesquisadora. Desenvolveu um interesse especial em Educação Bilíngue e Interdisciplinaridade, atuando hoje como Coordenadora Pedagógica Sênior na Edify Education.



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **IBGE**, Brasília, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2020 Divulgação dos Resultados**. Brasília: MEC/Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020**, de 9 de julho de 2020. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-p-ceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais De Educação. **Guia de Implementação do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.



REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Diretoria de Estudos Educacionais. Lei nº13.005/14, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **DOU** de 26.6.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **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&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 mai. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

7.

Estudo e uma Proposta para o Ensino Religioso como Unidade Curricular para o Ensino Médio nas Escolas Católicas

| Sérgio Rogério Azevedo Junqueira



INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso e a Pastoral Escolar estão relacionadas à identidade das Escolas Confessionais Católicas. No ano de 2003, foi realizada uma pesquisa para mapear a presença da educação religiosa pelo Setor de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com apoio da Associação da Educação Católica do Brasil (AEC). A tabulação e a análise foram realizadas pelo Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER/Curitiba-PR) e, posteriormente, publicada na Revista de Educação da AEC (ano 34 – n. 136 de 2005)¹.

Nessa pesquisa verificou-se que o Ensino Religioso no Ensino Médio não era uma constante e, em várias escolas, a supressão dessa disciplina ocorreria pela substituição de uma ação pastoral denominada como “manhãs de formação” ou coisa do tipo. A justificava da ausência específica ocorreu em vista de que seria necessário ampliar o espaço para outras disciplinas que visassem a preparação do vestibular/ ENEM.

Entendendo que o Ensino Religioso contribui para que o estudante construa a sua identidade, é importante refletir sobre o papel dessa componente curricular nessa construção. A partir de

1 - JUNQUEIRA, OLENIKI e ALVES, 2005, 76-77

vivências e práticas, é possível pensar a relação com o imanente (dimensão concreta, biológica) e o Transcendente (dimensão subjetiva, simbólica, espiritual), conhecendo e compreendendo a si mesmo, dentro do cenário em que se está inserido, consolidando-se como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e religioso, e, por essa razão, autor de sua história de vida (BRASIL, 2018, 438).

Pressupostos

A compreensão do Ensino Religioso, segundo a Base Nacional Comum Curricular, está de acordo com a proposta da educação brasileira, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual assumiu um papel significativo e relevante na formulação e no gerenciamento da política nacional de educação, exigindo uma reordenação no processo educacional como um todo.

Art. 01. (...) a de ser compreendida como um processo formativo, desenvolvido na convivência humana, no ambiente familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações

culturais, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Compreende-se que o aprender e o educar são fenômenos que envolve todas as dimensões do ser humano, porém caso deixe de ocorrer há o risco de alienação e de perda do sentido social e individual no viver. Para tal, é importante superar as formas de fragmentação do processo pedagógico, relacionando conteúdos de maneira que se apresentem integrados e interativos com a realidade de adolescentes, jovens e adultos.

A partir dessa concepção é proposto que o Ensino Médio seja reestruturado para atender aos interesses, às necessidades e às expectativas dos estudantes e fortalecer seu engajamento e protagonismo, objetivando assegurar o desenvolvimento de competências para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, capazes de formar as novas gerações para lidar com todos os tipos de desafios, do presente e do futuro, tal qual é apontado pela BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e de direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos educandos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais atualizadas para o Ensino Médio (CNE/CEB; Resolução 03/2018), trabalham com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e de perspectivas de futuro desiguais, que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de indivíduos críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e

culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens essenciais e promovam situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes.

Nesse contexto, para atender às aprendizagens essenciais de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas de estudantes do Ensino Médio, quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (BRASIL, 1996, Art. 35² :53):

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.

Para cumprir essas finalidades, a escola, que acolhe esses estudantes, tem de garantir o prosseguimento dos estudos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos educandos como protagonistas no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e psicomotor (BRASIL, 1996, Art. 35-A, § 7º).

E faz isso, por meio da firme convicção na capacidade que todos os/as educandos(as) têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades;



da construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos educandos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução da BNCC (BRASIL, 2018, 14) e imposto pelo contexto multicultural, plurirreligioso. Tal contexto necessita de subsídios acadêmicos e religiosos para entender essa realidade marcada também por conflitos de intolerância religiosa, por questões ambientais do ponto de vida da “ética do cuidado”, da “ecologia integral”, como encontrados em documentos e encíclicas do Papa Francisco³, uma contribuição que passa pelo acadêmicos e pelos valores da Igreja Católica.

3 - As Cartas Encíclicas do Papa Francisco: “Laudato Si” - sobre o cuidado da casa comum e “Fratelli Tutti” - sobre a fraternidade e amizade social.

Ainda na BNCC (BRASIL, 2018), são apontados outros aspectos desses desafios contemporâneos, tais como o favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; a abstração, a reflexão, a interpretação, a proposição e a ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; do estímulo ao protagonismo dos educandos em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e a promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral.

A estrutura curricular deve conter estudos sobre relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, entre outros.

Em relação ao protagonismo e ao projeto de vida, temas presentes no currículo de Ensino Religioso proposto na BNCC até o 9º ano, é preciso considerar que em algumas escolas a disciplina de Filosofia foi substituída pelo Projeto de Vida, e com isso está ocorrendo um prejuízo da perda desta disciplina fundamental para o desenvolvimento dos alunos e uma falta de definição mais clara sobre quem deve trabalhar quem deve trabalhar as disciplinas de Ensino Religioso e de Projeto de Vida.

No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos

possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (BRASIL, 2018, 480).

Assim, o Ensino Religioso colabora para o Projeto de Vida, mas carrega sua especificidade quanto à leitura do fenômeno religioso.

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos educandos inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. Dessa maneira, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;

- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil;
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazo para a solução de novos problemas (BRASIL, 2018, 465).

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; a participação política e social; e a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na

justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade.

Em primeira instância, é preciso uma diferenciação importante na análise de perfil dos educandos de Ensino Médio, pois o ingressante e quem está concluindo o curso são sensivelmente distintos.

O Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas com suas respectivas habilidades, que situem o educando como sujeito produtor do conhecimento e protagonista, como “sujeito em situação”- cidadão.

A lei 9394 (BRASIL, 1996) estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino, que integra uma mesma e única modalidade, com finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos, a saber: a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração do seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo,

de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Segundo a BNCC do Ensino Médio, é necessário “não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação” (BRASIL, 2018, 462).

Sabe-se que o ser humano constitui-se em um ser em relação, na busca de sobreviver e dar significado à sua existência ao longo da história. E, nesse sentido, em especial, esta é a situação em que se encontra o educando do Ensino Médio. Considerando o perfil das escolas confessionais, propõe-se a reflexão sobre a adolescência.

Essa fase se caracteriza por uma revolução cultural em que o adolescente consegue fazer pontes de análise entre esta e aquela cultura, entre esta ou aquela posição ética ou moral, ou seja, é idade de grandes descobertas, de uma ciência mais fortificada da complexidade do mundo e das relações, é idade da legitimação e formação de conceitos que servirão como bússola para o resto da vida.

Existem muitos teóricos da adolescência como Erikson que concordam que a transição da segunda infância para a

idade adulta é acompanhada pelo desenvolvimento de uma nova qualidade da mente, caracterizada pela capacidade de pensar de forma sistemática, lógica e hipotética. Uma manifestação deste novo modo de pensar é a tendência dos adolescentes para se tornarem críticos a respeito dos dogmas impostos; e mais críticos, ainda, a respeito das discrepâncias entre os ideais que os adultos abrigam e os comportamentos em que realmente se envolvem.

Dessa maneira, alguns psicólogos como Becker afirmam que a adolescência costuma ser caracterizada por oscilações de humor. No entanto, é também um tempo de vitalidade sem os cuidados da vida adulta, um tempo de amizades gratificantes, um tempo de idealismo intenso e uma crescente sensação de excitantes possibilidades de vida.

Portanto, nesse nível de desenvolvimento, o ser humano encontra-se num processo de reestruturação social e em contato com a complexidade na qual o mundo se apresenta. Essa condição vivida pelo adolescente, suas mudanças na responsabilidade e nos papéis sociais dão origem a incertezas e a rupturas psicológicas.

O psicólogo Daniel Becker (1986) definiu adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para outra ativa, questionadora”,

que resultará em “revisão, autocrítica e transformação”. O autor utiliza a parábola da “metamorfose” da lagarta que se transforma em uma borboleta para exemplificar a adolescência. A metamorfose da criança em adulto é marcada por mudanças corporais consideradas universais e por mudanças psicológicas determinadas pelo ambiente e pelo meio cultural (BECKER, 1986, p. 14-18). Ou ainda Outeiral, que percebe a adolescência como uma etapa da vida, sendo “um período evolutivo” em que o ser humano passa por “transformações biopsicossociais” (OUTEIRAL, 2008, p. 18)

Erikson (1972, 188) afirma que “a adolescência é a época em que os indivíduos precisam iniciar o processo de formação da identidade, tentando resolvê-la tanto na esfera pessoal quanto na esfera social para formar uma identidade adulta”. Em sua compreensão teórica psicossocial, a formação da identidade, especialmente do adolescente, é influenciada pela sociedade (ERIKSON, 1972, p. 129). Portanto, evoca a importância do grupo social, e considera que é na formação da identidade que os fatores sociais são mais significativos, partindo do princípio de que a identidade não acontece apenas na “individualidade ou no íntimo, mas, sobretudo no convívio social, no diálogo com os

pares”. O autor afirma que o adolescente procura mais “fervorosamente homens e ideias em que possa ter fé”, o que significa “homens e ideias em cujo serviço pareça valer a pena provar que seria digno de confiança” (TEÓFILO, JUNQUEIRA, 2011, p. 643).

Ao pensar sobre a reorganização da vida social adolescente, levantam-se basicamente quatro elementos: uma parte muito maior de tempo é passada com os pares; a orientação dos adultos é reduzida e se torna mais indireta; a interação entre os sexos aumenta significativamente e, por fim, a participação em grandes grupos sociais torna-se importante.

Uma das ideias sobre a adolescência é o período em que o indivíduo molda a sua base para uma personalidade adulta estável, ou seja, é o momento em que muitos conceitos se cristalizam e efetivam a construção e integração do “eu”, da personalidade. Assim, condensam-se elementos claros nas habilidades e comportamento adolescente: raciocínio hipotético que implica em pensar sobre a maneira de pensar e planejar o futuro e pensar além dos limites convencionais.

Ainda nesse enfoque, o aumento das capacidades cognitivas do/a adolescente gera uma consciência e uma es-

truturação maior sobre questões e valores morais e com mais sofisticação no trato destas questões. Ao mesmo tempo, o problema de ter de desenvolver um senso forte de identidade não pode ser separado do problema dos valores. Há, pelo menos, duas razões pelas quais se esperaria que adolescentes demonstrassem mudança e crescimento em sua reflexão sobre questões morais e políticas complexas: o aumento de suas capacidades cognitivas e seu esforço para a formação de uma identidade.

Dentro de todo esse processo existe uma crise de identidade, uma reestruturação de seu estado de ser humano, que assume um novo papel social e faz o luto por sua criança interior.

Não é nem adulto e nem criança e, portanto, fica desorientado tendo que reconciliar seus próprios ideais emergentes com o mundo como ele realmente é. Precisa ainda reconciliar sua visão de quem quer ser com quem não tem sido. Esta última consideração é imprescindível para a orientação do ser adolescente, pois ele vive o impasse entre seu desejo de ser e fazer e a realidade de não ter feito e do não querer, alimentados por seu momento de irreverência, descompromisso e até mesmo rebeldia no intento das tão sonhadas independência, identidade e liberdade.

Os conhecimentos de caráter sociológico e antropológico devem abrir caminho para a necessidade de outra dimensão, que é a religiosa. Por outro lado, o processo de aprendizagem se fundamenta na busca do saber e no desejo de Transcendência, ir além do que já se sabe, pode-se dizer.

Ensino Religioso no espaço do Ensino Médio

A BNCC reorganiza o Ensino Médio em áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação Ética e Profissional. A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas compõe um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza.

Reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a

própria pessoa e sobre o mundo, em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência. A identificação e a caracterização das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocorre a partir da compreensão das especificidades dos pensamentos filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos (BRASIL, 2015). Nesse sentido, podemos incluir o Ensino Religioso como proposto do Parecer CNE/CEB n. 08/2019⁴ que propõe a incorporação do Ensino Religioso nas Ciências Humanas⁵.

Na legislação, o Ensino Religioso é um componente ofertado ao longo do Ensino Fundamental, não havendo registro oficial para a Educação Infantil e para o Ensino Médio na BNCC. Entretanto, para as instituições confessionais católicas, existe um consenso tácito de ofertar aos estudantes este espaço de formação para que a identidade da Escola Católica seja fortalecida, a fim de enfrentar os desafios e interagir com

os constantes e numerosos fenômenos surgidos a cada momento em nossa sociedade. Dentro dessa realidade, o Ensino Religioso possibilita um profundo e atualizado conhecimento do mundo, das situações que vivem nossos jovens e nossos adolescentes para, a partir desse conhecimento, tornar possível a aproximação e a garantia do espaço para o anúncio do Evangelho, mesmo sendo necessário levar em conta, que o saber ainda não é o crer, mas isso não impede ninguém de lançar o desafio proposto por Jesus Cristo que é o de conhecer, compreender e conviver.

É importante ter presente que o universo dos estudantes é muito diversificado e, portanto, diversas devem ser as formas de atuação por parte dos profissionais do Ensino Religioso, visando atender aos aspectos que permitem a abertura para essas realidades (JUNQUEIRA, ROCHA, 2020, 51). “Em relação aos conteúdos, foram constatadas dificuldades por conta da apresentação abstrata e formal sendo um complicador na realização da missão” (SCATENA, 2018, 71).

Assim, fica uma questão importante, que é onde inserir esta discussão no Ensino Médio. A partir da estrutura estabelecida para este segmento, verifica-se que o Ensino Religioso pode ser concebido com uma Unidade Curricular Comum, dentro dos Itinerários Formativos

vos. Mesmo estando na parte flexível do currículo, o Ensino Religioso cumpre seu papel de demarcar a identidade a identidade da escola confessional, que está preocupada em oferecer uma educação humanista que permita uma visão de mundo mais profunda e ampla. O Ensino Religioso é um componente importante para colaborar na leitura do mundo em suas dimensões política e cultural, e não por acaso, seus conteúdos têm sido desenvolvidos em diferentes cursos universitários, ainda que com diferentes terminologias (Cultura Religiosa, Estudos da Religião etc.)

Essas Unidades Curriculares, que compõem os Itinerários Formativos, devem ser organizadas para melhor responder aos contextos da escola, logo são elementos com carga horária pré-definida, formada por um conjunto de estratégias, com objetivo de desenvolver competências específicas. Devem e ser organizadas, considerando a interação entre as áreas de conhecimento; devem ter um formato mais diversificado, de preferência, com propostas metodológicas mais ativas e vivenciais, por exemplo, módulos, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras formas de oferta; e podem ser ofertadas para escolha do estudante ou de forma orientada.

As Unidades Curriculares devem, necessariamente, estabelecer conexão como

os Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, e para o Ensino Religioso se propõe a “Mediação e intervenção sociocultural”, com o propósito de promover o envolvimento dos estudantes com a vida pública, engajando-os em projetos de intervenção sociocultural ambiental para gerar transformações positivas na comunidade, bem como para orientá-los com relação às profissões do futuro e suas perspectivas.

Por que incluir este estudo do conhecimento religioso neste segmento escolar em que é proposta aplicação dos saberes elaborados ao longo do Ensino Fundamental? Inicialmente, pelo princípio “conhecer para respeitar e conviver” visando superar a intolerância construída na sociedade; outro aspecto é de compreender a função social das manifestações religiosas na economia, política, mídias e comportamento orientado por este parâmetro que orienta o cotidiano de parte da população; finalmente para melhor compreender a leitura histórica de nosso país, das diferentes sociedades que por motivações religiosas tiveram homens e mulheres incluídas e excluídas. Pois, a construção religiosa é o resultado da aprendizagem de valores, regras morais, padrões de linguagem, convenções, costumes, enfim, de tudo que possa estar no âmbito de uma determinada cultura.

Assim, apenas agindo e interagindo com as pessoas, os estudantes poderão conquistar esse nível de conhecimento que, diferentemente dos conhecimentos físico e lógico-matemático, não possui a universalidade que os caracteriza, exatamente por ser um produto da conquista das formas de vida e da organização dos diferentes grupos sociais.

Para Costella (2004, p. 97), é preciso distinguir o objeto de estudo em cada espaço em que é compreendido. Dessa forma, o que é objeto de fé para as igrejas, é objeto de estudo para o espaço escolar. “Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica na superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas”.

Portanto, para o Ensino Religioso, o **objeto de estudo** é o conhecimento religioso, considerando que os objetos de estudo são desdobramentos que detalham e, ao mesmo tempo, delimitam o campo de estudo, orientando a especificidade, resultantes de construções humanas situadas e condicionadas histórica e socialmente. Os objetos de estudo se constituem, portanto, como instrumentos no processo de análise-síntese na delimitação do estudo. Nesse caso, trata-se de objetos já sistematizados

pelos conhecimentos e pela tradição escolar, e que serão acessados, mobilizados e/ou apropriados pelos professores e pelos estudantes no percurso educativo. E no espaço escolar, ao mediar o processo de construção e significação dos saberes, o/a professor(a) deve balizar sua prática pelo diálogo e pelo debate.

Diante disso o profissional de educação do Ensino Religioso deve estar preparado e com formação específica e pedagógica para assumir este itinerário. Pois, na dinâmica da educação integral há o anseio de aprender a totalidade da vida e do mundo explicado em forma de conhecimentos culturais. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o Ensino Religioso pode contribuir para a leitura da identidade cultural religiosa do país, no entendimento dos símbolos, da arquitetura, da literatura, das expressões artísticas, de modo geral, carregadas de elementos híbridos religiosos, bem como as festas de origem religiosas, o próprio calendário “cívico” composto por feriados religiosos e até comportamentos.

Aproximando-nos de nossos dias, a nossa atual Constituição Brasileira, no seu artigo 205, descreve que a educação colabora com “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim a história con-

tinua... Não ficando claro o que se refere à educação, continuamos confusos diante do que realmente é o educar, como afirmou Piletti em sua obra modificar algumas palavras e expressões, mesmo que o conteúdo permaneça o mesmo e nunca claramente definido, responde assim às exigências de múltiplas interpretações, conforme o caso, os interesses e as circunstâncias. (PILETTI, 2002, 44).

Com essa perspectiva, o Ensino Religioso no Ensino Médio não está previsto oficialmente na estrutura formal desse segmento, porém, nas escolas confessionais, é um componente exigido e assumido com orientação didática, com conteúdos e métodos específicos, regulamentado pelo Sistema de Ensino e orientado pela coordenação pedagógica e orientação educacional da escola (CNBB, 2016).

Para dar conta de desenvolver tal conhecimento, o componente curricular Ensino Religioso trabalha de acordo com o modelo dos outros componentes do currículo, desenvolvendo conteúdo a partir das Unidades Temáticas: Identidade e Alteridade (BRASIL, 2018, 438), Manifestações Religiosas, Crenças e Filosofias de Vida (BRASIL, 2018, 439), e dos Objetos de conhecimento e habilidades cognitivas e socioemocionais específicas, do componente curricular Ensino Religioso (BRASIL, 2018, 442-459).

É possível, assim, organizar um programa de Ensino Religioso para o Ensino Médio, considerando a Base Nacional Comum Curricular, tendo presente e elegendo tanto Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio (BRASIL, 2018, 570).

As Competências Específicas para o Ensino Religioso (BRASIL, 2018, 437), tratadas no Ensino Fundamental são retomadas no Ensino Médio, podendo aprofundar o que é específico, de modo que o jovem se aproprie melhor do sentido cultural e histórico da Religião, a partir das Unidades Temáticas.

No planejamento didático do componente curricular Ensino Religioso, trabalha-se o desenvolvimento cognitivo fundamentado em Jean Piaget, e o desenvolvimento religioso fundamentado em James Fowler, com objetivos a serem atingidos, aprofundamento de componente, metodologias significativas e processos avaliativos de acordo com a organização e proposta pedagógica escolar.

Assim, para o educando, no Ensino Médio, o conhecimento religioso favorece o conhecimento sobre a vida, dimensões pessoais, sociais, culturais, ecológicas e sobrenaturais. O mesmo trata de questões, desafios e problemas que inquietam a inteligência humana, construindo reflexões que direcionam para a compreensão de verdades e de sentidos

dos seres humanos. Leva a perceber a humanidade e sua ação no mundo, bem como a aprender sobre o sentido da vida, da morte e do pós-morte. Enfim, a Unidade Curricular do Ensino Religioso, toma a dinâmica social da religião desde o próprio espaço da escola, do estudo das manifestações religiosas como fator de percepção da história da humanidade, o que implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça seus estudantes como seus

interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.

A proposta

A partir dos pressupostos e da compreensão de organização do Ensino Religioso, propõe-se uma estrutura tendo como referência dos conceitos e de fundamentos construídos ao longo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) conforme Quadro 1.

UNIDADE CURRICULAR	ENSINO RELIGIOSO
ÁREA	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
CARGA HORÁRIA – semanal/ anual	1h/ semana – 40 horas/série (para cada série escolar do Ensino Médio)
EMENTA	Aplicar o conhecimento religioso, produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da Ciência da Religião, investigado a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Visando alicerçar distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

COMPETÊNCIAS	<p>Utilizar os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.</p> <p>Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.</p> <p>Estabelecer estratégias para ampliar a convivência com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.</p> <p>Analisar e planejar ações que favoreçam as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.</p> <p>Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.</p>
EIXO ESTRUTURANTE	<p>Mediação e intervenção sociocultural, com o propósito de promover o envolvimento dos alunos com a vida pública, engajando-os em projetos de intervenção sociocultural e ambiental para gerar transformações positivas na comunidade, bem como para orientá-los com relação às profissões do futuro e suas perspectivas</p>
UNIDADES TEMÁTICAS	<p>01. PERGUNTAS PELA VIDA (identidades e alteridades), pretende-se que os estudantes saibam aplicar o reconhecimento e valorizar o caráter singular e diversos do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.</p>

UNIDADES TEMÁTICAS	<p>02. SER DE CULTURA (manifestações religiosas) a partir do conhecimento, da valorização e do respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, assim como e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais organizar a leitura do fenômeno religioso na sociedade.</p> <p>03. RESPOSTAS PELA VIDA (crenças religiosas e filosofias de vida) a partir da compreensão dos aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos favorecer a leitura no mundo do trabalho aos estudantes da inserção religiosa nos diferentes campos socioeconômico, político e cultural</p>
METODOLOGIA	<p>Propõe por meio de leituras, estudos e debates refletir sobre o fenômeno religioso marcado pelas diversas influências das culturas e comunidades. Espera-se que pela execução deste processo, os estudantes possam reconhecer como a leitura religiosa interfere na sociedade em suas diferentes concepções.</p> <p>A partir de um FATO RELIGIOSO, IDENTIFICAR (O QUE SABE SOBRE), em seguida APROFUNDAR A LEITURA DESTE FATO (O que há para conhecer?), finalizar com a REFLEXÃO E APLICAÇÃO do conhecimento promovido pelo fato (PARA ONDE VOU?)</p>
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	<p>Avaliação didático-pedagógica, como elemento integrador entre a aprendizagem dos estudantes e a atuação do professor na construção do conhecimento, para que os instrumentos correspondam à forma do fazer deste componente: informação, observação, reflexão e elaboração pessoal e coletiva a respeito da diversidade cultural e, por conseguinte, religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e juízos de valor. Com essas especificidades, o Ensino Religioso promove a humanização das pessoas e da sociedade.</p>

Quadro 1 – Proposta de Estrutura para o Ensino Médio

A partir dessa estrutura, apresenta-se uma organização curricular, conforme Quadro 2.



Quadro 2 – Organização curricular

A partir do Quadro 2, pode-se explicitar os temas para cada série do Ensino Médio, conforme o Quadro 3.

	IDENTIDADE E ALTERIDADE PERGUNTAS PELA VIDA	MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS SER DE CULTURA	CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA REPOSTAS PELA VIDA
PRIMEIRA SÉRIE	<p>1. ANCESTRALIDADE</p> <p>1.1 - A pluralidade religiosa a partir dos ensinamentos e modos de ser e de viver especialmente das tradições indígenas; afro-brasileiras e outras.</p> <p>1.2 - Caminhos da religião na comunidade (Formação religiosa do Brasil Dimensão cultural e religiosa da morte: Ressurreição, reencarnação, ancestral e o nada)</p>	<p>2. NARRATIVAS RELIGIOSAS</p> <p>2.1 - Compreender os espaços que ocupamos a partir dos textos religiosos.</p> <p>2.2 - Há direito a vida ? (segundo as tradições religiosas).</p> <p>2.3 - Acolher ou Excluir? (Migração/ Preconceito)</p>	<p>3. MITOS</p> <p>3.1 - Criação e/ou Evolução?! (De onde vim? – Diálogo entre Fé e Ciência).</p> <p>3.2 - Livre Arbítrio ou Lei do Retorno?</p> <p>4. ENSINAMENTOS DA TRADIÇÃO RELIGIOSA</p> <p>4.1 - Crer ou não crer? (Imanência e Transcendência/ Religião/ Religiosidade/ Busca ou não de um Deus? – Agnosticismo – Ateísmo – Crente; A relação entre fé e razão; Religião, ideologia, alienação e manipulação religiosa)</p> <p>4.2 - Divino se manifesta na comunidade? (Feriados Religiosos/ Lugares Sagrados).</p>

	IDENTIDADE E ALTERIDADE PERGUNTAS PELA VIDA	MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS SER DE CULTURA	CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA REPOSTAS PELA VIDA
SEGUNDA SÉRIE	<p>1. MÍSTICAS E ESPIRITUALIDADES</p> <p>1.1. No sentido das mudanças de vida.</p> <p>1.2. Abertura e respeito às diferentes religiões (Declaração Universal dos Direitos Humanos; Modernidade e Laicidade; Guerras de religião e suas implicações no mundo. Conflitos modernos de fundo religioso).</p>	<p>2. RITOS RELIGIOSOS</p> <p>2.1. Contextualizando o fenômeno religioso: espírito, alma, dogma, crença, credence.</p> <p>2.2. Vida e Morte nas Religiões (Materialização dos atos religiosos na comunidade).</p>	<p>3. IDEIA(S) DE DIVINDADE(S)</p> <p>3.1. Onde mora a divindade – o sagrado.</p> <p>3.2. As crenças vêm de onde? (Racionalidade religiosa e a secularização da consciência e da cultura; Noções de “certo e errado”, “bem e mal”; Relativismo, agnosticismo, ateísmo moderno versus fanatismo e fundamentalismo religioso.</p> <p>4. CRENÇAS, CONVICÇÕES E ATITUDES</p> <p>4.1. A construção cultural de identidades religiosa.</p> <p>-- A estética e a religiosidade nas raízes das revoluções; Antropocentrismo moderno)</p> <p>4.2. Ideologias, fanatismo e fundamentalismo (Mito do progresso infinito e dos recursos renováveis; Natureza objeto de exploração; Cristianismo e capitalismo).</p>

	IDENTIDADE E ALTERIDADE PERGUNTAS PELA VIDA	MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS SER DE CULTURA	CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA REPOSTAS PELA VIDA
TERCEIRA SÉRIE	<p>1. PRINCÍPIOS E VALORES ÉTICOS</p> <p>1.1. Liberdade, Verdade responsabilidade.</p> <p>1.2. A crise e a decisão (Fé e existência humana na contemporaneidade; Religião, Religiosidade e Opções de vida)</p> <p>2. CRENÇAS, FILOSOFIAS DE VIDA E ESFERA PÚBLICA</p> <p>2.1. Linguagem e identidade religiosa (Religião como fato social; Lógica do discurso religioso; Tradições Religiosas e o uso das tecnologias da informação)</p> <p>2.2. Os sistemas e matrizes religiosos a partir da leitura simbólica.</p>	<p>3. TRADIÇÕES RELIGIOSAS, MÍDIAS E TECNOLOGIAS</p> <p>3.1. Participação das tradições nas mídias e tecnologias</p> <p>3.2. Construção do coletivo religioso a partir das mídias e tecnologias.</p>	<p>3. VIDA E MORTE</p> <p>3.1. Projeto pessoal de vida.</p> <p>3.2. Namorar, ficar – para onde vamos?</p>

Quadro 3 – Temas para cada série do Ensino Médio

EXERCÍCIO PARA OPERACIONALIZAR ESTA PROPOSTA

A partir das considerações e propostas elencadas, propõe-se um exercício de um roteiro para a primeira série do Ensino Médio, Quadro 4.

Série	1º do Ensino Médio	
UNIDADE	PERGUNTAS PELA VIDA (Identidade e alteridade)	
EIXO ESTRUTURANTE	Mediação e intervenção sociocultural	
OBJETO	Ancestralidade – a compreensão do valor dos ancestrais para a comunidade indígena e seus embates com a não compreensão destes valores pelas tradições europeias centradas no texto seja religioso e normativo. Caminhos da religião na comunidade - Formação religiosa do Brasil	
HABILIDADES	Reconhecer e compreender a importância da tradição oral e escrita para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	
TEMA	ENCONTRO E DOMÍNIO DE CULTURAS	
FATO RELIGIOSO	“PRIMEIRA MISSA NO BRASIL”	
O QUE SEI SOBRE?	O QUE HÁ PARA CONHECER?	PARA ONDE VOU?
<p>MOTIVAÇÃO</p> <p>A partir da descrição da primeira missa elaborada por Pero Vaz de Caminha e do quadro de Victor Meireles provocar os estudantes a localizar na história, nas paisagens brasileiras o encontro/desencontro das culturas indígenas e europeias.</p> <p>PRIMEIRA MISSA</p> <p>Formação religiosa do Brasil</p>	<p>Aprofundamento</p> <p>A interferência e influência das culturas europeias/ branca sobre as comunidades indígenas justificadas a partir da concepção expostas na descrição de Pero Vaz de Caminha.</p> <p>A Carta de Pero Vaz de Caminha</p> <p>Senhor, Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu</p>	<p>Finalização</p> <p>Propor que os estudantes organizem um blog sobre como a cultura religiosa indígena e cristã dialogaram ao longo da história e como a interferência não favoreceu a efetiva convivência interferindo na formação religiosa do Brasil.</p>

O QUE SEI SOBRE?	O QUE HÁ PARA CONHECER?	PARA ONDE VOU?
<p style="text-align: center;">Justificativa</p> <p>A partir da narrativa da primeira celebração no território brasileiro é possível identificar a interferência do processo colonizador sobre a população nativa na região, com a imposição de ritos, formas de ver o mundo. As duas primeiras culturas indígena e europeia /portuguesa em um percurso de domínio e de busca de sua identidade. Nesse sentido, o trabalho procura problematizar exatamente este descompasso entre o dominador e o dominado para a construção da identidade brasileira. Visando reconhecer e compreender a importância da tradição oral e escrita para preservar memórias e acontecimentos religiosos neste processo de inferência cultural.</p> <p>A primeira missa no Brasil foi celebrada por Henrique de Coimbra, frade e bispo português, no dia 26 de abril de 1500 (6 de maio, no calendário atual), um domingo, na praia da Coroa Vermelha, em Santa Cruz Cabrália, no litoral sul da Bahia.</p> <p style="text-align: center;">Carta de Pero Vaz de Caminha¹</p>	<p>melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer! Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afeiar, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu. Da marinagem e das singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza — porque o não saberei fazer — e os pilotos devem ter este cuidado. E portanto, Senhor, do que hei de falar começo [...]</p> <p>“[...] Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui nesta pousada para essa navegação de Calicute bastava. Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!</p> <p>E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se a um pouco alonguei, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo. E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro — o que d'ela receberei em muita mercê. Beijo as mãos de Vossa Alteza.</p> <p>Dialogar sobre esta concepção a partir da discussão por exemplo da demarcação das terras indígenas justificadas pelo discurso inclusive do poder religioso.</p> <p>Assista o vídeo - Demarcar terras indígenas é honrar nossos ancestrais Joziléia Daniza Kaingang TEDxFloripa. Disponível em</p> <p style="text-align: center;">https://www.youtube.com/watch?v=ZxC1lyunIFc&t=266s&ab_channel=TEDxTalks</p> <p style="text-align: center;">Pedir que os alunos apresentem suas considerações.</p>	

Quadro 4 – Roteiro para a primeira série do Ensino Médio

1 - “[...]Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperavel, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. Ali era com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção. Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que aí tinham — as quais não são feitas como as que eu já vi; somente são três traves, atadas entre si. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam não se afastando quase nada da terra, senão enquanto podiam tomar pé. Acabada a pregação, voltou o Capitão, com todos nós, para os batéis, com nossa bandeira alta. Embarcamos e fomos todos em direção à terra para passarmos ao longo por onde eles estavam, indo, na dianteira, por ordem do Capitão, Bartolomeu Dias em seu esquife, com um pau de uma almadia que lhes o mar levara, para lho dar; e nós todos, obra de tiro de pedra, atrás dele [...]” CAMINHA, Pero Vaz. A carta. Belém: NEAD. UNAMA, s/d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>

Esse roteiro pressupõe a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; assim como 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; e ainda o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A partir da formação do povo brasileiro tendo como fato religioso provocador a primeira missa realizada em 1500 no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Com o novo Ensino Médio, verificam-se algumas tendências que serão confirmadas ou não a partir de pesquisas sobre o componente curricular nas escolas católicas. A primeira tendência é garantir ao longo do Ensino Médio a permanência do Ensino Religioso no intuito de fortalecer a identidade confessional. Assim, garante-se a oportunidade efetiva da compreensão da leitura explícita do fenômeno religioso em diálogo com a sociedade.

Uma segunda tendência é a retirada efetiva do Ensino Religioso, justificando que não está na legislação. A permanência no currículo é uma forma de explicitar o artigo 19 da LDBEN (9394/96) sobre a identidade das escolas confessionais.

E finalmente, uma terceira tendência que é a de confundir Projeto de Vida (itinerário formativo) com Ensino Religioso (unidade curricular). O Projeto de vida, como itinerário formativo, proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) está mais voltado para a questão de desenvolvimento de competências e habilidades sócio emocionais do que propriamente aos conteúdos relacionados aos vestibulares.

Tal tendência é um equívoco, pois este projeto é uma estratégia pedagógica de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, saberes, talentos, desejos e potencialidades (CNE/CEB. Resolução 03/2018, Art. III ; V ; VIII; Art. 27 – II; III; V; IX;X; XIV;XXI).

O Ensino Religioso como unidade curricular pode fazer parte do Ensino Médio, não como uma exigência da legislação brasileira, porém como uma estratégia,

junto com a Pastoral Escolar, para contribuir na efetiva identidade religiosa para as Escolas Católicas no território nacional.

Propor que as escolas católicas assumam o Ensino Religioso como parte da

formação de seus estudantes no Ensino Médio é acreditar que uma das tarefas da escola é fornecer instrumentos de leitura da realidade e criar as condições para melhorar a convivência entre as pessoas pelo conhecimento e pelo diálogo.

SOBRE O AUTOR

SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO JUNQUEIRA

Livre Docente em Ciência da Religião (PUCSP); Pós-Doutor em Educação (UFPR); Pós-Doutor em Ciências da Religião (UEPA); Pós-Doutor em Geografia da Religião (UFPR); Pós-Doutor em Ciência da Religião (PUCSP); Doutor e Mestre em Ciência da Educação (Universidade Pontifícia Salesiana de Roma); Especialista em Metodologia do Ensino Religioso (PUCSP); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (CEPEMG); Licenciado em Pedagogia (UNIUBE); Bacharel em Ciências Religiosas (IMACH); Diretor do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER); foi professor Titular da PUCPR. srjunq@gmail.com



REFERÊNCIAS

BECKER, D. O Que é Adolescência? São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Conselho. Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, Versão outubro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394, 1996.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a Constituição Federal Brasileira de 1988 garante o direito básico à educação. Neste sentido, vale frisar a primordialidade dos processos educacionais como prioridade e com um caráter contextualizado, possibilitando um diálogo com problemas sociais, visto que, no Ensino Médio, a criticidade e a proatividade em resolução de problemas são fundamentais. Ademais, ao pensar em reforma do Ensino Médio, remete-se, inicialmente, a reflexão sobre o processo de modificações ao longo do tempo dessa etapa da Educação Básica. Foram muitas as mudanças, devido aos contextos históricos e às demandas sociais, como uma educação voltada para o ensino técnico, ou articulada aos anseios do mundo do trabalho. Destaca-se que há a essencialidade de pensar nos entraves e na preparação da implementação do Ensino Médio que vise o desenvolvimento de engajamento, de autonomia, de pro-

tagonismo e de aprendizagem. Tem-se, de tal modo, um caminho para sintonia do processo pedagógico com os tempos atuais. No entanto, observa-se que essa implantação não será fácil, pois ainda há uma falta de preparo dos professores, assim como a mentalidade de uma educação conteudista prevalecente na sociedade brasileira.

Nesse caminho, salienta-se que é determinante, para uma formação global dos estudantes, um trabalho voltado para resolução de problemas do cotidiano, partindo de etapas de contextualização, de problematização e de investigação. Por isso, foi sugerido um projeto multidisciplinar, relacionado com as unidades eletivas de aprofundamento, intitulado “Os territórios do mundo do trabalho”. Essa proposta tem como intenção propiciar projetos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, contemplando também o currículo, constituído por uma parte de formação geral, com disciplinas em comum, e outra diversificada, flexível.

Essa prática transversal articula teoria das etapas científicas com a prática, a mão na massa. Os alunos debruçaram sobre a leitura de textos acadêmicos e discussões em uma equipe na plataforma Microsoft Teams, que possibilitou uma interação virtual com debates sobre os subtemas. Isso desencadeou uma vontade de aprender mais sobre o objeto de pesquisa, assim como um engajamento para explorar a temática, propondo uma solução que resolva o problema, tendo um raciocínio matemático para auxiliar os alunos nas estratégias de percepção da problemática social. Tem-se, então, a intensificação da vontade de aprender significativamente e de forma contextualizada, impulsionando o protagonismo juvenil.

A seguir, propõe-se uma reflexão sobre a área de matemática e o compartilhamento de uma prática de projeto multidisciplinar, com exemplos do processo inicial da pesquisa e a construção dos pré-projetos que envolveram a área de Inteligência Artificial, Ciências Sociais e Matemática e Tecnologia. Sendo assim, as reflexões sobre os fundamentos da reforma e a prática pedagógica podem contribuir para perceber a necessidade de mudanças e os desafios da implantação, mostrando como as áreas de matemática e de linguagens são contribuidoras para o pensamento científico aliado à tecnologia e às Ciências da Natureza e Humanas.

INTEGRAÇÃO DOS EIXOS FUNDAMENTAIS: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA, PROCESSOS CRIATIVOS, MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL E EMPREENDEDORISMO

Um desafio da implantação da proposta para o Ensino Médio são as mudanças no formato da organização dos saberes. Compreende-se que um conhecimento dos eixos fundamentais para um bom trabalho é a contextualização. Entende-se que as diretrizes para o Currículo de Referência do Ensino Médio devem explicitar claramente qual a proposta de itinerários formativos; o Estado é um dos responsáveis por essa proposição. Vale lembrar que os itinerários são campos de experiências e são formados por percursos que promovem as aprendizagens significativas e o aprofundamento dos estudos que são necessários para o êxito dessa implantação. Observa-se que os itinerários são também um conjunto de saberes, que podem inter-relacionar a informação, o conhecimento e o mundo do trabalho; em outras palavras, os itinerários podem ser um conjunto de unidades de aprendizagem que possibilitam um maior engajamento juvenil.

As sugestões de propostas para o Itinerário Formativo, na área de Matemática e



suas Tecnologias, pretendem contribuir para uma formação plena e integral dos estudantes, instigando a ampliação do conhecimento matemático na prática. Aponta-se como desafio, para a construção de um documento referência, a amplitude de realidades que os municípios vivenciam, como também a linguagem generalista. Sendo assim, o documento não ajudará as escolas na construção de itinerários e não orientará de forma adequada, pois não oferece subsídios para a construção de outras habilidades e ementas. E ainda não qualifica os Projetos de Vida dos estudantes, por ser reducionista, não auxiliando para uma possível elaboração por cada instituição escolar.

Quanto às propostas dos eixos estruturantes, a possibilidade de desenvolvimento do eixo de investigação científica precisa ser apresentada para além de uma vaga possibilidade de investigação, de experimentação e de generalização, e sim explorada do ponto de vista da leitura e da interpretação de textos científicos, da construção de uma comunicação clara e correta do conhecimento adquirido; isso sutilmente promove uma integração curricular para a compreensão de fenômenos (MINAS GERAIS, 2020, no prelo). Assim, se as habilidades elencadas dentro do eixo de investigação científica não estão todas contempladas, essa proposta pode

ser perigosa, sem conseguir referenciar adequadamente as escolas na construção de seus itinerários e na oferta de um EM que efetivamente contribua para o desenvolvimento da investigação, de uma educação voltada para o pensar sobre os problemas sociais abordados através do pensamento científico.

Aprende-se, de tal modo, que uma abordagem generalista demais não dá pontos de ancoragem para o desenvolvimento de propostas pelas escolas. Ao incentivar os estudantes sobre a importância da educação financeira, por exemplo, promove uma reflexão comportamental, com vistas ao desenvolvimento de atitudes conscientes e sustentáveis, que contribua para uma vida financeira plena, emocional e cognitivamente (ALVES e OLIVEIRA, 2020, no prelo). Nesse sentido, há necessidade de um guia orientador para as escolas, de maneira a explicitar claramente como desenvolver essas habilidades e as ferramentas que possam ajudar os alunos no trabalho, com competências e habilidades. Por isso, é essencial esse olhar para os conhecimentos matemáticos, que estão tão presentes no cotidiano e contribuem para o pensamento científico.

Frisa-se que o texto com as propostas de Itinerários Formativos da Área de Matemática de Minas Gerais (2020, no prelo) não aprofunda e não oferece

possibilidades para a construção de itinerários mais propedêuticos e ligados à inserção no Ensino Superior, o que exclui os jovens do setor privado. Pensando as demandas distintas das centenas de municípios de Minas Gerais, avaliam-se oportunos itinerários diferenciados de Matemática Aplicada e suas Tecnologias, com a intencionalidade de desenvolver a competência geral da Cultura Digital: as redes/escolas precisam ser orientadas quanto à possibilidade de gradação das habilidades e competências a serem desenvolvidas. Sobre a Cultura Digital, por exemplo, no âmbito de Computação e Programação Pensamento Computacional Cultura e Mundo Digital, percebe-se a relevância de propiciar a escolha pelas instituições escolares para a construção de percursos mais significativos, de acordo com a demanda do perfil estudantil.

Assim, as escolas podem ser orientadas e os estudantes estarão melhor preparados para o mundo do trabalho fundamentado na sociedade da informação – na qual o poder está com quem domina os meios de produzir, coletar, organizar e disseminar informação. Esta é uma temática relevante para a reflexão dos alunos do Ensino Médio, pois incorpora várias dimensões do conhecimento, rompendo com a ideia de saberes em caixinhas, não articulados.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS INTEGRADOS: A MATEMÁTICA NO DIÁLOGO SOCIAL

A partir das DCNEM (1998) e da BNCC (2018), tem-se um avanço significativo nos módulos apresentados, pois oferece-se uma boa integração entre as Ciências Humanas e a Matemática. Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem matemática e sua apropriação serão efetivos caso esta for trabalhada de forma contextualizada com as demais áreas do conhecimento, suportada em novos modelos de ensinar e aprender, pois os estudantes fazem representações matemáticas de modo bastante diferente de seus professores. A aquisição do conhecimento ocorre por meio de situações e problemas com os quais os jovens têm alguma familiaridade e a partir dos quais eles são provocados e desafiados a resolverem novos problemas, ampliando gradativamente seu campo cognitivo.

Apresenta-se um modelo de itinerários planejado a partir da seleção das situações que deverão ser enfrentadas pelos estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, para ampliar e aprofundar seus estudos e seus conhecimentos da Matemática. Isso permitirá aos alunos vivenciarem experiências e situações diárias em que o conhecimen-

to matemático se aplica e ajuda na tomada de decisões pessoais, coletivas e planetárias. Os estudantes poderão seguir aprendendo conforme consolidem e avancem em seus projetos de vida (ALVES e OLIVEIRA, 2020, no prelo). No contexto do desenvolvimento da formação plena e integral dos estudantes entende-se que a matemática fornece instrumentos eficazes para compreender o mundo e como se pode atuar nele. Aprende-se, então que a matemática é uma ferramenta essencial na solução de problemas do mundo em que se vive.

Cabe frisar que a Matemática pode desenvolver estruturas abstratas baseadas em modelos concretos, raciocínios puramente formais que permitem concluir sobre a possibilidade ou não da existência de certos padrões e suas propriedades no modelo original. A Matemática é também um meio de comunicação, uma linguagem formal, e como tal requer uma prática constante. Por ser uma linguagem precisa, a Matemática permite a argumentação de forma clara, concisa, rigorosa e universal. Ademais, o conhecimento matemático faz parte do patrimônio cultural que a humanidade vem acumulando, possuindo características e procedimentos próprios, e tem um papel fundamental na construção de uma visão de mundo consciente e crítica.

Além disso, mostra-se que a Matemática possui um forte caráter integrador e interdisciplinar. Esse conhecimento não é propriedade privada dos matemáticos: ele tem evoluído também no contexto de outras ciências e, por isso, a necessidade de apresentar itinerário em que a sociologia, biologia e filosofia são convidadas ao diálogo, sendo isso de extrema importância para a formação humana e cidadã.

Considerando essas características, pode-se afirmar que o ensino da Matemática deve partir da realidade imediata do mundo dos estudantes, mas isso não significa a necessidade de uma relação direta entre todos os temas tratados em sala de aula e os contextos de significação e aplicação imediata à vida, pois, em nome de um utilitarismo imediatista, o ensino de Matemática não pode privar os alunos do contato com temas culturalmente relevantes e que abram horizontes e perspectivas de transformação da realidade, contribuindo para a imaginação de relações e situações que transcendem os contextos já existentes. Por isso, reitera-se a necessidade do trabalho multidisciplinar, para que nenhuma área se sobreponha a outra.

É importante, ainda, articular com as unidades de Pensamento Computacional, Ciência de Dados, Educação Digital e Educação Financeira, que são pontos

de partida para uma educação contextualizada e que dialoga com o mundo do trabalho e pessoal. Diante dos desafios do domínio tecnológico e da inclusão de inteligências artificiais, é fundamental buscar uma prática pedagógica aliada ao universo contemporâneo, com o uso de conhecimentos matemáticos e domínio interpretativo e a produção escrita. Por isso, propõe-se uma inclusão de unidades eletivas que reflitam a educação tecnológica articulada ao pensamento científico. Os referenciais curriculares para idealização dos itinerários formativos preveem que o “Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (BRASIL, 2019).

Em suma, é um desafio a articulação de diferentes setores nesses percursos formativos, considerando a formação pessoal e a preparação profissional dos estudantes. Nesse viés, Minas Gerais apresenta itinerários formativos que trazem uma visão da gestão de vida pessoal e planetária por meio da educação financeira e da sustentabilidade, sendo um itinerário para o desenvolvimento do letramento tecnológico e digital dos alunos, além de promover a inserção no mundo do trabalho do século XXI. Além disso, caberá a cada escola construir outras propostas que considerem a pos-

sibilidade de aprofundar em teorias e em conceitos da área, para o desenvolvimento de uma carreira ligada às ciências exatas, seja em nível superior ou num curso técnico profissionalizante, ou apenas como curiosidade e experimentação curricular de desejo dos jovens.

PROJETO TRANSVERSAL “TERRITÓRIOS CONTEMPORÂNEOS DO TRABALHO”

Diante de um mundo em constantes transformações, é essencial debruçar-se sobre as mudanças do mundo de trabalho e seus desdobramentos em várias áreas do saber, visto que se vive em constantes transformações e incertezas. Além disso, com a reforma do Ensino Médio, foram necessárias modificações na grade curricular, seguindo também as competências e as habilidades exigidas pela BNCC (2018), tendo uma aprendizagem fundamentada por eixos estruturantes.

Neste sentido, pensou-se em aliar as disciplinas eletivas e as obrigatórias com o desenvolvimento do pensamento, do repertório sociocultural e do processo criativo, para aprofundar o tema do mundo do trabalho. A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 estabelece os

referenciais para elaboração dos itinerários formativos previstos nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio: ampliar “a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como as temáticas de seu interesse” (BRASIL, 2019, n.p).

Entendeu-se também a importância de se adequar a uma proposta contextualizada com a sociedade da informação; por isso, foram apresentados subtemas para que os alunos pensassem e discutissem a contemporaneidade e suas transformações no campo do empreendedorismo, dos estudos científicos e das atuações no mundo do trabalho, em diferentes campos do conhecimento. Isso permitiu um protagonismo juvenil do estudante, articulado com uma atuação de mediação dos professores-orientadores no processo de estudo dos subtemas. Ademais, foi aprofundada a discussão a Campanha da Fraternidade 2021, que trata de grupos de minoria, relacionando, assim, partes essenciais da sociedade para o desenvolvimento do trabalho, como a figura feminina no trabalho e a inclusão de deficientes. Desse modo, tem-se um olhar que pode contemplar o mundo do trabalho em diferentes contextos sociais

e culturais, permitindo uma educação inclusiva e com um olhar sustentável, voltado para as demandas sociais.

Vale salientar que nossa proposta seguiu os objetivos sustentáveis da ONU, Agenda 2030, que visa um trabalho digno e uma inovação no universo de produção e de desenvolvimento humano. Pretende-se que os frutos da pesquisa desenvolvida ao longo do ano permitam que os alunos participem da III Mostra Científica da instituição escolar e de feiras externas. Isso poderá, dessa forma, propiciar uma experiência em eventos de cunho científico, por meio de um processo criativo, usando diferentes mídias para elaboração de um documento colaborativo que registre as fases do projeto. Isso propiciará igualmente uma preparação para o mundo do trabalho, atendendo as diretrizes da reforma do Ensino Médio. Busca-se, assim, uma educação contextualizada e que instiga o pensamento do estudante, que é o objetivo geral dessa proposta de projeto transversal do Ensino Médio.

“

...caberá a cada escola construir outras propostas que considerem a possibilidade de aprofundar em teorias e em conceitos da área para o desenvolvimento de uma carreira ligada às ciências exatas (...)

Além disso, entendemos fundamental considerar os eixos estruturantes, as habilidades gerais e as específicas dos principais componentes curriculares para guiar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, como articular as unidades eletivas de aprofundamento. A Iniciação Científica (IC) e a Comunicação Criativa e Mídias (CCM) desenvolveram a construção de um texto de registro das etapas da pesquisa, o diário de bordo. Para isso, foram idealizados os processos criativos que envolvem diversas mídias digitais para elaboração de um documento colaborativo (BRASIL, 2019).

Para proporcionar um espaço de saber criativo, os projetos de pesquisa foram

desenvolvidos em uma equipe, na plataforma Microsoft Teams, que permite uma interação entre os alunos e os professores, assim como os registros das etapas da investigação científica. Essa proposição atende a ideia de que para “participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar” (BRASIL, 2019, n.p). Para isso, é determinante a atuação dos professores-orientadores, que indicaram leituras e sugestões acerca da produção de um pré-projeto de pesquisa, assim como foram divulgados documentos e dicas para construção do projeto.

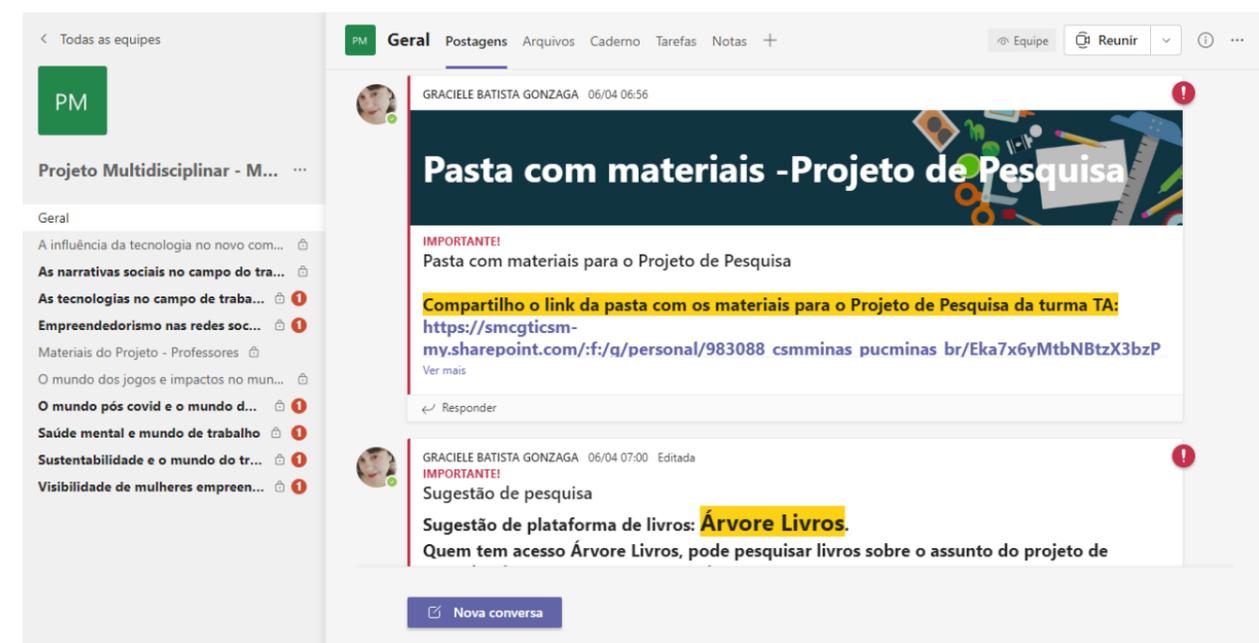


Figura 1: Página da Equipe do Projeto Multidisciplinar “Os territórios do mundo do trabalho”.

Além disso, foi proposta a produção de um diário de bordo virtual, que é um documento para a escrita das informações e das coletas dos textos. Esse arquivo é colaborativo para permitir a participação dos integrantes do grupo, como também das sugestões do professor para aprimoramento do texto científico. Trata-se de uma metodologia ativa, em que o estudante pode experimentar a construção de um projeto de investigação, sendo o protagonista da ideia.

ramento do texto científico. Trata-se de uma metodologia ativa, em que o estudante pode experimentar a construção de um projeto de investigação, sendo o protagonista da ideia.

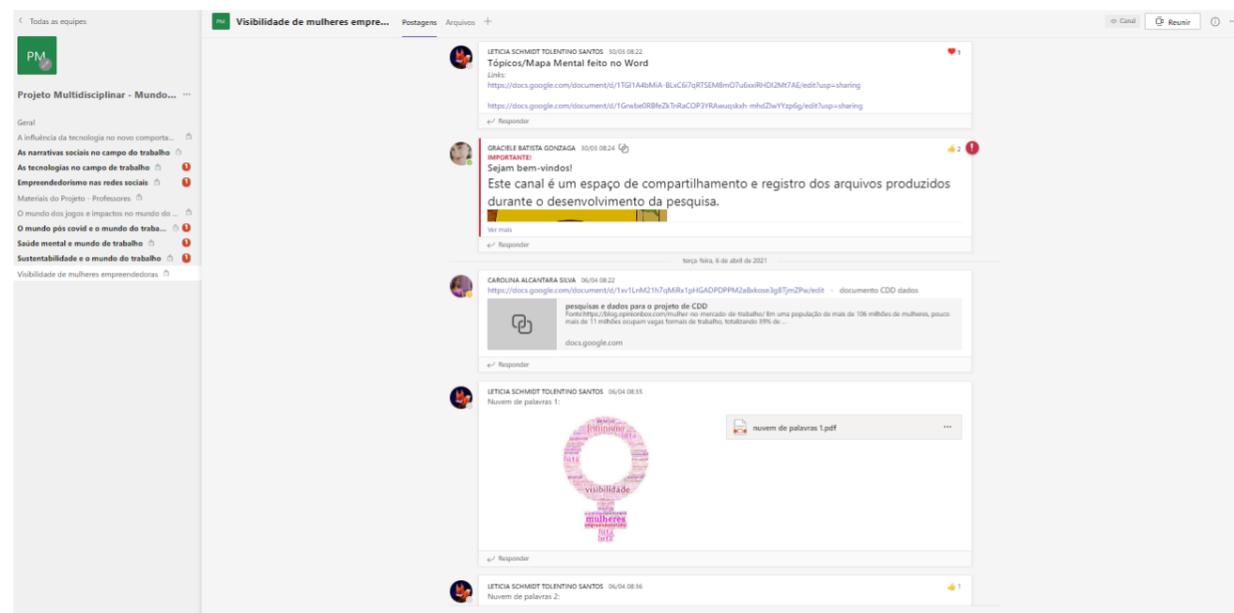


Figura 2: Página de um grupo de pesquisa sobre visibilidade feminina em atividades empreendedoras nas redes sociais.

Os documentos colaborativos e as postagens das equipes contribuem para um processo contínuo de aprendizagem e de interação entre os alunos, assim como dos professores. Devido ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), o espaço virtual possibilitou um uso mais presente de recursos tecnológicos e mudou a percepção de comunicação entre as partes envolvidas no projeto. Esta é, certamente, uma possibilidade para o ensino híbrido, haja vista que, com retorno de aulas

presenciais, essas experiências integram o desenvolvimento das habilidades e das competências previstas pela BNCC.

É importante destacar a avaliação dos projetos de pesquisa, visto que foi criada uma rubrica para atender a apreciação do protagonismo, do engajamento, da vontade de aprender e da produção escrita. Além disso, a autoavaliação pode ser ponto crucial para os possíveis ajustes nas práticas docentes e discen-

tes, principalmente pelo envolvimento e engajamento da proposta de pesquisa. A seguir, um gráfico que aponta que a

maioria dos estudantes têm interesse no objeto de pesquisa, a partir da autoavaliação em formulário aplicado nas turmas.

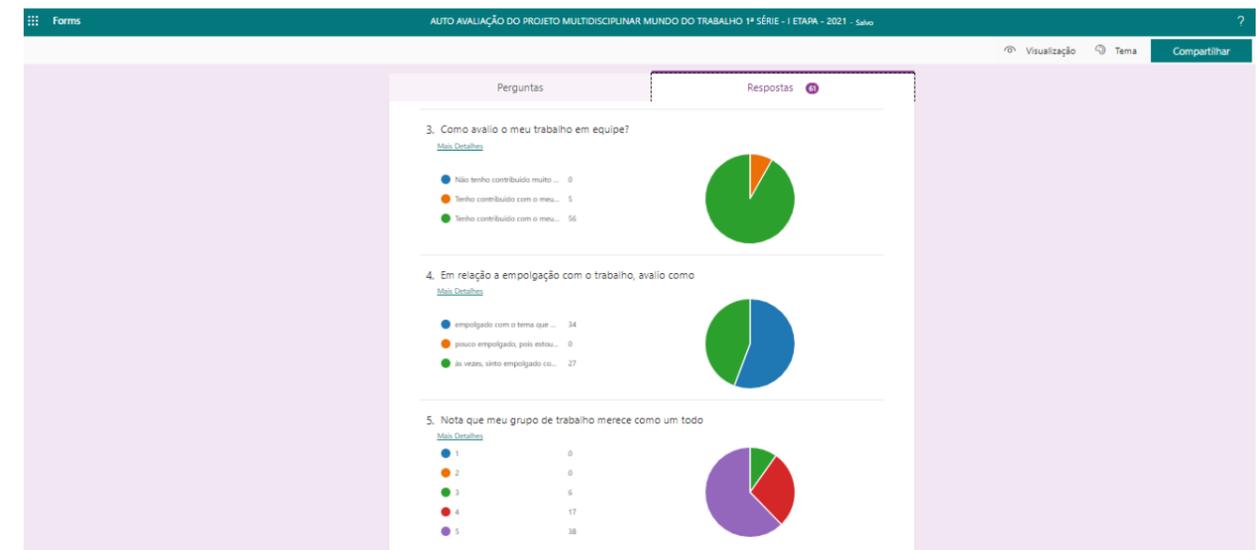


Figura 3: Gráfico da Autoavaliação do pré-projeto de pesquisa.

Temos, assim, uma demonstração que propor projetos de pesquisa com articulação do empreendedorismo, do repertório sociocultural e de processos criativos pode tornar a aprendizagem mais contextualizada e com sentido para os alunos. Dessa maneira, confirma-se a relevância dos alunos serem o centro do processo de aprendizagem e o professor com o papel de mediador para desenvolvimento do pensamento investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as possibilidades das áreas de Matemática, aliadas aos outros campos do saber, entende-se que o processo de iniciação científica é um possível caminho para uma mudança do Ensino Médio. Além disso, há a ideia de empreendedorismo, de criatividade e de repertório sociocultural como colaboradores e determinantes para o processo de aprendizagem, demonstrando, de tal modo, uma contextualização e uma significação para as práticas educacionais. Contudo, são vários entraves para uma implantação do novo Ensino Médio. Sabe-se da necessidade de amplas discussões, tanto com gestores quanto com

os professores. É ainda necessária uma formação que reflita realmente as modificações que podem ser a diferença nos estudos dos estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho.

O compartilhamento de um projeto multidisciplinar, apesar de pontos falhos, é essencial para mostrar que é possível uma educação articulada e que atenda às demandas sociais, impulsionando o envolvimento dos alunos ao pesquisarem, problematizarem, analisarem e proporem uma solução. O ponto de partida é uma constante análise do desenvolvimento das atividades, como também encontros pedagógicos para compartilhamento e alinhamento das atividades escolares pelo corpo docente.

Outro ponto crucial é a avaliação das etapas de inserção das unidades eletivas de aprofundamento e das disciplinas obrigatórias com instrumentos de au-

toavaliação e de rubricas que valorizem elementos como engajamento, a vontade de aprender, as produções escritas e os avanços do projeto. É imprescindível extrapolar os conteúdos isolados e a busca de uma maior interação, tanto entre alunos e professores, quanto dos próprios professores entre si.

Por fim, são essenciais mudanças no Ensino Médio para promover um diálogo com os problemas sociais, apresentando a possibilidade de pensar em soluções, divulgando os resultados na instituição e em espaços fora do ambiente escolar. Buscamos uma educação que dialogue com a sociedade e com espaços de discussão científica, para compartilhar os conhecimentos, valorizando-os e mostrando a potencialidade dos alunos em resolver problemas e acreditando no potencial do pensamento matemático.

SOBRE A AUTORA

GRACIELE BATISTA GONZAGA

Professora da área de Linguagens do Colégio Santa Maria Minas, Betim. Doutoranda em Literatura Moderna e Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

ELAINE CECÍLIA LIMA DE OLIVEIRA

Gestora do Colégio Santa Maria Minas, Betim. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) (2009). Docente da Faculdade Minas Gerais e da Pós-Graduação UNI-BH.



REFERÊNCIAS

ALVES, C. OLIVEIRA, E. C. L. **Leitura crítica CREM MG Itinerários Formativos de Matemática**. Minas Gerais, 2020. No prelo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. Brasília, DF, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Caderno Itinerários Formativos de Matemática**. Minas Gerais, 2020. No prelo.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. ONU. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 02 fev. 2021.



9.

A Experiência dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio do Sesi: Conquistas e Próximos Passos!

Nayra Colombo
Wisley Pereira



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Rede SESI, em parceria com o SENAI, protagonizou uma experiência precursora na Educação brasileira: a implementação das primeiras turmas do Novo Ensino Médio. Em dezembro de 2020, 198 estudantes foram certificados na última etapa da Educação Básica com um diploma que associa Ensino Regular e Educação Profissional e Técnica. 81,5% dos estudantes que ingressaram, em 2018, nas turmas piloto dos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás, são oriundos de escolas públicas. Eles estudaram Eletrotécnica, no Itinerário V, de Formação Técnica e Profissional, escolha feita por causa da transversalidade e da demanda do mercado de trabalho.

A implementação do Novo Ensino Médio é resultado de uma necessidade urgente de mudanças nesta etapa de escolarização da Educação Básica. O Ensino Médio brasileiro tem uma história oficial não tão antiga e começou a ser ofertado em grande escala no mesmo ano da aprovação da Constituição Brasileira, em 1988. Com o tempo, o Currículo brasileiro foi implementado com a oferta de 800h em cada um dos três anos e treze disciplinas obrigatórias, mas a etapa acabou não cumprindo seu papel de formar integralmente

os estudantes. Entre os diversos desafios, vividos ao longo dos anos, é possível citar alguns: como os grandes índices de abandono e reprovação; a necessidade de ampliação da oferta; a evasão escolar; além de sérias questões de ordem curricular que precisaram ser ajustadas para atender às necessidades de um estudante que não apenas tinha interesse em entrar na universidade, mas sobretudo de ser inserido no mundo do trabalho.

Com este cenário e os debates do Plano Nacional de Educação que alinhavam a educação profissional ao Ensino Médio, a possibilidade de uma reforma entrou em debate em meados da década de 2010. O Conselho Nacional de Educação atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e, a partir disso, teve início as bases da Reforma do Ensino Médio com o PL 6840/2013, que mais tarde seria substituído pela MP 746/2016 e, definitivamente, pela Lei 13.415/2017.

Diante disso, o objetivo do projeto na Rede SESI foi concretizar a implementação de um novo currículo para o Ensino Médio, apoiado pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), compreendendo o ambiente de aprendizagem como um es-

paço vivo de interações, aberto ao real e às múltiplas dimensões a que ele se propõe. Com isso, ao longo dos três anos de vivências da primeira turma, os jovens foram situados em um ambiente escolar inovador, tal qual o mundo produtivo pensado para eles. Por meio de atividades dinâmicas e desafiadoras, esses jovens realizaram exercícios diários que possibilitaram desenvolver suas habilidades, tendo em vista alcançar, em função de seu interesse, as competências profissionais pretendidas e suas aptidões de vida pós-médio. Foi preciso, para tanto, que a escola entendesse a necessidade do jovem e desenvolvesse um modelo educacional adequado às características desse novo tempo – o século XXI.

Para colocar em prática o projeto, cinco Departamentos Regionais SESI foram piloto e tiveram as ações de acompanhamento da implantação do Novo Ensino Médio SESI e SENAI, realizadas entre 30 de maio e 21 de julho de 2018. Atendendo às características específicas de cada um, suas histórias e seus contextos, cada Departamento Regional concebeu o projeto de implantação com ineditismo e criatividade, criando soluções para o equacionamento de questões institucionais e de natureza pedagógica, firmou com suas equipes alianças para, não somente conduzir o trabalho escolar, mas, sobretudo, ven-

cer o desafio de construir uma escola que aprende e constrói o novo – um Ensino Médio para um futuro urgente.

A parceria com o SENAI foi essencial para a implementação e é até hoje. Este modelo de gestão compartilhada alia a expertise da Rede SESI na oferta da Educação Básica com a grande experiência do SENAI, na oferta da Educação Profissional e Técnica. A gestão compartilhada esteve presente em todos os processos, desde a elaboração do edital conjunto para a seleção de estudantes à organização do calendário semanal, dos registros da ação docente e do desempenho dos estudantes nos sistemas de gestão escolar ao contato com responsáveis pelos estudantes.

Neste percurso, quatro modelos de gestão compartilhada foram planejados para a implementação: Gestão integrada, em que SESI e SENAI compartilham a mesma unidade educacional, com gestão integrada e uma única direção escolar. Gestão compartilhada, em que SESI e SENAI estiveram em duas unidades educacionais contíguas com duas gestões, compartilhando os processos de edital, matrícula e gestão dos estudantes e docentes. Gestão articulada, em que SESI e SENAI compartilham os processos de edital, matrícula e gestão dos estudantes e docentes. A diferença é que as unidades SESI e SENAI estão

distantes geograficamente, ainda que na mesma região metropolitana ou no mesmo município. Gestão articulada mediada por tecnologia, onde há duas ou mais unidades envolvidas na oferta do curso, podendo estar no mesmo município ou municípios distantes geograficamente. Nesse caso, parte das aulas é realizada a partir de um ponto de emissão em estúdio e os estudantes assistem às aulas em um ponto de recepção na escola acompanhados por um professor que dá continuidade às atividades propostas.



A implementação do Novo Ensino Médio é resultado de uma necessidade urgente de mudanças nesta etapa de escolarização da Educação Básica.

Todo o processo de implementação com gestão compartilhada levou em conta a colaboração e a otimização dos processos de gestão administrativa e pedagógica, com a elaboração de um calendário escolar único SESI/SENAI, a adoção da proposta curricular integrada – voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades – o planejamento integrado da ação educativa –

envolvendo todos os componentes do currículo único –, e reuniões semanais de diferentes naturezas para a resolução das pendências.

QUAIS OS CAMINHOS PERCORRIDOS?

Os estudantes que fizeram parte das primeiras turmas do Novo Ensino Médio foram selecionados por meio de publicização da oferta por variados meios de divulgação, em seus Estados, incluindo editais para públicos internos e externos, bem como parcerias com diferentes instituições. Assim, os critérios, as orientações e as demais informações sobre o Novo Ensino Médio tiveram a lisura requerida pelo processo. Além disso, os estudantes foram orientados pelos professores das turmas sobre o percurso do itinerário formativo ofertado e constatou-se boa participação dos responsáveis, tanto nas ações de apresentação do projeto quanto no acompanhamento da evolução dos estudantes que usufruíram dessa experiência inovadora.

Como parte de uma das importantes premissas do Sistema Indústria, a oferta do Novo Ensino Médio, em 2018, foi feita de forma gratuita. Porém, nos anos seguintes essa decisão ficou a cargo de cada Departamento Regional

no momento da expansão. A intencionalidade na caracterização do público alvo tornou-se fundamental para que o processo seletivo fosse eficaz, visando sempre identificar o jovem cujo perfil se aproximava da Indústria e que evidenciava bom desempenho no Ensino Fundamental, de modo a favorecer a permanência de todos com êxito e, claro, a conclusão do curso.

O processo de matrícula foi unificado e os estudantes e responsáveis puderam perceber que, apesar de estudarem em duas instituições, o curso foi único e o histórico escolar de todos, ao final de 2020, foi registrado na unidade SESI de cada Departamento Regional piloto.

Os profissionais envolvidos na implementação foram escolhidos a partir de três dimensões: conhecimento, prática e compromisso profissional. Cada Departamento Regional fez a seleção internamente, priorizando aqueles que possuíam maior adesão aos perfis delineados e, apesar de toda a novidade desenhada e recém chegada, a formação continuada promoveu a estes profissionais reflexões profícuas a fim de provocar o estímulo ao autodesenvolvimento.

Toda essa coesão no processo de implementação, embora inédito, aconteceu graças a reuniões periódicas de alinhamento entre docentes SESI

e SENAI, aos processos de formação continuada ofertados pelo SESI-DN ou realizados em parceria com a Somos Educação que também disponibilizou o material didático.

QUAL O DIFERENCIAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA SESI?

A matriz de referência curricular do Novo Ensino Médio SESI/SENAI atende as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É organizada por áreas de conhecimento e tem por objetivo desenvolver competências relacionadas à vivência social e ao mundo do trabalho. Todos os profissionais envolvidos no Novo Ensino Médio são orientados a articular o trabalho realizado por áreas de conhecimento. O Módulo de Iniciação ao Mundo do Trabalho na Indústria contribuiu, sobremaneira, para isso, visto que se integra ao primeiro ano do Ensino Médio, conduzido por um desafio que tem por objetivo provocar os jovens para a construção de um projeto de vida e carreira. A concepção desse desafio se orienta pela valorização das competências para a vida e para o trabalho, requeridas no século XXI.

No Módulo de Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria, bem como nas demais áreas de conhecimento, as atividades pedagógicas propostas foram pensadas como condição para um processo de formação integral do jovem e, por essa razão, não se limitaram à transmissão de conteúdo. Essas atividades têm uma abordagem mais flexível porque compreendem compartilhamento de ideias e de conhecimentos, de aprofundamento de valores e atitudes, de reconhecimento de talentos e de capacidades, de comportamentos que facilitam a relação com o outro, de aprimoramento e melhoria do desempenho profissional, de fortalecimento da consciência do aluno sobre a singularidade que lhe é inerente ao planejar a sua trajetória profissional.

Esse Novo Ensino Médio proporcionou uma condição diferenciada, integral e projetiva, à medida em que a sua construção se consolidou ao longo dos três anos de estudo, culminando na formatura dos 198 estudantes em dezembro de 2020. A partir daí, o jovem pode desenvolver sua trajetória profissional, construindo, desde o início, atributos necessários para atuar na Indústria 4.0. Por essa razão, o Módulo de Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria prevê uma prática pedagógica contex-

tualizada, que estimula o aluno a vivenciar, desde os primeiros momentos do curso, o processo de aprendizagem com prazer e obtendo os fundamentos necessários à construção do itinerário escolhido para sua formação profissional.

Nas áreas de conhecimento e no Módulo de Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria, foram empregados processos pedagógicos que priorizam dinamismo e participação ativa e colaborativa dos estudantes, como:

- o ensino híbrido;
- a gamificação;
- a aprendizagem por desafios, baseada em problemas;
- a sala de aula invertida;
- a aprendizagem maker.

Além desses, a robótica sempre foi prática do dia a dia das escolas SESI e SENAI. Há alunos do Novo Ensino Médio vinculados ao Programa Conecta e muitos dentre eles participam de torneios de robótica, como o FIRST® LEGO® League e o Arduíno. Com respeito à gamificação, os estudantes demonstraram grande entusiasmo quando puderam contar, na plataforma SESI Matemática, com o jogo Mangahigh, que por meio dos desafios propostos, contribui muito para o aprendizado da Matemática.

Outro diferencial da Rede SESI é o Sistema Estruturado de Ensino, política nacional de Educação Básica de qualidade na Rede que é composta por quatro pilares: material didático autoral, impresso e digital; assessoria pedagógica; sistema de avaliação próprio e formação para equipe educacional. O material didático construído para o Novo Ensino Médio faz parte do Sistema Estruturado SESI, em parceria com a Editora Somos, e está, desde 2018, organizado por área de conhecimento. Em 2019, houve revisão do material do primeiro ano, para que houvesse maior integração entre as áreas.

Além disso, vale destacar que também ficou evidenciado, no decorrer da ação de acompanhamento ao Novo Ensino Médio, o esforço, a dedicação e o compromisso de todas as equipes envolvidas: gestores, coordenadores, docentes e alunos, estiveram sempre dedicados a construir uma educação escolar que fizesse mais sentido para os estudantes.

Toda a infraestrutura, os espaços e sua utilização, o uso de recursos materiais e virtuais disponíveis nas escolas SESI e SENAI são considerados excelentes. Dentre as ferramentas tecnológicas, mereceram destaque entre os jovens: o aplicativo Google sala de aula, com ambientes onde os professores lançam provocações, sugestões e promovem

fóruns de discussão, além das salas e da plataforma SESI Matemática.

No relacionamento entre os profissionais e os estudantes, bem como na interação respeitosa e franca com familiares e responsáveis, muitos pontos positivos podem ser destacados: os estudantes agradecem a atenção e a dedicação com que são tratados, os profissionais já percebem mudanças significativas na atitude dos jovens que vem se tornando mais crítica e comprometida com o trabalho escolar e os pais enaltecem o apoio aos estudantes e as frequentes oportunidades que lhes são dadas para acompanharem a vida dos escolares.

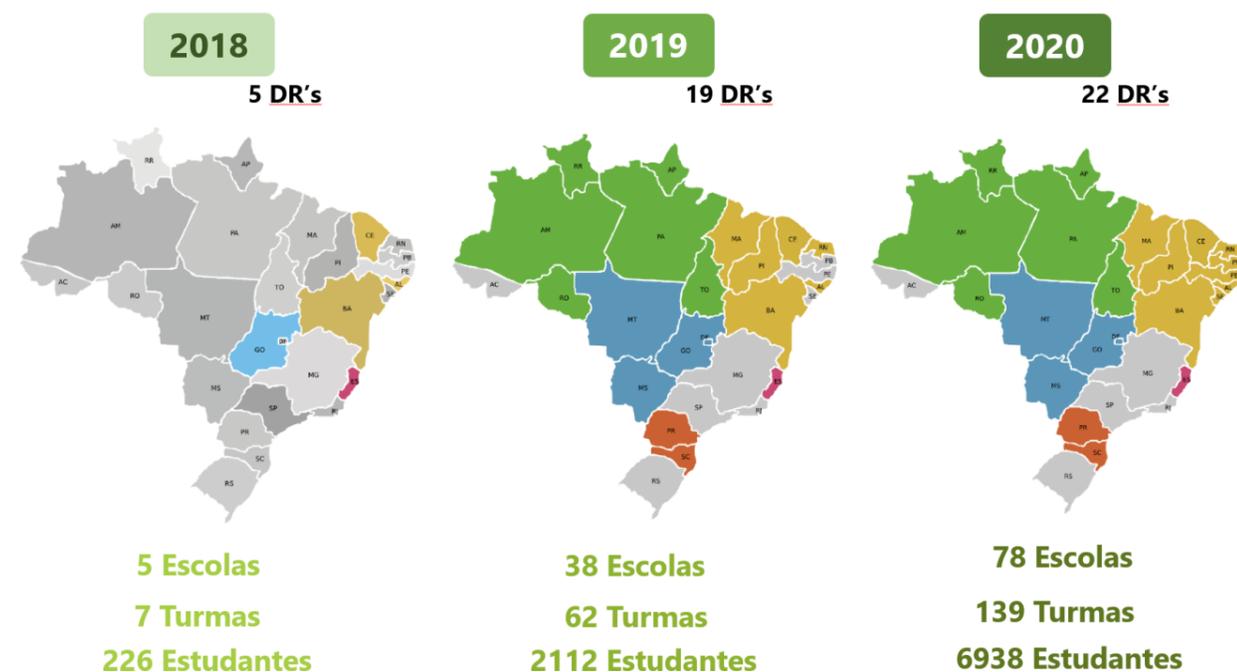
Além disso, foram alvo de elogio, por parte dos estudantes, nos Departamentos Regionais onde se executa o Novo Ensino Médio em 2018, os seguintes aspectos:

- o perfil dos profissionais, sua atuação como mediadores da aprendizagem e a boa qualidade das relações professor/aluno;
- o uso de novas metodologias, aulas dinâmicas, que contam com recursos e ferramentas diferenciadas;
- a participação dos jovens, com fomento à autonomia e ao protagonismo;

- a articulação por áreas e entre os componentes do currículo único;
- a organização da sala e o uso de outros espaços de aprendizagem;
- a abordagem de temas relacionados à realidade contemporânea e ao mundo do trabalho.
- Tudo isso foi possível graças ao empenho de uma equipe que entende que educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento do jovem que é protagonista do seu percurso; e que é por meio da escola que ele pode ter um futuro promissor e condizente com suas aptidões.

Durante o ano de 2018, enquanto as primeiras turmas do Novo Ensino Médio iniciavam seus estudos, o planejamento para o ano de 2019 já estava sendo feito pelo Departamento Nacional. A ampliação da oferta ocorreu, neste ano, com 19 Departamentos regionais operando o Novo Ensino Médio e com a oferta de cinco novos itinerários: Ciências da Natureza, Matemática, além de Eletrotécnica, Redes de Computadores, Mecânica e Desenvolvimento de Sistemas, do Itinerário V.

A oferta foi ampliada gradativamente e, hoje, 2021, o Novo Ensino Médio SESI já está presente em 23 Departamentos Regionais.



2021

23 DR's



- ✓ 12.000 estudantes
- ✓ 87 Escolas
- ✓ 264 turmas
- ✓ 3 itinerários formativos

SOBRE O AUTOR

NAYRA COLOMBO

Especialista em Desenvolvimento Industrial do Departamento Nacional do Sesi/CNI, professora Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre.

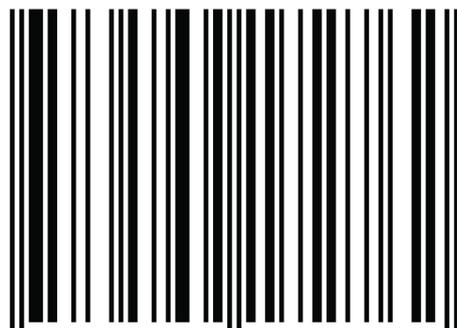
WISLEY PEREIRA

Gerente Executivo de Educação do Departamento Nacional do Sesi/CNI, Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduado com licenciatura em Física pela Universidade Federal de Goiás.



ISBN: 978-65-991727-6-2

BR



9 786599 172762

