

Secretaria de Estado da Educação de Goiás

DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA ENSINO MÉDIO

GOIÂNIA/GO

2020

Ronaldo Ramos Caiado	Governador do Estado de Goiás
Lincoln Graziani Pereira da Rocha	Vice - Governador
Aparecida de Fatima Gavioli Soares Pereira	Secretária de Estado da Educação
Osvany da Costa Gundim Cardoso	Superintendente de Ensino Médio
Itatiara Teles de Oliveira	Gerente de Ensino Médio

Coordenação de Currículo do Ensino Médio

Telma Antônia Rodrigues Alves	Coordenadora de Currículo - Ensino Médio
-------------------------------	--

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Alessandra de Oliveira Santos	Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Pedro Ivo Jorge de Faria	Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Elis Soares Narciso	Redator de Filosofia
Ione Apolinário Pinto	Redatora de Geografia
Letícia Ferreira Guedes Cezario	Redatora de Sociologia
Luiz Cláudio Ribeiro Borges	Redator de Geografia
Rosane Dias de Alencar	Redatora de História

Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Francisco Manoel Bezerra e Rocha	Coord. da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Núbia Pontes Pereira	Coord. da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Gleice Kelen Dornelles Costa	Redatora de Física
Leandro Breseghelo	Redator de Biologia
Luiz Carlos Cordeiro Manso	Redator de Química
Rosimeire Silva de Carvalho	Redatora de Química

Área de Matemática e suas Tecnologias

Inácio de Araújo Machado	Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias
Henrique Carvalho Rodrigues	Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias
Mário Jonas das Silva Santos	Redator de Matemática

Área de Linguagens e suas Tecnologias

Joanede Aparecida Xavier de Souza Fé	Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias
Aline Folly Faria Monteiro	Redatora de Arte/Música
Edison Nunes Pereira	Redator de Educação Física
Elaene Lopes Carvalho	Redatora de Língua Inglesa
Fábio Dias Tavares	Redator de Educação Física
Fernanda Moraes de Assis	Redatora de Arte/ Artes Visuais
Jordana Avelino dos Reis	Redatora de Língua Espanhola
Luzia Mara Marcelino	Redatora de Língua Portuguesa
Mara Veloso de Oliveira Barros	Redatora de Arte/Teatro
Marinalva Nunes Barroso	Redatora de Língua Portuguesa
Renato Ribeiro Rodrigues	Redator de Arte/Dança

Educação Profissional e Tecnológica

Andrei Pires de Alcantara	Gerente de Educação Profissional
Pedro Gomes Sousa Filho	Coordenador / Gerência de Educação Profissional
Caio Santos Lamonica	Redator / Gerência de Educação Profissional
Cleuza de Lurdes Silva Morais	Redatora / Gerência de Educação Profissional
Cleydson Ferreira Sobrinho	Redator / Gerência de Educação Profissional
Karime Silva Matta	Redatora / Gerência de Educação Profissional
Marcos Antônio da Silva Elias	Redator/Gerência de Educação Profissional

Articuladoras do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação - PROBNCC/MEC

Lázara Alzira de Freitas	Articuladora de Itinerário - Educação Profissional e Tecnológica
Vanuse Batista Pires Ribeiro	Articuladora entre Etapas
Maria do Carmo Ribeiro Abreu	Articuladora de Conselho
Itatiara Teles de Oliveira	Articuladora de Itinerários Propedêuticos

GRUPOS DE TRABALHO POR ÁREA DO CONHECIMENTO

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Francisco Cardoso Mendonça	Coordenação Regional de Educação - Águas Lindas
Guaraci Eterna de Rezende	Coordenação Regional de Educação - Anápolis
Danilo Correia A. S. Silva Santana	Coordenação Regional de Educação - Aparecida de Goiânia
Flaubert Sousa de Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Campos Belos
Sílvio Célio Felício	Coordenação Regional de Educação - Catalão
Nilza Tavares Feliciano	Coordenação Regional de Educação - Ceres
Keyde Taisa da Silva	Coordenação Regional de Educação - Goianésia
Joarice Aparecida B. de S. Moraes	Coordenação Regional de Educação - Goiás
Cíntia da Silva Martins	Coordenação Regional de Educação - Goiatuba
Clara Lúcia F. de Souza	Coordenação Regional de Educação - Inhumas
Zélia Maria Barbosa Lima	Coordenação Regional de Educação - Iporá
Marilene Aparecida da Silva	Coordenação Regional de Educação - Itaberaí
Yara Ricardo Rodrigues	Coordenação Regional de Educação - Itapaci

Valmir Francisco Gomes	Coordenação Regional de Educação - Itapuranga
Nayara Rodrigues Souza de Moura	Coordenação Regional de Educação - Itumbiara
Josimar Gonzaga Dias	Coordenação Regional de Educação - Jataí
Nayrhainne Souza Duarte	Coordenação Regional de Educação - Jussara
Laurinda José Ribeiro	Coordenação Regional de Educação - Luziânia
Erly da Silva Coelho	Coordenação Regional de Educação - Minaçu
Giovana Manfrim Neddermeyer	Coordenação Regional de Educação - Mineiros
Cristielly Luiza da Silva	Coordenação Regional de Educação - Morrinhos
Sérgio Dias de Azevedo	Coordenação Regional de Educação - Novo Gama
Rosilene Martins de Almeida	Coordenação Regional de Educação - Palmeiras de Goiás
Maria Batista Bispo Pereira	Coordenação Regional de Educação - Piracanjuba
Maxsuel de Sousa Brito	Coordenação Regional de Educação - Piranhas
José Paes Dutra	Coordenação Regional de Educação - Pires do Rio
Washington Francisco Pires	Coordenação Regional de Educação - Porangatu

Deuslene Madalena Vendramini	Coordenação Regional de Educação - Posse
José Jorge Cavalcante Filho	Coordenação Regional de Educação - Quirinópolis
Nívea Oliveira Couto de Jesus	Coordenação Regional de Educação - Rio Verde
Telma Vieira da Cunha Almeida	Coordenação Regional de Educação - Rubiataba
Leonardo Gimenes Ferreira	Coordenação Regional de Educação - Santa Helena de Goiás
Wellington Divino Pereira	Coordenação Regional de Educação - São Luís dos Montes Belos
Glênia Aparecida Souza Santos	Coordenação Regional de Educação - São Miguel do Araguaia
Rosana Aparecida Caixeta	Coordenação Regional de Educação - Silvânia
Juliana Rodrigues de Oliveira Souza	Coordenação Regional de Educação - Trindade
Sandra Carleth Fernandes Carvalho	Coordenação Regional de Educação - Uruaçu
Claúdio Vinote	Instituto Federal Goiano (IF Goiano)
Evânia Martins Lima	Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CepFor)
Pedro Gomes de Sousa Filho	Gerência de Educação Profissional

Ciências da Natureza e Suas Tecnologias

Renan Pinheiro de Azevedo	Coordenação Regional de Educação - Águas Lindas
Adriana Seabra de Vasconcelos	Coordenação Regional de Educação - Anápolis
Marianna Carrijo A.M. Queiroz	Coordenação Regional de Educação - Aparecida de Goiânia
Paulo Pereira Filho	Coordenação Regional de Educação - Campos Belos
Ariane Cristina de Almeida	Coordenação Regional de Educação - Catalão
Elaine Faustino Vieira de Araújo	Coordenação Regional de Educação - Ceres
Eleandro Adir Philippfen	Coordenação Regional de Educação - Formosa
Thársis Gabryel Gomes	Coordenação Regional de Educação - Goianésia
Leonardo Cassiano Balmat	Coordenação Regional de Educação - Goiânia
Juliana Dias Rosa	Coordenação Regional de Educação - Goiás
Maria divina Silva Moura	Coordenação Regional de Educação - Goiatuba
Nei Carlos Araújo da Cruz	Coordenação Regional de Educação - Inhumas
Ueslene Maria Ferreira Pontes	Coordenação Regional de Educação - Iporá
Carlos Alberto dos Santos Nunes.	Coordenação Regional de Educação - Itaberaí
Aline Rezende Silva Lima	Coordenação Regional de Educação - Itapaci
Tássia Balbina Pereira Sousa	Coordenação Regional de Educação - Itapuranga
Ayanda Ferreira Nascimento Lima	Coordenação Regional de Educação - Itumbiara
Christianne de Lima Borges Moraes	Coordenação Regional de Educação - Jataí
Osvaldina Martins	Coordenação Regional de Educação - Jussara

Cleberson Souza da Silva	Coordenação Regional de Educação - Luziânia
Alcione de O. Batista	Coordenação Regional de Educação - Minaçu
Djalma Oliveira de Souza	Coordenação Regional de Educação - Mineiros
Guilherme Martins Leão	Coordenação Regional de Educação - Morrinhos
Bruno Araújo Friderichs	Coordenação Regional de Educação - Novo Gama
Jhenys Sara S. Shimokawa Borges	Coordenação Regional de Educação - Palmeiras de Goiás
Roberto Campos Mendes	Coordenação Regional de Educação - Piracanjuba
Annielly Fernanda da Sousa Silva	Coordenação Regional de Educação - Piranhas
Silvia Vaz Fernandes de Castro	Coordenação Regional de Educação - Pires do Rio
Tatiane Araújo Aquino	Coordenação Regional de Educação - Planaltina de Goiás
Elenilza Ribeiro Cunha	Coordenação Regional de Educação - Porangatu
Sebastiana Pereira da Conceição	Coordenação Regional de Educação - Posse
Luciano Aparecido do Nascimento	Coordenação Regional de Educação - Quirinópolis
Elaine Divina Rodrigues S. Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Rio Verde
Wesley Falcão Magela	Coordenação Regional de Educação - Rubiataba

Galilleu Silva	Coordenação Regional de Educação - Santa Helena
Wesley Pereira de Santana	Coordenação Regional de Educação - São Luís dos Montes Belos
Débora Gonçalves de S. Morais	Coordenação Regional de Educação - São Miguel do Araguaia.
Wagner Ferreira Silva	Coordenação Regional de Educação - Silvânia
Suzana de Queiroz Albernaz	Coordenação Regional de Educação - Trindade
Douglas Assis de Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Uruaçu
Ghesley Jorge Xavier	Instituto Federal de Goiás (IFG)

Linguagens e Suas Tecnologias

Francisca Borges Barbosa	Coordenação Regional de Educação - Águas Lindas
Cárita Cordeiro da Silva	Coordenação Regional de Educação - Anápolis
Natália Santos da Silva	Coordenação Regional de Educação - Aparecida de Goiânia
Renata Passos Teixeira	Coordenação Regional de Educação - Campos Belos
Camila Santin Calçada Silva	Coordenação Regional de Educação - Catalão
Naiane Queiroz Ribeiro	Coordenação Regional de Educação - Ceres
Anikelle Cardoso Ferreira	Coordenação Regional de Educação - Formosa
Leydna Karla de C. Gonçalves	Coordenação Regional de Educação - Goianésia

Adair Purcena Guimarães	Coordenação Regional de Educação - Goiânia
Andrea Vilas Boas R Godinho	Coordenação Regional de Educação - Goiás
Neide Vaz de Ávila	Coordenação Regional de Educação - Goiatuba
Fabiana Cristina Pessoni Albino	Coordenação Regional de Educação - Inhumas
Meirilene Maria de Sousa e S.Dias	Coordenação Regional de Educação - Iporá
Sandra Conceição da Silva Vieira	Coordenação Regional de Educação - Itaberaí
Ana Silvia Madeira de O. Silva	Coordenação Regional de Educação - Itapaci
Simone Regina Valdevino Castilho	Coordenação Regional de Educação - Itapuranga
Flávia Aparecida da Silva	Coordenação Regional de Educação - Itumbiara
Sheila Tomas Assis	Coordenação Regional de Educação - Jataí
Sônia Maria da Luz Silveira e Souza	Coordenação Regional de Educação - Jussara
Patrícia Pereira Ramos	Coordenação Regional de Educação - Luziânia
Sueli Sousa de Carvalho	Coordenação Regional de Educação - Minaçu
Silvânea Toscana de M.Souza	Coordenação Regional de Educação - Mineiros
Cecília Augusto Silva	Coordenação Regional de Educação - Morrinhos
Raquel Pereira da Silva	Coordenação Regional de Educação - Novo Gama
Jhony Plods Marra da Silva	Coordenação Regional de Educação - Palmeiras de Goiás
Anísia Bernardes da Costa	Coordenação Regional de Educação - Piracanjuba

Diego de Sousa Ferreira	Coordenação Regional de Educação - Piranhas
Maria Amélia dos Santos Viana	Coordenação Regional de Educação - Pires do Rio
Anívea Araújo Costa	Coordenação Regional de Educação - Planaltina de Goiás
Adriana Freitas Costa	Coordenação Regional de Educação - Porangatu
Anaclides da Silva Madureira	Coordenação Regional de Educação - Posse
Dilene Rosa Vieira Assis	Coordenação Regional de Educação - Quirinópolis
Ana Júlia Queiroz Furquim	Coordenação Regional de Educação - Rio Verde
Fábio Alves Pimenta	Coordenação Regional de Educação - Rubiataba
Juliana Wisleine Silva Lúcio	Coordenação Regional de Educação - Santa Helena de Goiás
Cristino Francisco dos Santos Filho	Coordenação Regional de Educação - São Luís dos Montes Belos
Joyce Pereira Salão	Coordenação Regional de Educação - São Miguel do Araguaia
Viviane de Lima Borges	Coordenação Regional de Educação - Silvânia
Paulo Cesar Eterno do Nascimento	Coordenação Regional de Educação - Trindade
Magda de Faria Patrício	Coordenação Regional de Educação - Uruaçu
Vanessa de A. Carvalho	Superintendência de Ensino Médio -Supem /Seduc-GO
Eliane da Silva Lima	Tutoria Pedagógica/Seduc-GO
Dinete A.S. Bitencourt	CepFor/Seduc-GO
Carlete F.S. Victor	SEDIEF/Seduc-GO
Cleide Coelho Martins	Tutoria Pedagógica/Seduc-GO
Kenia M. da Silva Brandão	Tutoria Pedagógica/Seduc-GO
Alexandra Karla R. Andrade	Tutoria Pedagógica/Seduc-GO

Matemática e Suas Tecnologias

Maria Luiza de Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Águas Lindas
Rosimeire Terezinha Silva	Coordenação Regional de Educação - Anápolis
Juliana de Cássia Stella Almeida	Coordenação Regional de Educação - Aparecida de Goiânia
Ana Luiza Alves Veloso	Coordenação Regional de Educação - Campos Belos
Flávio Henrique de Lima Araújo	Coordenação Regional de Educação - Catalão
Marcelo José de Almeida	Coordenação Regional de Educação - Ceres
Paulo Cruz de Sousa	Coordenação Regional de Educação - Formosa
Luciane David de C. Bueno	Coordenação Regional de Educação - Goianésia
Brunno Antonelle Vieira Costa	Coordenação Regional de Educação - Goiânia
Wagner Pereira da Silva	Coordenação Regional de Educação - Goiás
Rogério Pereira Simões	Coordenação Regional de Educação - Goiatuba
Aldney Barbosa Couto	Coordenação Regional de Educação - Inhumas
Elisangela Soares Falcão	Coordenação Regional de Educação - Iporá
João Machado Neto	Coordenação Regional de Educação - Itaberaí
Silas José Caixeta	Coordenação Regional de Educação - Itapaci
Daianne Naier da Silva	Coordenação Regional de Educação - Itapuranga

Maria Terezinha do Carmo Martins	Coordenação Regional de Educação - Itumbiara
Aires Francisco de Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Jataí
Edinamar Ferreira O. Maximiano	Coordenação Regional de Educação - Jussara
Francisco Flávio Melo Ibiapina	Coordenação Regional de Educação - Luziânia
Jhonatan P. de Lima	Coordenação Regional de Educação - Minaçu
Lucinda Freese Alves	Coordenação Regional de Educação - Mineiros
Cayto Divino da Silva	Coordenação Regional de Educação - Morrinhos
Patrick Lima	Coordenação Regional de Educação - Novo Gama
Paula Nunes Franco	Coordenação Regional de Educação - Palmeiras de Goiás
Michelle Duarte de Freitas	Coordenação Regional de Educação - Piracanjuba
Marlene Lima dos Santos Moraes	Coordenação Regional de Educação - Piranhas
Regina Maria de Oliveira Pereira	Coordenação Regional de Educação - Pires do Rio
Karina Moura Santos Sumihara	Coordenação Regional de Educação - Planaltina de Goiás
Milton Candido Ferreira	Coordenação Regional de Educação - Porangatu
Vanúzia Dourado Faria	Coordenação Regional de Educação - Posse
Analice Martins da Costa Teixeira	Coordenação Regional de Educação - Quirinópolis

Valter Aparecido Diniz	Coordenação Regional de Educação - Rubiataba
Rosenildes Cristina da Silva	Coordenação Regional de Educação - Santa Helena de Goiás
João Paulo Rodrigues de A. Bueno	Coordenação Regional de Educação - São Luís dos Montes Belos
Watilla Riller Ramos da Silva	Coordenação Regional de Educação - São Miguel do Araguaia
Marta das Dores Bueno	Coordenação Regional de Educação - Silvânia
Marielze Barbosa Mota da Silva	Coordenação Regional de Educação - Trindade
Marília Regis Vieira de Oliveira	Coordenação Regional de Educação - Uruaçu
Felipe Melo Bueno	Colégio Práxis Flamboyant/ Sindicato dos Estabelecimentos
Particulares de Ensino (SEPE)	
Gleisson Rodrigues Santana	Colégio Santo Agostinho /SEPE
Silma Pereira do Nascimento	CepFor/ Seduc-GO
Alexsander Costa Sampaio	CepFor/ Seduc-GO

Grupos de Trabalho Temáticos

Campo, Quilombolas, Indígenas e Pessoas em Situação de Itinerância

Edison Nunes Pereira	Redator de Linguagens
Valéria Cavalcante da Silva Souza	Gerente de Educação do Campo, Indígenas, Quilombolas e em situação de Itinerância/Seduc-GO
Claudine Ferreira de Sousa Azeredo Veríssimo	Professora - Educação no Campo Seduc-GO
Eliane Cristina Soares Leobas	Professora - Povos Itinerantes/Seduc-GO
Francisco Alves Barbosa	Professor - Educação Quilombola/Seduc-GO
Sinvaldo Oliveira (Wahuka)	Professor - Indígena/Seduc-GO
Letícia Ferreira Guedes Cezario	Redatora de Ciências Humanas
Jordana Avelino dos Reis	Redatora de Linguagens
Ione Apolinário Pinto	Redatora de Ciências Humanas
Fábio Dias Tavares	Redator de Linguagens
Valdilene Elisa da Silva	Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Territórios

Ione Apolinário Pinto	Redatora de Ciências Humanas
Luiz Cláudio Ribeiro Borges	Redator de Ciências Humanas
Jordana Avelino dos Reis	Redatora de Linguagens

Concepção de Escola/Educação Integral

Inácio de Araújo Machado	Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias
Joanede Aparecida Xavier de Souza Fé	Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias
Pedro Ivo Jorge de Faria	Redator de Ciências Humanas
Jordana Avelino dos Reis	Redatora de Linguagens
Renato Ribeiro Rodrigues	Redator de Linguagens

Juventudes

Letícia Ferreira Guedes Cezario	Redatora de Ciências Humanas
Núbia Pontes Pereira	Coordenadora de Ciências da Natureza
Fábio Dias Tavares	Redator de Linguagens
Jordana Avelino dos Reis	Redatora de Linguagens
Marinalva Nunes Barroso	Redatora de Linguagens

Concepções de Ensino Médio

Elis Soares Narciso	Redator de Ciências Humanas
Renato Ribeiro Rodrigues	Redator de Linguagens
Mara Veloso de Oliveira Barros	Redatora de Linguagens
Fernanda Moraes de Assis	Redatora de Linguagens
Aline Folly Faria Monteiro	Redatora de Linguagens

Educação de Jovens e Adultos

Luzia Mara Marcelino	Redatora de Linguagens
Rosimeire Silva de Carvalho	Redatora de Ciências da Natureza
Agda Mara Ramos	Gerência de Educação de Jovens e Adultos / Seduc-GO
Elisângela Moreira Borges	Gerência de Educação de Jovens e Adultos / Seduc-GO
Helimar Vieira Morais	Gerência de Educação de Jovens e Adultos / Seduc-GO
Neide Ribeiro de Paulo	Gerência de Educação de Jovens e Adultos / Seduc-GO

Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil

Alessandra de Oliveira Santos	Coordenadora da Área de Ciências Humanas
Elaene Lopes Carvalho	Redatora de Linguagens
Francisco Manoel Bezerra e Rocha	Coordenador da Área de Ciências da Natureza
Leticia Ferreira Guedes Cezario	Redatora de Ciências Humanas
Vanessa de Almeida Carvalho	Coordenadora de Protagonismo Juvenil (PJ) / Supem/ Seduc-GO
Edelma Costa de Paiva Vaz	Equipe de PJ / Supem/ Seduc-GO
Kelly Cristina dos S. Rocha	Equipe de PJ / Supem/ Seduc-GO
Lucimar Maria Pereira	Equipe de PJ / Supem/ Seduc-GO
Luseir Montes Campos	Equipe de Protagonismo Juvenil / Supem / Seduc-GO

Marcelo Borges Amorim	Equipe de Protagonismo Juvenil /Supem / Seduc-GO
Nádia Milene A. H. Negrão	Equipe de Protagonismo Juvenil /Supem/ Seduc-GO
Virginia Mara Brandão Garcia	Equipe de Protagonismo Juvenil / Supem/ Seduc-GO
Viviane da Guia Penha	Equipe de Protagonismo Juvenil / Supem/ Seduc-GO

Ensino Médio na Perspectiva da Educação Inclusiva

Luiz Carlos Cordeiro Manso	Redator de Ciências da Natureza
Olinda Abadia Cabral de Melo	Mediadora da Inclusão - Núcleo Pedagógico da Coordenação Regional de Ensino de Goiânia

Colaboradores/as

Renato Barros de Almeida	Professor Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e UEG
Silvana Laurenço Lima	Professora Rede Estadual - Língua Inglesa
Susana dos Santos Nogueira	Professora Rede Estadual - Língua Portuguesa
Paula Renata Almeida Lima	Professora do Instituto Federal - Cidade de Goiás Língua Espanhola e Língua Portuguesa
Gean Henrique Godoi	Professor Rede Estadual - Matemática
Andressa Buss Rocha	Especialista do Instituto Reúna
Eliane Aguiar	Especialista do Instituto Reúna
Gisele Mathias	Especialista do Instituto Reúna
Marcelo Feres	Especialista do Instituto Reúna
Maria Ignez Diniz	Especialista do Instituto Reúna
Paulo Rota	Especialista do Instituto Reúna

Instituições Parceiras
Ministério da Educação (MEC)
Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO)
Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) - Frente de Currículo e Novo
Ensino Médio
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime GO
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte- Seduc-GO

Mara Veloso de Oliveira Barros

Design Gráfico

Redatora de Linguagens /Ciranda da Arte/
Seduc-GO

Apresentação

É com satisfação que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás apresenta o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), fruto de esforços coletivos dos/as profissionais da educação da rede pública e instituições privadas de ensino para implementação da proposta de um novo Ensino Médio para o nosso estado.

A produção do DC-GOEM contou com mais de quarenta mil contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública, realizada no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, além das contribuições feitas em diferentes momentos nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), encontros nas unidades escolares e no Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio ocorrido em outubro de 2019.

Neste documento são apresentadas as concepções político-pedagógicas que irão pautar a *práxis educacional* nas unidades escolares públicas e privadas de Goiás que ofertam Ensino Médio, considerando os conhecimentos historicamente construídos e acumulados por cada área do conhecimento, a autonomia das unidades escolares, os princípios legais que orientam a educação brasileira, bem como a valorização das diversas culturas, tradições, povos e territórios existentes no nosso estado.

Os marcos legais que balizam este documento são: a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 1996, bem como as alterações inseridas pela Lei 13.415, de 2017 a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) atualizadas pela Resolução n. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018 e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos de 2018, entre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A reflexão sobre as diversidades das nossas juventudes e a necessidade iminente de melhorar a aprendizagem dos/as nossos/as estudantes moveu-nos a uma escrita que permite a oferta de um Novo Ensino Médio com temáticas contemporâneas, sintonizadas com o contexto e os interesses do/a estudante, aliados ao seu Projeto de Vida (PV). É necessário, nessa perspectiva, ressaltar o foco que o Documento coloca na formação integral e integrada dos/as jovens e no desenvolvimento significativo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os/as preparem para enfrentar os

desafios pessoais, profissionais e sociais, possibilitando-os/as atingirem seus objetivos no presente e no porvir. Reconhecemos que, frente às mudanças que estão conectadas com a capacidade de antecipar ações, planejar o futuro, compreender suas identidades e lugares que ocupa no mundo, o/a jovem protagonista precisa (res)significar os elementos da sua educação. Nesse momento, toda a comunidade escolar é convidada a exercer, com eles/elas, a transformação do Ensino Médio.

Nesse contexto, apresentamos um documento à comunidade goiana com mudanças em sua escrita e convidamos desse modo, ao/a leitor/a abrir possibilidades e observar as transformações contemporâneas que atravessam a linguagem. Repensando aspectos da nossa cultura escolar em seus diversos elementos, incluindo aqui a linguagem, e que possibilitam fazer a diferença nessa etapa de ensino.

A escolha desse elemento passa pela valorização do/a educador/a como parte primordial da realização da nossa educação. É sabido que o corpo docente e gestor é ocupado em sua maioria por mulheres (74%)¹. Logo, é urgente em nossa sociedade, valorizá-las no campo da linguagem, marcando sua existência como líderes, funcionárias, formadoras, pesquisadoras, educadoras, gestoras e professoras.

Colocar o/a educador/a, assim como a/o jovem, na centralidade da formação escolar busca ampliar o acervo de valores, conhecimentos e experiências da nossa educação, um reconhecimento e identificação da/na escrita, permitindo que as múltiplas formas do fazer educação reverbere nos documentos oficiais. Compreendemos o/a estudante como protagonista na construção dos seus saberes. Contudo, a valorização de sua autonomia no processo ensino e aprendizagem não deslegitima a importância da troca e das relações com os/as professores/as.

A estruturação do documento curricular por área do conhecimento exige, portanto, igualmente uma troca entre educadores/as, organização e planejamento dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Isso requer, também, a execução associada e cooperativa dos/as professores/as, gerando o fortalecimento das relações entre os saberes, bem como a contextualização para a intervenção na realidade na qual o/a jovem está inserido/a (DCNEM/2018).

Ainda na perspectiva do novo, destacamos a forte presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como elemento abrangente na Base Nacional Comum

¹Esse dado corresponde ao número de mulheres da rede estadual (GOIÁS, 2016, p. 06). Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/censo-escolar-educacao-basica/censo-escolar-educacao-basica-2016.pdf>. Acesso em: 06. out. 2020.

Curricular. Enquanto possibilidade de recurso no processo de ensino e aprendizagem, elas permeiam, ressignificam-se e se fortalecem em todas as áreas de conhecimento, tornando-se um recurso fundamental e inovador para toda a comunidade escolar.

Este documento está dividido em três partes: 1) Textos introdutórios que apresentam uma trajetória da construção do DC-GOEM, Juventudes goianas, concepções de escola e currículo, a arquitetura geral, etc.; 2) Formação Geral Básica com uma introdução sobre como as quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e Suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) se articulam nessa etapa de ensino, texto introdutório de cada área do conhecimento e ao final de cada texto introdutório de área, os quadros com as competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e; 3) Itinerários Formativos (IFs), com um texto elucidativo sobre essa parte flexível do currículo, seguido pela apresentação dos IFs, na qual, se propõem duas trilhas de aprofundamento por área de conhecimento, seis trilhas integradas entre duas áreas e três de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ressaltamos que o IF é formado por Projeto de Vida (PV), eletivas e as trilhas de aprofundamento.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás apresenta este Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio e convida gestores/as, professores/as, técnicos/as em educação e demais membros da comunidade escolar a torná-lo efetivo nas unidades escolares e no cotidiano da sala de aula, tornando-o alicerce no fortalecimento das especificidades e demandas locais, regionais e estaduais.

Esse documento deve refletir os anseios das nossas juventudes e dos/as nossos/nossas profissionais, possibilitando uma formação contínua, integral e significativa que ultrapasse os muros da escola e que possa contribuir para a formação de cidadãos/as protagonistas, conscientes e críticos/as.

Boa leitura e reflexão de nossa *práxis*!

Coordenação de Currículo - Ensino Médio Goiás

Introdução

O DC-GOEM é o quarto volume do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) composto pelo: Volume um - Educação Infantil; Volume dois - Ensino Fundamental/ Anos Iniciais e Volume três - Ensino Fundamental/ Anos Finais, que foram aprovados pelo CEE/GO em 06 de dezembro de 2018. Assim, este quarto volume completa o processo de (re)elaboração do documento curricular goiano para a Educação Básica, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo às especificidades do nosso território.

Os princípios que regem todos os volumes são o da educação integral dos/as estudantes, por meio de seu desenvolvimento global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, do desenvolvimento do Projeto de Vida (PV) que no, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais é estruturado via estímulo do protagonismo e da autoria. Esses princípios fazem parte de uma busca pela construção de um currículo integrado que pense o/a estudante desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para tanto, é essencial a abordagem e o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, das competências socioemocionais, dos temas contemporâneos transversais, das tecnologias digitais da informação e comunicação e da integração curricular entre as áreas do conhecimento.

Após a homologação da BNCC - Etapa Ensino Médio, em dezembro de 2018, as unidades federativas iniciaram o processo de implementação do Novo Ensino Médio e (re)elaboração dos currículos dessa etapa. Para apoiar os estados nesse processo, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018, em que se especificam as diretrizes, parâmetros e critérios da implementação.

As discussões para a elaboração do DC-GOEM tiveram início em 2018 e englobaram várias etapas de trabalho e estudos envolvendo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, o Conselho Estadual de Educação de Goiás, instituições públicas e privadas, gestores/as, professores/as e estudantes. Houve intensa mobilização de toda a comunidade e interessados/as no tema, com a elaboração, publicação e distribuição de materiais informativos, textos e documentos orientadores, realização de reuniões nas unidades escolares, com mediadores/as sobre a fundamentação teórica e os pressupostos da BNCC para o Ensino Médio. O primeiro Dia D ocorreu em 09 de agosto de 2018 e foram mobilizados/as profissionais da educação das redes pública e instituições privadas

de ensino com o objetivo de promover ampla consulta pública ao documento preliminar da BNCC-EM. As atividades do Dia D foram organizadas por área do conhecimento, sendo solicitadas aos/às participantes a leitura dos textos e a avaliação das competências e suas habilidades nos aspectos de clareza e pertinência, além de considerarem os componentes curriculares contemplados. O Dia D da BNCC do Ensino Médio em Goiás contou com as contribuições de 10.029 docentes ativamente envolvidos/as no processo de estudo e na avaliação do documento preliminar da base.

Em janeiro de 2019, foi estruturada uma equipe de especialistas plural composta por professores/as das rede pública e instituições de ensino privadas das quatro áreas do conhecimento e de todos os componentes curriculares; coordenadora de etapa; coordenadores/as de área do conhecimento; articuladora de conselho; articuladora entre etapas; articuladora de itinerários propedêuticos e articuladora de itinerários de Educação Profissional e Tecnológica. Este grupo foi responsável por redigir o documento curricular, articular, organizar e planejar uma ampla discussão com a rede pública e instituições de ensino privadas sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Foram formados Grupos de Trabalho (GTs) por áreas de conhecimento e temáticas específicas para iniciarem a escrita de forma coletiva e participativa. Ao longo do processo de escrita do documento curricular, os GTs receberam formações conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Realizaram encontros formativos presenciais e a distância, via webconferências, sobre diferentes temáticas relacionadas ao currículo por área do conhecimento, tanto sobre a Formação Geral Básica (FGB), quanto os Itinerários Formativos (IFs) e o Novo Ensino Médio.

Além dessas formações, a equipe de redatores/as dedicou-se também a estudos teóricos sobre os conceitos de currículo, competências, habilidades, concepção de área de conhecimento, estilos de aprendizagem, objetivos educacionais, tipologias de conteúdo, etapas da aprendizagem, educação integral, processos cognitivos fundamentais, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, metodologias de ensino, integração curricular, entre outros. Foram desenvolvidas atividades específicas de mapeamento das habilidades da BNCC-EM, bem como análises das expectativas de aprendizagens, elaboração dos objetivos de aprendizagem com base nas habilidades da BNCC-EM, levantamento de conteúdos procedimentais e atitudinais, estudos sobre os TCTs, as TDICs, participação em seminários e encontros promovidos pela Universidade Federal de Goiás sobre juventudes e a BNCC. Também foram realizadas articulações

com a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais - Gerência de Educação do Campo, Quilombolas, Indígenas e Pessoas em Situação de Itinerância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva entre outras para que a escrita curricular contemplasse diferentes sujeitos do Ensino Médio do nosso território.

A segunda edição do Dia D da BNCC/Ensino Médio ocorreu em 14 junho de 2019. Esse evento foi realizado nas 40 Coordenações Regionais de Educação do estado de Goiás, com um amplo debate acerca do processo de escrita do documento curricular por área do conhecimento e por competências e habilidades. No segundo semestre de 2019, ocorreu o Movimento de Imersão Curricular em duas etapas, com o objetivo de aprofundar a compreensão da BNCC/EM quanto a sua concepção, estruturação, fundamentação pedagógica e seus efeitos no dia a dia em sala de aula, além de promover discussões sobre a proposta de construção de um novo currículo para o estado.

A primeira etapa do Movimento de Imersão Curricular ocorreu nos dias 24 e 25 de setembro, em polos organizados pelas Coordenações Regionais com professores/as reunidos/as por área do conhecimento; a segunda, no dia 22 de novembro de 2019, com atividades nas unidades de ensino e participação de todos/as os/as professores/as de Ensino Médio com foco nos objetivos de aprendizagem e nos itinerários formativos.

A Coordenação de Protagonismo Juvenil realizou, no primeiro semestre de 2019, rodas de conversa envolvendo 1.529 jovens representantes de todas as regiões do estado e aplicou também o primeiro Questionário de Escuta para estudantes, professores/as e comunidade escolar, com a participação de 74.764 pessoas. Dentre estas, 45.651 eram estudantes das três séries do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, que participaram respondendo sobre seus interesses e expectativas em relação ao Novo Ensino Médio.

Todos esses encontros formativos e a escuta da comunidade escolar possibilitaram a construção do mapa de vocações regionais de Goiás, o levantamento das potencialidades econômicas de cada município e as possibilidades de arranjos e ofertas do Novo Ensino Médio.

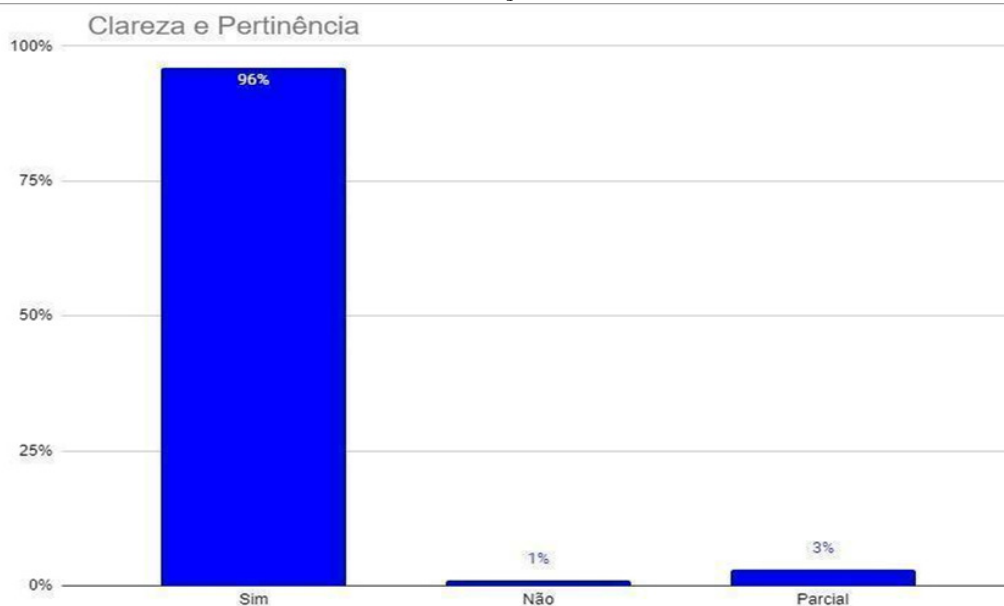
No dia 31 de outubro de 2019, ocorreu o Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio em Goiânia, com a participação de professores/as das quatro áreas do conhecimento da rede pública, das 40 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e das instituições de ensino privadas, que puderam contribuir diretamente na estruturação do documento curricular e na sua escrita preliminar.

O lançamento da versão preliminar do documento e abertura da consulta pública

ocorreram em 28 de novembro de 2019, na plenária do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), ficando o DC-GOEM disponível para contribuições da comunidade escolar e demais profissionais de educação até 29 de janeiro de 2020. Ao longo do período disponível para consulta pública, tivemos 46.836 acessos à plataforma virtual e 49.912 contribuições da comunidade escolar, entre professores/as, gestores/as estudantes e demais profissionais da educação.

A consulta ao documento permitiu aos/às participantes contribuírem tanto nos textos introdutórios quanto na FGB e nos IFs. Cada parte do documento² apresentava questões que apontavam para a clareza e pertinência, e 96% consideraram pertinente, 3% parcialmente e 1% não pertinente, conforme quadro a seguir. Além da possibilidade de contribuir, por meio de comentários específicos que foram lidos, analisados e consolidados no documento conforme a relevância.

Figura 01 - Gráfico referente às contribuições na Consulta Pública ao DC-GOEM.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás Seduc-GO.

O documento preliminar foi submetido, também, à leitura crítica e análise de especialistas do Instituto Reúna que contribuíram com observações consistentes, tanto

²Caro/a leitor/a, conforme reportagem mencionada no site, O Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) foi aberto em 29/11/2019 para Consulta Pública até 29/01/2020 . [online] Disponível em site.educacao.go.gov.br/documento-curricular-de-goias-do-ensino-medio-e-aberto-para-consulta-publica/. Arquivo capturado em 20 de abr.de 2020, após o período citado, foram feitas as coletas desses dados, portanto não permitindo mais o acesso para a contribuição ao Documento Curricular.

na FGB, quanto nos IFs de área e de EPT. Após esse período, a equipe fez a revisão e incorporação das sugestões, apresentando a versão atualizada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

Assim, a Secretaria de Estado da Educação impulsionou o processo de implementação da BNCC-EM, tanto na divulgação, quanto na produção deste DC-GOEM para que fosse democrático e contribuísse para a equidade e melhoria do ensino a partir das especificidades e necessidades dos/as estudantes goianos/as e do nosso território. A figura 02 a seguir ilustra as principais ações na estruturação do DC-GOEM:

Figura 02 - Fluxograma das principais ações executadas pela Coordenação de Currículo - EMGO.



Fonte: Elaborada pela equipe de redatores/as do DC-GOEM, 2020.

BNCC - Etapa Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares

A BNCC, como amplamente discutido nos volumes anteriores do DC-GO, é um documento normativo que busca assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento humano integral dos/as estudantes, por meio de um conjunto de

aprendizagens consideradas essenciais, capazes de desenvolver competências e habilidades, entendidas como conhecimento em ação, significativos para a vida que devem ser desenvolvidas, progressivamente, ao longo da Educação Básica.

A construção da BNCC iniciou-se em 2014 e tinha como foco um documento único para toda a Educação Básica. Foram duas versões apresentadas ao longo dos anos de 2015 e 2016 e contou com contribuições de professores/as, gestores/as e diferentes agentes da comunidade civil de todo país. Em 2017, a terceira versão apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), não incluía a Etapa Ensino Médio, em razão da Medida Provisória/MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que posteriormente tornou-se a Lei nº 13.415/17, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio ou Lei do Novo Ensino Médio. Essa lei estabelecia mudanças significativas nessa etapa da Educação Básica e, com isso, a necessidade de reestruturação proveniente das mudanças conceituais, organizacionais e metodológicas preconizadas por ela.

O MEC, juntamente com o Consed, estruturou o processo de elaboração da Proposta da BNCC para o Ensino Médio, com a produção de um documento preliminar elaborado por professores/as da Unicamp. Nos dias 07, 08 e 09 de março de 2018, esse documento foi submetido à apreciação e crítica de um conjunto de professores/as organizados por áreas do conhecimento, representantes de todas as unidades da federação, os quais participaram de reunião técnica em São Paulo, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Após a consolidação das contribuições desse grupo, o documento preliminar da BNCC Etapa Ensino Médio foi entregue ao CNE, no dia 04 de abril de 2018, sendo publicado e aberto para consulta pública. Intensos debates nacionais ocorreram após a BNCC/EM ser enviada ao CNE. Diversas reuniões, encontros e audiências públicas com a sociedade civil organizada ocorreram, também, no período de 11 de maio a 14 de setembro de 2018, nas diferentes regiões brasileiras.

A BNCC/EM foi homologada pelo MEC em 18 de dezembro de 2018, após aprovação do CNE, por meio da Resolução nº 04, de dezembro de 2018. Assim, passou a ser referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições e redes escolares públicas e instituições de ensino privadas, dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital, para fundamentarem a implementação, avaliação e revisão dos seus currículos do Ensino Médio, devendo, também, avaliar propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais.

A BNCC para o Ensino Médio, assim como para o Ensino Fundamental, está organizada em quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias;

Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área possui competências específicas que devem ser desenvolvidas no decorrer do Ensino Médio, outras, que foram iniciadas no Ensino Fundamental, devem ser aprofundadas.

Nesse sentido, a BNCC reforça o que a LDBEN preconiza como uma das finalidades do Ensino Médio: ampliar, aprofundar, sistematizar e consolidar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a formação integral dos/as estudantes. No capítulo 2 Formação Geral Básica será explorada a transição entre as etapas e as especificidades de cada área.

A BNCC/EM trouxe uma perspectiva de área que propõe a integração curricular por meio da organização e planejamento de forma interdisciplinar e transdisciplinar, o que requer também a execução associada e cooperativa dos/as professores/as, gerando o fortalecimento das relações entre os saberes, o que favorece, também, a contextualização para a intervenção na realidade na qual o/a jovem está inserido/a (DCNEM/2018).

Com as atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), instituída pela Lei nº 13.415/2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), a organização curricular passou a se estruturar em formação geral básica e itinerários formativos indissociáveis. A formação geral básica, está constituída por uma carga horária total máxima de 1.800h, conforme define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos por 1.200h, sendo estes o ponto estratégico da flexibilização curricular, para que os/as estudantes possam ter a possibilidade de escolher conforme seus anseios e projeto de vida. As unidades escolares devem ofertar, no mínimo, dois IFs para que os/as estudantes tenham a opção de escolher um deles, considerando-se as quatro diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Estes IFs estarão relacionados aos conhecimentos específicos, mobilizando competências e habilidades de uma única área de conhecimento ou integrados que mobilizam diferentes áreas. A nova organização curricular está representada na figura 03 a seguir:

Figura 03 - Figura representativa da nova organização curricular do Ensino Médio.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, p.469.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram atualizadas pela Resolução n. 03, do Conselho Nacional de Educação, de 21 de novembro de 2018 e apresentam em, seu artigo 5º, nove princípios específicos que o Novo Ensino Médio deve assegurar em todas as suas modalidades, os quais regem também todo este DC-GOEM:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de

ensino-aprendizagem.

(BRASIL, 2018, Art. 5º)

TEXTO INTRODUTÓRIO

1. O Ensino Médio

O Ensino Médio, na compreensão dos níveis e modalidades de educação e de ensino no Brasil, é considerado a última etapa formal de escolarização da Educação Básica. É, portanto, um pré-requisito para o ingresso e a continuidade de estudos no Ensino Superior, entendido como segundo nível da educação escolar brasileira.

Essa determinação só foi instituída a partir da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que, em consonância com os pressupostos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, considerou a necessidade de uma formação de nível médio juvenil, via instituição escolar, que contemplasse o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para desempenhar funções e/ou tarefas no mundo do trabalho (BRASIL, 1988, 1990 e 1996).

Numa leitura histórico-social de identificação do Ensino Médio, a partir de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é possível compreender a existência de concepções distintas: uma compreensão propedêutica, destinada à preparação de estudantes para dar continuidade aos seus estudos em cursos superiores; uma compreensão técnica, de que nesse nível de ensino o conjunto de competências e habilidades que possa vir a ser adquirido se volte para a preparação da mão de obra num sentido instrumental. Considerando a urgente necessidade imediata do mercado e uma compreensão humanística, entendendo o Ensino Médio num sentido ampliado que não se esgotaria na dimensão propedêutica e/ou na dimensão técnica, mas que nele pudessem ser articuladas as duas formações de maneira integrada e/ou dinâmica.

O Ensino Médio, portanto, acaba tornando-se um desafio, sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, de notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação.

Então, possibilitar às juventudes brasileiras, que hoje se encontram presentes no Ensino Médio, um conjunto de práticas e/ou processos educativos significativos, que dialoguem dialeticamente com a totalidade desses fenômenos e com a própria realidade social, tem se constituído um desafio, entre os inúmeros já existentes, na agenda das políticas públicas e educacionais dos governos em âmbito nacional, regional e local.

Ao serem observados os movimentos de natureza político-pedagógica que se encontram

em exercício de constante (re)construção no Brasil, a partir da análise de documentos (legais, oficiais e/ou outras diretrizes normativas), podemos perceber grande parte do que pode vir a ser referenciado no debate sobre: os aspectos basilares e constitutivos da estrutura, organização e funcionamento da educação, dos sistemas de ensino e das orientações curriculares para as escolas.

No que se refere à educação formal, suas intencionalidades, valores, atitudes e certo uni-direcionamento social se apresentam na organicidade e concretude do trabalho pedagógico, nos processos de escolarização, no trabalho docente desenvolvido pelos/as professores/as e nas práticas educativas que se estabelecem, dada essa multiplicidade de relações que se materializam nas unidades escolares.

Em outras palavras, na análise da realidade, podemos apreender tanto uma concepção idealista de sociedade a ser (con)formada pela educação formal quanto a defesa de que novos conhecimentos constroem outros tipos de relações que são estabelecidas no momento histórico vivido pelo sujeito que está no Ensino Médio. O que se confronta com o limiar do que nossa sociedade estabeleceu para o ingresso desse sujeito na vida adulta, nas condições imediatas de inserção e de participação na dinâmica da vida social já não mais como um/a estudante.

Se analisarmos a construção do projeto educacional brasileiro a partir de um viés que compreende a necessidade de uma educação apoiada na premissa de um ensino de qualidade, que seja destinado para todos/as e ainda propicie uma (con) formação cidadã, de sujeitos eminentemente ativos e emancipados, tornar-se-á fundamental atentarmos para as articulações oriundas do conjunto de ordenamentos políticos, jurídicos, institucionais e organizacionais. Esses ordenamentos legitimam os sistemas de ensino promovidos pelos governos e se materializam nas escolas como práticas de ensino e/ou processos de escolarização.

Essa reflexão tende a se aprofundar quando consideramos que o acesso à ciência, à arte e à filosofia são direitos humanos universais e potencialmente (trans)formadores, presentes em toda essa engrenagem social, passíveis de discussão ao serem considerados conhecimentos escolares, articulados a uma concepção integral de educação, propiciando nos sujeitos seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Assim, desvelar a realidade do Ensino Médio na escola pública brasileira não significa apenas compreender suas singularidades e particularidades, mas também sua essência. No movimento específico do Ensino Médio goiano, significa ainda entender também sua inserção no contexto geral da Educação Básica, considerando sua

integração nessa totalidade histórico-social.

Vale destacar que a educação formal que temos hoje tem suas raízes nas práticas de ensinar e aprender que foram se constituindo no processo de desenvolvimento do modo de produção. Com isso, queremos dizer que a educação escolar, em sua atual forma, é derivada do processo de conhecimento, que, por sua vez, deriva do processo histórico do trabalho.

A gênese da educação formal está na Idade Média, pois é, nesse momento, que se disseminou a ideia de que a melhor educação que se pode oferecer a um/a jovem é a aprendizagem de um ofício para que dele possa retirar seu próprio sustento. Soma-se à isso o ensino religioso, formando assim, a gênese histórica da “escola para todos” ou “escola pública”, que seguiu um longo e complexo processo de desenvolvimento até a forma histórica que conhecemos hoje (ENGUIA, 1989).

O processo de desenvolvimento do modo de produção manufatureiro para o modo de produção industrial e as novas formas de relação entre tempo e espaço, que se originam do crescimento urbano-industrial, levaram à necessidade histórica da criação de lugares específicos para a instrução escolar e o ensino de jovens, filhos do enorme contingente social que foi se formando. A escola então passaria a ser uma necessidade da nova ordem social e suas funções iriam ao encontro do modo de produção baseado no trabalho fabril, universalizando-o desde a infância por meio da escola, criando sentidos e significados em relação ao conhecimento, ao trabalho e aos ideais sociais.

Nesse movimento constitutivo da educação formal, ao observarmos as articulações que foram estabelecidas entre o ensino, a educação e o ideal do próprio surgimento da escola pública (e “para todos/as”, entre o final do século XVIII e início do século XIX) em seu desenvolvimento (con)formativo secular consequente, seus objetivos se atrelaram tanto à educação como forma de preparação para o trabalho quanto ao lugar de formação social.

Desse modo, a escola contemporânea, como necessidade ao novo modo de produção instaurado inicialmente na Europa e posteriormente no mundo, foi se (re)adequando constantemente ao modo de produção nos séculos XVIII, XIX, XX, até os dias atuais (SAVIANI, 2011).

A dualidade estrutural que perpassa as relações de produção (pensar e fazer, teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual) constitui-se, no Ensino Médio, uma determinação bastante complexa e que, dificilmente, poderá ser compreendida e transformada sem que enfrentemos esses dilemas e as contradições entre capital e trabalho quando remetidos ao ensino formal na escola de Educação Básica.

Entendemos que todas as demais determinações que constituem a educação das juventudes e o Ensino Médio em nosso país vão se constituindo a partir da premissa da dualidade, ainda que, contraditoriamente, tanto do ponto de vista político-econômico quanto pedagógico, na sociedade do capital podemos identificar certos avanços, alguns retrocessos e muitas contradições nas relações entre trabalho e educação nas concepções e propostas de Ensino Médio.

Por isso, consideramos necessário compreender o Ensino Médio na totalidade econômica, política e social de reestruturação produtiva, de crescente desenvolvimento tecnológico e de aumento do consumo de massa, no qual o Brasil se insere ao mesmo tempo em que se acirram as desigualdades econômicas e sociais, a baixa qualidade da educação escolar pública consolida-se como um problema histórico-social.

Esses determinantes conjunturais, apesar de muitas vezes ignorados, têm exigido, de forma cada vez mais veloz, algumas respostas imediatas da, na e para a Educação Básica, acentuando-se a concepção ideológica de que os problemas qualitativos da educação pública estariam nas práticas educativas escolares e nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, como salienta Kuenzer:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p.13).

A educação escolar brasileira, cuja pedagogia é de gênese jesuítica, ao longo dos anos, veio se adequando aos tempos, espaços e momentos exigidos pela engrenagem de manutenção do *modus operandi* da sociedade. Nas últimas décadas do século XIX, com as mudanças histórico-sociais abolicionistas da escravocracia, proclamação republicana, introdução da mão de obra estrangeira, reflexo das transformações industriais na Europa, aparecimento das primeiras indústrias e adoção do regime de trabalho assalariado, oriundo do processo de expansão do capitalismo que começava a se consolidar internacionalmente, todo esse cenário principia a ser reformulado, significando o reflexo de uma totalidade não restritiva à realidade nacional, numa relação dialética entre educação e sociedade.

No conjunto de transformações político-econômicas do país, entre o final do século XIX e o início do século XX, durante a instauração da Primeira República e em meio ao conflito de interesses daqueles que defendiam a modernização industrial e a oligarquia latifundiária, contrária a esse processo, mudanças significativas para o ensino secundário se deram, porém de forma tardia.

Com o capitalismo monopolista avançando para os países subdesenvolvidos, mas ao mesmo tempo vislumbrados como novos mercados a serem explorados, percebemos que o modo de produção e acumulação de bens e serviços, desde a passagem das formas rudimentares de produção agrícola e artesanal para a manufatura fabril, também criou por aqui, mesmo muito tempo depois do processo colonizador, a necessidade de uma educação sistematizada e ampliada que se articulasse diretamente à produção em larga escala, ocasionando tanto a divisão social do trabalho quanto a prerrogativa de uma mão de obra mais ou menos qualificada para o desenvolvimento das atividades laborais (SAVIANI, 2011).

Desse modo, as atividades urbano-industriais brasileiras, ao se vincularem às forças econômico-produtivas em direção à adoção do modelo capitalista-industrial, deram início, a partir da década de 1930, a um novo momento histórico-social de intensificação e expansão industrial e de construção de instituições político-sociais que atendessem a suas demandas.

A necessidade de levar o país a um novo modelo produtivo trouxe a reboque a importância de se melhorar a instrução pública, inaugurando-se um período de construção de um sistema nacional, por meio de reformas, que aconteceriam ao longo das décadas de 1940 e 1950, culminando com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961.

O Ensino Médio brasileiro não foi pensado como um sistema para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento que possibilitasse, de imediato, um aprimoramento científico e tecnológico nacional. Ao contrário, em meio a embates junto aos grupos e instituições políticas e culturais conservadores, foi necessário um verdadeiro trabalho de convencimento e muita luta política para que fossem viabilizadas decisões que superassem, minimamente, o pensamento cultural conservador dominante e levasse o país à adoção de, pelo menos, parte dos ideais modernistas que já eram efervescentes nos países europeus.

Esse processo de modernização, dado a partir da aceleração da industrialização e urbanização nacional, foi o que lançou as bases para que se consolidasse a necessidade

do ensino e da formação escolar formal para todas as classes sociais. Nesse contexto, o planejamento e os investimentos estatais em educação profissional dar-se-ão sob a forma de uma constante adequação/readequação das relações existentes entre os sistemas educacionais de ensino e as demandas do mercado de trabalho, de forma direta e interdependente, na qual o primeiro subordina-se ao segundo. O acesso ao conhecimento necessário para o desenvolvimento das forças produtivas e econômicas, por meio da educação escolar, passa a ser compreendido como fundamental e indispensável para o atendimento aos setores produtivos em processo de modernização e significou, historicamente, a adoção, por completo, do modelo industrial capitalista como modo de produção nacional.

Rapidamente, o modo de produção passaria a reger, regular e regulamentar o consumo e a vida social, direcionando e massificando valores e atitudes de um determinado estilo de vida, constituído de padrões importados dos países capitalistas ocidentais. Assim, problematizar a forma histórica atual da escola pública faz-se absolutamente necessário para que possamos superá-la e realmente construir uma escola pública de qualidade social para todos/as. Aproximamo-nos da concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi, quando os autores afirmam que o ensino escolar deve contribuir para:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposição para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 63).

Como um movimento crescente, vemos, do campo das políticas educacionais, que as reformas educacionais que atendem aos ajustes econômicos têm sido implementadas nos países latino-americanos desde a década de 1970 e que há um maior ajustamento, sobretudo, a partir dos anos 1990, evidenciando claramente essa tendência de

reordenamento, direcionado pelas agências multilaterais e redefinindo significados e sentidos sociais atribuídos à educação escolar (SAVIANI, 2011).

Reafirmam-se os objetivos do Ensino Médio expressos na LDBEN: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o exercício da cidadania e do trabalho e o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana, diante da possibilidade de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos por meio do conhecimento escolar. Afirma-se, também, o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, cuja prioridade é o desenvolvimento global do indivíduo como sujeito histórico, visando à sua inserção social e cidadã na vida e no trabalho.

No entanto, sem negar certos avanços, é preciso inserir as novas diretrizes na realidade em que se encontram as juventudes brasileiras nos dias de hoje, pois há um grande contingente de jovens que deveriam estar no nível médio e que não estão. Diante disso, nos últimos anos, tem sido crescente esse debate sobre a educação em níveis quantitativos e qualitativos em que são problematizadas as ações governamentais que buscam materializar propostas que oportunizem soluções para os problemas constitutivos e/ou ainda não resolvidos historicamente na tradicional forma de organização escolar.

Isso nos leva, novamente, a dar importância aos desafios propostos e à própria dimensionalidade do projeto da escola de formação em nível médio que se apresenta. Se a escola possibilita processos sistematizados, intencionais e significativos de escolarização, levantamos a necessidade de se articular o trabalho docente a aspectos pedagógicos e didáticos numa discussão em que o conhecimento e a apreensão de conceitos estejam na centralidade e objetividade do processo educativo, seja na formação inicial, continuada e/ou mesmo durante o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as em suas realidades escolares.

Considerar a ampliação de tempos e espaços para além de seus aspectos quantitativos, correlacionando-os a processos de ensinar e de aprender, que proporcionem o aumento e a apreensão de conceitos e o domínio cognoscitivo da realidade, pela aquisição e aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado, elaborado e sistematizado, por parte dos/as educandos/as, nas relações estabelecidas nas práticas educativas para fins emancipatórios, consiste num imenso desafio, dada sua dimensionalidade.

Nesse sentido, discutir as relações existentes entre os pares dialéticos professor/a-

estudante, formação-trabalho e ensino-aprendizagem seja, também, talvez tão urgente, no âmbito dos ajustes e reformas econômicas no contexto da sociedade capitalista neoliberal, globalizada e de reestruturação produtiva.

Pensar numa melhoria para a educação brasileira pressupõe, antes de tudo, que haja uma compreensão de educação, ensino e de escola pública como direitos sociais, no fortalecimento de seu caráter público, democrático, gratuito, laico e inclusivo, superando desigualdades, no conhecimento e respeito às diversidades, entendendo a importância de se estabelecer relações que contribuam para a ampliação do capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Situando o Ensino Médio nessa relação, percebe-se uma articulação direta e imediata entre trabalho e educação, constituindo-se a base de formação cidadã e, até mesmo, dando-lhe certa identidade. Sobre essa questão, Kuenzer (2000) problematiza tanto as finalidades quanto os objetivos do Ensino Médio atual, resumidos no compromisso de se educar as juventudes para a participação política e produtiva no mundo das relações sociais concretas, pelo comportamento ético e pelo compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Isso de fato pode ser observado quando elencamos, também, o artigo nº 35 da atual LDBEN:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: 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).

Nesse lugar, apesar dos esforços que se encontram em exercício no emaranhado de relações preexistentes sob o ponto de vista histórico-social e econômico-produtivo, chama-nos atenção a baixa condição brasileira de conclusão dos estudos na Educação Básica, uma vez que, conforme a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios Contínua (Pnad/IBGE) de 2014, de 82,6% da população de 15 a 17 anos presentes na escola,

somente 61,4% estão cursando o Ensino Médio. Soma-se, ainda a isso, o fato de que, no Brasil, há mais de 1,7 milhão de jovens, nessa mesma faixa etária, fora da escola e pouco mais de 11 milhões de jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Médio. Isso, de certa forma, traz a necessidade de se (re)avaliar toda a possibilidade de oferta de atendimento dessa demanda, garantindo que as redes estaduais de ensino possam oferecer, nessa etapa, os ensinos regular (em tempo integral ou parcial), profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos diurno (matutino e vespertino) e noturno.

É preciso enfatizar a existência de uma distinção entre educação integral³ e a ampliação da jornada que corresponde ao tempo integral. Nos marcos legais - Medida Provisória nº 746/2016 e lei nº 13.415/2017 - institui-se, não somente a ampliação do número de escolas em tempo integral no país, ou seja, a possibilidade de aumento da jornada de estudos no Ensino Médio, mas estabeleceu, também, uma nova configuração curricular para o período parcial com propostas de experiências educativas diversificadas que visam à formação global dos/as jovens, não apenas no aspecto cognitivo. Embora muitos/as autores/as apontem essas particularidades, Bittencourt (2019, p. 1760) compreende “a educação integral como um conjunto de iniciativas educacionais que dizem respeito tanto à ampliação da jornada escolar, quanto a projetos educativos que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes.” Esses aspectos sobre educação integral tão relevantes para este documento serão melhor explorados em outra seção deste DC-GOEM.

Por outro lado, considerando a ideia de educação como um direito fundamental, o Ensino Médio constitui-se, também, em elemento norteador para a Educação Básica:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a

³O conceito de educação integral será explorado no texto “Concepção de Escola e do Currículo de Goiás para o Ensino Médio”, especificamente na seção - Educação Integral.

promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. (BRASIL, 2013, p.164).

Para o Ensino Médio, como integrante da Educação Básica e de seu necessário asseguramento quantitativo e qualitativo universal, há outro desafio: não só a possibilidade de se ofertar distintas modalidades de organização, mas também de não se dissociar forma e conteúdo, (re)organizando-os nos diversos sistemas educacionais, para garantir a efetivação de uma escola de qualidade para todos/as e que considere que:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. [...] assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos [as] alunos[as]. Entendida neste sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada. Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 1998, p. 29-30).

Novamente, precisamos remeter aos estudos de Kuenzer (2000), que chama atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio no compromisso de se educar o/a jovem para participar política e, produtivamente, do mundo das relações sociais concretas, com comportamento ético e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Para isso, tornar-se mais urgente e necessário o rompimento com a lógica histórico-social dualista entre uma formação de ensino propedêutico e outra que se

apoie na fundamentação de um ensino estritamente profissional, ao se “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, p. 43-44).

Atentando-se, novamente, para a especificidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, isso ainda nos leva à reflexão imediata sobre sua forma anterior de oferta e organização:

III O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias; VI Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral; c) 1.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral; VIII Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. IX Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2013a, p.188-189).

Por todo o exposto, é possível observarmos, nessa conjuntura, por exemplo, em que há, nacionalmente, um movimento de reformulação e/ou reorientação curricular que

busca flexibilizar sua organização curricular tornando a carga horária subdividida por componentes curriculares fixos (a partir da Base Nacional Comum Curricular para todos os/as estudantes) e outras que podem vir a ser escolhidas pelos/as estudantes, segundo aptidões, necessidades e/ou mesmo por (falta de) oportunidades em seu percurso educativo-formativo, buscando desenvolver condições de protagonismo social:

O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 185).

Observadas as condições atuais de fomento, financiamento, ampliação, implantação e implementação de políticas públicas e educacionais em ações, propostas, programas e/ou projetos, vislumbramos como desafio maior a garantia de que se alcance a universalização do acesso, permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de um ensino de qualidade em todos os níveis e para todos os segmentos da população brasileira, preferencialmente, numa escola pública e gratuita. Diante de tais considerações, nosso entendimento sobre o Ensino Médio tem a compreensão de que esta formação juvenil não esteja fundamentada numa formação restrita somente à condição profissional, tendo nela somente seu objetivo, mas que também perpassa por ela.

Os princípios orientadores do Novo Ensino Médio, propostos pela BNCC, estão explicitados de forma inequívoca no início do texto sobre esta etapa da Educação

Básica. Parte-se do diagnóstico de que a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um empecilho na garantia do direito à educação. Ademais, muito além da necessidade de universalizar o acesso e o atendimento, tem-se mostrado fundamental asseverar a permanência e as aprendizagens dos/as estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. Nesse sentido, para responder a essas novas demandas, é preciso a recriação da escola diante das rápidas transformações atuais promovidas pelo desenvolvimento tecnológico, que atingem, diretamente, as populações jovens, portanto, novas demandas de formação urgem de forma inescusável. O cenário é de incertezas no mundo do trabalho, impondo desafios para a proposição de políticas públicas educacionais direcionadas a esta etapa da Educação Básica.

Com esta perspectiva de realidade plural, dinâmica e em constante transformação, este documento curricular entende que não é possível caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo ou apenas entender as juventudes como uma mera passagem da infância, para adolescência e para a maturidade. Existem muitas juventudes, logo a escola deve ser o espaço que acolha as diversidades promovendo, intencionalmente e permanentemente, a pessoa humana e os seus direitos. Uma escola voltada para a interculturalidade, que produza processos de aprendizagem entre culturas e pessoas com práticas culturalmente distintas, tendo como essencial o respeito e a igualdade, em um processo dinâmico e permanente de comunicação e aprendizado. (WALSH, 2001, p.10).

Acolher as diversidades não é apenas receptividade, pois segundo a BNCC/EM a escola deve promover o protagonismo do/a estudante no processo de escolarização, como verdadeiro agente sobre o currículo, ensino e aprendizagem. Essa formação necessita assegurar uma sintonia com a contextualização histórica pessoal e coletiva, promover a reflexão sobre o projeto de vida como ser humano nas suas escolhas de estilo de vida, pautadas na ética e respeito aos direitos humanos. O que se pretende é formar esses/as jovens como sujeitos críticos/as, criativos/as, autônomos/as e responsáveis, cabendo às escolas proporcionar aprendizagens necessárias para a leitura da realidade e o enfrentamento autêntico e seguro dos desafios da contemporaneidade nos âmbitos sociais, econômicos, ambientais, dentre outros.

No esforço coletivo de se materializar para Goiás uma nova proposta de Ensino Médio singular para as juventudes, que esteja particularmente articulado aos acontecimentos sócio-histórico-culturais da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, inserido na totalidade das relações político-econômicas e na dinâmica de espaço-tempo

do mundo, constitui-se um desafio. A ideia de se implantar e implementar uma formação escolar (e conseqüentemente humana) que considera todo esse conjunto uno e diverso de possibilidades, perpassaria pelo entendimento inicial daquilo que fora apresentado e que, de maneira geral, esboçaria, também, boa parte do que tem construído a natureza do Ensino Médio no âmbito da educação nacional.

Nesse lugar, considerar a flexibilidade do Ensino Médio significaria permitir novos diálogos e outros espaços de discussão para que sejam desdobrados, tanto conteúdos quanto formas de se fazê-lo, numa relação indissociável, entre sua estrutura, organização e funcionamento. Essa flexibilidade depende, imediatamente, de um processo de escuta sensível dos/as estudantes (de suas necessidades) e se refere à caracterização daquilo que propõe a BNCC na organização dos componentes por áreas de conhecimento para se trabalhar a Formação Geral Básica (FGB) e a inauguração de Itinerários Formativos (IF) - que são de livre escolha dos/as estudantes, em suas possibilidades de composição por Projeto de Vida (PV), eletivas e trilhas de aprofundamento.

A flexibilização, como princípio de organização curricular, permite a construção de propostas pedagógicas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, porém que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos/as estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Desenhar caminhos, trajetórias e fazer as próprias escolhas ao longo do Ensino Médio, a partir desse princípio de organização curricular, é possível fazer a conexão com seus interesses pessoais articulados num coletivo histórico-social de especificidades locais, regionais e/ou globais, sendo um diferencial para os/as estudantes.

Promover, ainda, uma integração curricular para que a transposição do conhecimento e de saberes científicos se tornem, potencialmente, importantes na educação formal e possam vir a ser desdobrados em conhecimento e saberes escolares pelos/as professores/as estariam também na centralidade desse processo. Por isso, a partir do entendimento de que o trabalho é um princípio educativo que orienta e se objetiva na educação integral dos/as estudantes, a partir da premissa da importância de seu papel protagonista, significa dizer que uma nova arquitetura geral passará a reger essa etapa final da Educação Básica, o que se segue apresentado detalhadamente na sucessão deste DC-GOEM.

1.1 Concepção de Escola e do Currículo de Goiás para o Ensino Médio

Goiás vem participando ativamente do debate nacional sobre a proposta de um Ensino Médio mais flexível e significativo para os/as estudantes e, nas últimas décadas, desenvolveu diversas ações com ênfase na melhoria da qualidade do ensino para esta etapa. Entre essas ações destacamos o Programa de Resignificação do Ensino Médio, implementado a partir do ano 2006, por meio da Coordenação de Ensino Médio /Corem/Seduc-GO, por ser uma iniciativa voltada, especificamente, para essa etapa de ensino e por propor um conjunto de ações que estão diretamente ligadas ao contexto atual das normativas e da BNCC/EM.

O programa surgiu a partir de um amplo debate com a rede e tendo como ponto central a proposta de aproximar esta etapa de ensino ao “universo das juventudes, seus interesses, seus projetos, [e] visões de mundo” bem como a adoção de uma linguagem contemporânea e que dialogasse com as novas mídias e tecnologias (MOREIRA, 2009, p.06).

A Resignificação do Ensino Médio tinha como princípio a compreensão da escola como espaço de aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva e visava reorientar “o ato de ensinar e aprender levando em consideração o modo como vivem os sujeitos jovens”. Propunha uma escola de aprendizagens significativas que rompesse com o conhecimento fragmentário, descontextualizado e hierarquizado. As unidades escolares eram estimuladas a adotar organização semestral, reservar 20% de sua carga horária para disciplinas optativas de livre escolha dos/as estudantes e elaborar matriz curricular própria considerando as especificidades da comunidade escolar.

Posteriormente, foram incluídas nas matrizes curriculares das unidades escolares da rede estadual de ensino também as disciplinas eletivas. Além deste, ao longo dos últimos anos, diversos outros programas, ações e projetos foram desenvolvidos nas escolas da rede com o objetivo de tornar o ensino mais significativo, alavancar a aprendizagem e incentivar o protagonismo juvenil. É nesse contexto de ricos debates, travados em nosso território para esta etapa de ensino, que pensamos este Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio.

Nesse sentido, entende-se currículo como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social. E, ainda, conforme orientações das DCNEB,

currículo é entendido como uma:

seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes num dado contexto histórico, definidos por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula. Se expressa por meio de uma proposta na qual se explicitam as intenções da formação e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2013).

A concepção de currículo carrega uma definição polissêmica e assume diferentes variáveis, dependendo dos tempos históricos, contextos sociais, regionais e culturais. No Brasil, está intimamente relacionado com os períodos históricos pelos quais passou nosso país. No decorrer do século XX, os processos de construção dos currículos escolares eram condicionados aos marcos regulatórios e leis próprias para o desenvolvimento da educação brasileira. A LDBEN nº 4024, de 1961, apresentava uma concepção de currículo em uma perspectiva tradicional/positivista, centrada na difusão de conteúdos e dividida por disciplinas muito bem delimitadas, estanques. Já durante os períodos militares no Brasil (1964-1985), a definição de currículo ganhou aspectos profissionalizantes, e o ensino técnico profissional passou a fazer parte destas novas estruturas curriculares. Também chamado de currículo tradicional tecnicista, o período militar transformou o ensino médio em ensino profissionalizante.

Em meados de 1996, o contexto educacional brasileiro mudou significativamente. A aprovação da LDBEN 9394/96 é um marco normativo para se pensar as estruturas educacionais brasileiras, entre estas as concepções de currículo. Um dos principais aspectos a ser pensado é o deslocamento do eixo central do processo de ensino e aprendizagem. O/A estudante passa a assumir uma centralidade dentro desse processo.

Pensar um currículo significativo para os/as estudantes do século XXI, que desenvolvam competências e habilidades alinhadas com o mundo contemporâneo e com seus projetos de vida passou a ser o novo desafio para o Ensino Médio. As juventudes e suas diferentes características culturais e sociais assumem relevância na educação brasileira, colocando-se como um objetivo nas construções curriculares.

O DC-GOEM entra neste contexto histórico do Brasil contemporâneo. Na tentativa de se desvincular de uma concepção tradicional, positivista e tecnicista da educação, o DC-GOEM produz uma síntese desses desafios educacionais do século XXI. Pensado a

partir da BNCC, sua estrutura conceitual é feita por meio de competências e habilidades e estas deverão atender às demandas estudantis da contemporaneidade.

O currículo, desse modo, não é apenas aquilo que está estabelecido na escrita ou as referências anuais a serem observadas e executadas na sala de aula. É sobretudo um espaço de diálogo onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem. Para Krasilchik (2005), é constituído das vivências e especificidades de uma comunidade escolar, do aprendizado planejado, que é pré-estabelecido pelos programas e documentos, e das experiências não planejadas que exigem manejo do/a educador para conduzi-las. É desses currículos que denominamos, respectivamente, aparente e latente que o/a educador/a planeja e executa suas aulas, transformando e adequando a abordagem às suas turmas, a determinado tempo e forma de melhor promover a aprendizagem.

Um ponto fundamental do avanço dessa nova estrutura curricular de Goiás é a proposta de construção por área do conhecimento, por meio da integração curricular, levando em consideração o conceito de educação integral. Outro ponto é o protagonismo juvenil e o/a estudante na centralidade do processo. Nesse sentido, o DC-GOEM foi construído mediante o desenvolvimento de temas relevantes para as novas juventudes brasileiras. Essas temáticas buscam atender aos anseios, desejos e sonhos dessas novas juventudes goianas, seja de ordem pessoal ou profissional.

Enfim, o DC-GOEM apresenta uma proposta de currículo alinhada com as demandas do século XXI. Por meio de um currículo que é multifacetado, flexível e contemporâneo com uma estrutura curricular que busca acompanhar o desenvolvimento tecnológico e digital, buscando articular vivências e saberes dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e oferecendo condições para que desenvolvam aspectos socioemocionais e cognitivos.

Assim, as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico.

Entendemos que o ensino contextualizado e integral favorece a preparação básica

para o trabalho e a cidadania⁴, criando possibilidades do/a estudante viabilizar o seu Projeto de Vida e continuar aprendendo. Assim, umas das principais finalidades do Ensino Médio, conforme nos apresenta a BNCC, consiste no desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o aprimoramento do/a estudante como ser humano, com autonomia intelectual e pensamento crítico, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

Nessa perspectiva, é fundamental também repensarmos o papel social da escola, e aqui, ressaltamos a, Resolução nº 03, do CEE de 16/02/2018, por meio da qual se define a escola como espaço educativo que se estrutura de forma organizada e com intencionalidades de promover um ambiente de partilha, de socialização, de participação, de diversidade, de pluralidade e de cultura de paz, com a finalidade de garantir que todos/as tenham direito, considerando suas capacidades e potencialidades, de atingir as etapas mais elevadas da aprendizagem.

Na contemporaneidade, a escola tem passado por inúmeras transformações de ordem social, política e econômica. É fato que existem diversas juventudes e isso acarreta novos e variados modos de vida que se relacionam e interagem dentro do espaço escolar. Dessa forma, pensar a escola é levar em consideração estas novas identidades culturais que se constroem no cenário atual, como abordaremos, de modo mais aprofundado, posteriormente. A complexidade da sociedade revela-se no universo escolar de forma evidenciada na sala de aula: diversos saberes, necessidades específicas, objetivos próprios; razões e intenções que poderiam ser vinculados a muitos fatores que influenciam as escolhas e que conduzem os/as jovens estudantes presentes em nossas escolas.

Segundo LIBÂNEO (2012, p.133), pensar o papel da escola na contemporaneidade é levar em consideração três aspectos: (1) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética. Partindo desse pressuposto, a escola deve acompanhar e pensar o mundo do trabalho no século XXI, mas não deve ignorar a formação de valores éticos, vinculados à cidadania, e que leve em consideração os aspectos de uma sociedade democrática e participativa e uma educação emancipatória.

⁴Preparação para o trabalho nesse contexto, não implicando a profissionalização precoce, precária dos jovens, como um mero atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Pelo contrário, exige o desenvolvimento de competências que possibilitem aos/às estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível.

Ramos (2017) nos apresenta a ideia de que a escola deve acompanhar o movimento dos novos modos de vida, que vai demandar dos/as nossos/as estudantes, não só no campo profissional, mas também no social e pessoal, uma formação que vá além das competências cognitivas, comumente estudadas nos moldes atuais da educação, exigindo um desenvolvimento pleno, de forma que possam fazer escolhas com autonomia e conquistar autoconfiança, proatividade e poder de decisão ao longo da vida.

Nesse sentido, a escola deve buscar e propor estratégias e mecanismos que possibilitem ao/à estudante ser protagonista de sua vida, fazer escolhas conscientes, na construção gradativa de sua autonomia, dominar as diversas linguagens cotidianas de nossa sociedade (verbal e não verbal, artística e musical, materna e estrangeira dentre outras), compreender os fenômenos naturais e sociais que aparecerão, apropriar-se de conteúdos e conhecimentos que corroborem o poder de argumentação (análise) e tomada de decisões (síntese), no sentido de resolver problemas, pensar e trabalhar em pares, constituir-se como cidadão/ã crítico/a e ativo/a, na busca por uma sociedade plena e justa.

A escola, entre outros aspectos, deve acolher as juventudes e prover possibilidades do desenvolvimento de conhecimentos globais. Fundamentalmente o DC-GOEM leva em consideração a concepção de aprendizagem e de formação integral do/a estudante, considerando que o pleno desenvolvimento do/a discente deve se apoiar em uma concepção teórico educacional capaz de envolver as dimensões intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional.

A construção de um currículo com ênfase na aprendizagem escolar significa colocar o/a estudante no centro do processo educacional. A comunidade escolar e os/as educadores/as devem entender esse perfil do/da estudante e repensar suas práticas pedagógicas em função do perfil e das necessidades destes. Por meio de um currículo que contemple tratamento metodológico, que evidencie contextualização, diversificação, e a transdisciplinaridade, além de outras formas de interação e articulação, entre os diferentes campos de saberes específicos, que contemplem vivências práticas e vinculem a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (DCNEM/2018). Para colocar os/as estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, parece-nos que o grande desafio dos/as educadores/as está em modificar a relação professor-aluno estabelecida na cultura escolar. É necessário o deslocamento e a compreensão sobre as múltiplas formas de se desenvolver a aprendizagem e o papel vital da afetividade (DE ALMEIDA, 2007) nesta relação ao potencializar a autonomia dos/as jovens e valorizar o

protagonismo dos/as estudantes nas escolhas das suas trilhas de formação. Por isso, pensar a formação integral significa, sobretudo, associar a relação educador/a-estudante com a relação ensino-aprendizagem.

1.2 Educação Integral

Diversos estudos têm se debruçado sobre o entendimento de possíveis conceitos relativos à educação integral e sua aplicabilidade formal na escola. Em Freitas e Galter (2007), observa-se que educação integral diz respeito a uma concepção que compreende a educação escolar como possibilidade de formação total do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Outro conceito é o de educação integrada que se refere ao conjunto de ações: políticas, educativas e pedagógicas, que visam a uma integração do currículo escolar com a formação profissional. Já educação em período integral (ou educação de tempo integral), trata da ampliação da jornada diária escolar visando à permanência dos/as estudantes na escola para o desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos curriculares previstos e sua melhor condição espaço-temporal de mediação.

Em Paro (1988), é possível perceber que o projeto de educação integral no Brasil ainda tem sido constituído apenas como uma simples ampliação dos espaços e tempos de ensinamentos e de aprendizagens. O que, numa perspectiva crítica, não significaria necessariamente uma melhoria da educação escolar, uma vez que os mesmos processos educativos e práticas de escolarização já vinham sendo realizados em tempo parcial. Nesse sentido, superar a ideia de “mais do mesmo”, requer o estabelecimento de metas e/ou estratégias para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Dessa maneira, faria sentido destacar a existência de outras relações e/ou contradições importantes entre os três conceitos supracitados, pois, articulam-se em princípios epistemológicos, filosóficos e pedagógicos.

No percurso em que o conceito de educação integral vem se desenvolvendo ao longo de todo contexto sócio-histórico-cultural, vale destacar em Manacorda (2006), por exemplo, a ideia de integralidade remontada nas origens de uma educação desde a antiguidade clássica, na Paideia grega. O que séculos depois, já no advento da modernidade, é retomada com o desenvolvimento do modo de produção industrial e das relações de produção onde o racionalismo, a crença no progresso científico e o desenvolvimento da psicologia dialogam cada vez mais com este conceito. Porém, numa outra compreensão do ser humano como um ser social que deveria ser educado/a em

todas as suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

Nesse momento, a institucionalização escolar direcionaria e se tornaria um lugar ideal para a realização de uma proposta de educação integral. Portanto, formar o ser humano no entendimento de que existam sobre ele múltiplas determinações colocaria, também, na relação entre trabalho e educação seu princípio educativo. Assim, pensar na omnilateralidade de um ser social e de forma indissociável com a ideia de emancipação humana, articulando tanto ciência, quanto arte e filosofia, constituíram o lugar educativo-formativo, tanto do ser humano quanto da sociedade, via instrução escolar.

A ideia de formação integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

No Brasil, a ideia de educação integral já se fazia presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932⁵. Era entendida sob a responsabilidade do Estado em cooperação com as outras instituições sociais partícipes deste processo (especialmente a família). Os ideais contidos neste documento convergiam para a universalização da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, na centralidade da luta pelo processo de transformação da sociedade e na indissociabilidade entre vida e educação.

Em Moll (2012), nota-se que, apesar das diferenças ideológicas e pedagógicas entre os grupos que constituíram o movimento escolanovista brasileiro, a concepção de uma educação escolar idealizada de forma integral como propulsora do desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente do sistema econômico-produtivo nacional, já se fazia parte do pensamento comum. E que hoje, um possível conceito de educação integral pode vir a dialogar diretamente com a proposta de cidades educadoras que, em territórios urbanos ou rurais, têm sua gestão voltada para a garantia do desenvolvimento integral dos/as habitantes.

⁵O conceito de Educação Integral e Integrada, no Brasil, teve contribuições, ao longo da história, dos seguintes autores/as e educadores/as: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Jaqueline Moll, Lucia Helena Alvarez Leite, Moacir Gadotti, entre outros/as.

Nesse sentido, a ideia de uma cidade educadora desvela talentos e investe nos potenciais das comunidades numa ação educativa permanente. Esse conceito surge na década de 90, em Barcelona, (e hoje se dissemina pela Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE), sob a prerrogativa de que uma cidade, para ser educadora, em regime de parcerias, congregue tanto órgãos oficiais e não oficiais num projeto político democrático que beneficie todos/as que nela convivem.

Pestana (2014) também ajuda-nos a reforçar a importância do debate sobre as políticas, programas, projetos e/ou ações que consideram os três conceitos de educação: integral, integrada e em período integral para o Ensino Médio. Além da melhoria da oferta e da qualidade educacional nesta etapa, muitos ainda são problemas históricos que se somarão aos novos desafios que a BNCC nos apresenta como parte de uma nova política nacional de Educação Básica em nível médio.

Por outro lado, a ideia de se propor uma formação integral para o Ensino Médio tem sido fortemente elencada como possibilidade no enfrentamento e no combate à falta de qualidade na educação e das condições reais de desinteresse, repetência, evasão e abandono dos/as jovens nessa fase da Educação Básica nas mais diversas unidades de ensino espalhadas pelo país, uma vez que:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2013, p.170).

As DCNEM (BRASIL, 2018), especificamente, apresentam pressupostos para o entendimento da educação como um estado de direito e de qualidade social, apontando

ainda, para a necessidade de articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como forma de potencialização e aprimoramento de dimensões na formação humana:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico [...] por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2018, p.162).

Neste lugar, o trabalho configura-se novamente como princípio educativo, compreendido num duplo sentido. No primeiro caso, constitui-se como princípio educativo, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico-social de produção científico-tecnológico, do conhecimento desenvolvido e apropriado socialmente, na transformação das condições naturais e humanas de vida, dada à possibilidade de ampliação das capacidades, potencialidades e/ou sentidos.

Já no segundo caso, adquire um sentido ontológico, organizando a base unitária no Ensino Médio, ao serem colocadas exigências específicas para o processo educacional visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho histórico-socialmente produzido, fundamentando e justificando, por exemplo, a possibilidade de uma formação específica para o exercício de profissões e do entendimento de relações no mundo do trabalho. Um dos princípios fundamentais deste documento curricular é a formação integral dos/as estudantes, o seu desenvolvimento pleno e global, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Esse paradigma educacional apresenta três elementos estruturantes que são: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular.

O DC-GOEM contempla valores, epistemologias, conhecimentos e saberes locais como: quilombolas, indígenas, da população do campo, de pessoas em situação de itinerância, entre outros, em diálogo crítico e reflexivo com os saberes que sempre foram vistos como hegemônicos na sociedade, possibilitando a articulação de práticas contra-hegemônicas e uma *praxis* escolar menos eurocêntrica, patriarcal e racista. Dessa forma, o uso de tecnologias digitais, a organização do pensamento lógico-formal, a dinâmica de estudo e discussão acerca da multiculturalidade e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que assegurem ao/a estudante conviver na sociedade atual são ações fundamentais a serem articuladas aos processos de ensino nesta última etapa da educação básica. É importante não hierarquizar tais aspectos sobre outros saberes visto que a educação integral incorpora diversos conhecimentos ao desenvolver a formação plena do/a estudante.

A BNCC, ao apresentar as dez competências gerais, aponta-nos que a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos/as estudantes com o avanço de suas dimensões: física, emocional, cultural e intelectual (conforme figura a seguir). A progressão das competências gerais está ligada ao desenvolvimento de competências cognitivas, operacionais, socioemocionais, comportamentais e atitudinais, viabilizando a integração de temáticas contemporâneas no currículo e, consequentemente, nas competências específicas por área do conhecimento. Desse modo, apresentamos, ao longo do documento, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos (eletivas, Projeto de Vida e trilhas de aprofundamento), múltiplas possibilidades didáticas pedagógicas para a abordagem destas competências gerais.

Figura 04 - Competências Gerais da Educação Básica.



Fonte: INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶.

1.3 Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida

São inequívocas as transformações pelas quais passa o mundo. Essas transformações impactam a vida de muitas pessoas, especialmente dos/das jovens, que são atingidos na sua forma de socialização, na relação que estabelecem com a educação e o trabalho, nos seus modos de vida e nos seus pensamentos. Dessa maneira, muitas vezes, perdem a noção de que são responsáveis pela sua própria história, o que pode afetar a percepção de futuro.

Em paralelo a essas transformações, o/a jovem vivencia um período no qual está

⁶[online] Disponível em [www. http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79](http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79). Arquivo capturado em 05 de maio de 2019.

se firmando perante a sociedade como pessoa e sujeito, munido de direitos e deveres, passando por um processo de formação de identidade que vem a ser, segundo Sprinthall & Collins (2003), um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Nesse contexto, os/as jovens se deparam com grandes impasses ao buscarem seu direito de trabalhar, de estudar, de realizar seus sonhos e projetos de vida.

Talvez, como forma de adaptação a essas mudanças constantes, o/a jovem, na atualidade, pensa diferente, age de maneira própria e vê o mundo sob outra perspectiva. Como consequência, eles/as se tornaram proficientes em alguns assuntos tecnológicos por isso, fazem uso de mídias sociais, sabem trabalhar em rede e estão sempre conectados/as. Isso permite aos/às jovens tornarem-se protagonistas de seu processo de crescimento enquanto sujeitos sociais, críticos e históricos.

Protagonismo é aqui entendido como a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento. Portanto, protagonizar é atuar de forma ativa e construtiva em diversas causas, tais como as ambientais, sociais e políticas. Nesse sentido, uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos.

Assim como pondera Costa (2000):

Protagonismo juvenil é a participação do jovem em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio- comunitário (COSTA, 2000, p. 90).

Diante desse contexto, a educação no Ensino Médio assume uma posição privilegiada para auxiliar o/a jovem no desenvolvimento de seu protagonismo⁷ e ainda para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e na inserção

⁷A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio da Superintendência de Ensino Médio/Coordenação Estadual de Protagonismo Juvenil, desenvolve ações, projetos e práticas de protagonismo juvenil, por meio de mobilização e articulação para e com os/as líderes de clube/Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), representantes de turma, agentes jovens e chefe de turma/(Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) das escolas públicas de Ensino Médio de Goiás, no intuito de consolidar o processo educativo que pressupõe uma relação dinâmica entre conhecimento, criatividade,

no mundo do trabalho. Cumprir esse desafio exige um modelo de Ensino Médio que esteja comprometido com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida.

Dentre as ações conduzidas no ambiente escolar que têm o potencial de orientar o/a jovem em sua formação, destaca-se o Projeto de Vida (PV). Trata-se de uma proposta que viabiliza a educação integral e utiliza atividades que podem ser adaptadas conforme a orientação da rede, o contexto em sala de aula e as possibilidades do/a professor/a. De forma geral, ele é um processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da vida, como será melhor abordado no capítulo três deste documento curricular.

A Base Nacional Comum Curricular aponta a importância do PV em várias partes do documento. Particularmente, na sexta competência geral da educação básica, lê-se:

a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 09).

Nessa perspectiva, é necessário que se compreenda que o PV não se limita apenas a definir a carreira do/a estudante, pois é bem mais abrangente. Auxilia na decisão de quem eles/as desejam ser, que valores querem construir em suas vidas, que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ampliar seu repertório e que, no conjunto, apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas. Nesse sentido, Marcelino, Catão & Lima (2009, p.551.) colocam que: “O projeto de vida figura como um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro”.

participação, responsabilização e formação como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania ética e responsável. Dentre os programas e projetos com instituições parceiras temos: Parlamento Juvenil do Mercosul, Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Senador, Programa Jovens Embaixadores, Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas (OBMEP), Junior Achievement, Programa de Estágio e Programa de Iniciação Científica e Pesquisa. Entre os programas da Seduc-GO /Supem/Coordenação de Protagonismo Juvenil estão: Acolhimento, Solta O Verbo Agente Jovem Roda de conversa com estudantes do EM, Rodas de Conversa Regionais, SuperAção na Escola e Plano de mobilização para as avaliações externas ADA, Saego, Saeb e Enem.

É importante destacar que o PV⁸ nesse DC-GOEM é abordado como um componente curricular e tem como uma de suas funções estimular o Protagonismo Juvenil. Deve-se entender que a ação do/a jovem, de maneira individual ou em grupo, para buscar soluções de problemas reais, em atuação de iniciativa, liberdade e compromisso, com participação autêntica no contexto escolar ou mesmo na sociedade e na comunidade, traduz-se no protagonismo juvenil. O/A jovem protagonista percebe suas ações amparadas no compromisso, movidas por iniciativas conscientes, tendo como foco criar oportunidades para a construção de identidade. Pensar suas ações visando à capacidade de decidir, produzir, solucionar, é essencial para seu crescimento pessoal, para que o/a jovem responda por suas escolhas e assuma a responsabilidade por suas ações. Dessa maneira,

o estudante poderá desenvolver a autonomia, a solidariedade e a capacidade, ampliando por intermédio do protagonismo, a competência pessoal (aprender a ser), a competência social (aprender a conviver), a competência produtiva (aprender a fazer), a competência cognitiva (aprender a aprender) (COSTA, 2000, p. 52).

O/A estudante, considerado sujeito da ação envolve-se, verdadeiramente no processo de seu protagonismo, quando é incitado/a a construir e a assumir responsabilidades, sendo tomado/a como elemento central da prática educativa, que participa de todas as fases desta prática, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas.

O PV deve atender a três dimensões essenciais. Primeiramente, temos a dimensão pessoal do sujeito. Nela, desenvolve-se o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é a dimensão social. Aqui existe uma preocupação com competências e habilidades relacionadas à interação social, comunitária e familiar além de desenvolver atitudes para uma convivência cidadã a partir do conhecimento dos direitos e deveres constantes na sociedade. A última dimensão envolve o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e as redes profissionais a serem estabelecidas. Essa é a dimensão profissional.

⁸Desde 2013, a Seduc-GO, adota o modelo pedagógico do Ensino Médio em Período Integral, formulado a partir da proposta do Instituto de Corresponsabilidade de Educação (ICE). Esse modelo contempla em sua estrutura a formação para a vida acadêmica e para o Mundo do Trabalho. O PV viabiliza esse tipo de formação, estimulando os/as a se autoconhecerem e a se prepararem para o futuro.

Para que todas essas dimensões sejam atendidas, pode-se perguntar: que tipos de atividades podem compor um PV? “De forma geral, os projetos de vida podem ser individuais e/ou coletivos; mais amplos ou restritos, com elaborações em curto ou médio prazo. São dinâmicos e, de certa forma, “zigzagueantes”. Podem mudar de acordo com as circunstâncias, os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, os contextos e até com os suportes materiais e simbólicos com os quais contam” (CARRANO, DAYRELL, MAIA, 2013, p. 31).

Por isso, enquanto possibilidade de metodologias, podemos utilizar reflexões individuais, diálogo e pesquisa sobre temas de interesse dos/as estudantes, interação com pessoas de referência, resolução colaborativa de problemas, projetos coletivos e diversas atividades mediadas pelo professor/a com a intenção de trabalhar as dimensões do PV permitindo que os/as jovens façam escolhas e tomem decisões. Além disso, os projetos de vida podem ser construídos a partir de ações específicas e integradas às áreas do conhecimento, aos itinerários formativos, às eletivas e a outras ações desenvolvidas pela escola.

Em todo esse processo, o essencial é que se fortaleça a relação de empatia entre o/a estudante e o/a professor/a. Para que isso se dê, é preciso que se estabeleça um vínculo de confiança de modo a permitir que se expressem diferentes valores, regras, projetos e sonhos para o momento vivido de cada um.

Cada vez mais confirma-se a importância do/a professor/a como agente facilitador da formação profissional e cidadã do/a estudante por meio de um relacionamento interpessoal. Sendo assim, o/a professor/a que se disponha a desenvolver o PV junto ao/à estudante precisa constantemente ressignificar e reconstruir seu papel no ambiente escolar.

É necessário que o/a docente (de qualquer área do conhecimento) compreenda a complexidade e a multiplicidade da vivência juvenil. Para isso, ele deve ser proficiente em criar situações desafiadoras, incentivando o autoconhecimento, o pensamento crítico e a colaboração, além de saber propor situações de significação para o/a estudante de modo a atribuir sentido às diversas ações do PV.

Para o êxito dessa empreitada, o/a professor/a não deve conduzir seu trabalho sozinho/a. Ele/a pode articular sua prática com outros/as atores educativos (pais, mães, psicólogos/as, orientadores/as educacionais etc.). A atividade escolar, no âmbito do PV, acontece de forma mais espontânea, quando temos pessoas com especializações e experiências diferentes trabalhando juntas.

No DC-GOEM, as competências exigidas para o século XXI e as socioemocionais são um importante instrumento para o desenvolvimento da educação do nosso estado. No capítulo três, que trata dos Itinerários Formativos (eletivas, PV e trilhas de aprofundamento) desenvolve e promove diálogo das habilidades do PV com as competências socioemocionais, bem como a importância e o papel do/a educador/a nesses processos.

Finalmente, devemos nos lembrar de que construir caminhos é construir o aqui e agora, ajudando os/as jovens a entender sua relação com tudo que os/as cerca, buscando soluções para as questões que os/as incomodam e incentivando-os/as a refletir sobre as consequências de suas opções.

2. Sujeitos do Ensino Médio

Em Goiás, o Ensino Médio da rede pública estadual de educação atende a, aproximadamente 185 mil estudantes, um público heterogêneo composto por adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as. Esses diferentes sujeitos, em seus percursos, apresentam anseios e interesses diversos e estão matriculados em diferentes tipos de escolas e modalidades. Utilizamos a noção de sujeito de Heidegger que entende o conceito no sentido de subjetividade, com três importantes características: consciência/autoconsciência, identidade e autonomia. As duas primeiras implicam o fato de que o sujeito é aquele que sabe e aquele que sabe que sabe. Identidade, pois o si-mesmo ou o self marca presença no tempo e no espaço singularmente. Por fim, o sujeito é autônomo, ou seja, de autogoverno, que pressupõe liberdade e responsabilidade. É aquele que se põe em tarefa, numa construção histórica com outros sujeitos, numa perspectiva de integralidade, respeito, altruísmo e cooperação.

2.1 Juventudes

“A juventude é, sobretudo, uma soma de possibilidades.” (Albert Camus)

Juventude é uma palavra que carrega em si uma rede de significados distintos que, por vezes, sequer dialogam entre si. Diversos estudos, nas mais diferentes áreas, buscam captar essa complexidade. Em um primeiro momento, é importante nos determos à ideia de que este documento não busca esgotar esse fenômeno ou compreendê-lo em suas formas

mais amplas, mas oferecer ao/à educador/a, reflexões a respeito da/do jovem atendido/a por nosso sistema de ensino.

Para além da discussão que se ampara em um lado mais biológico e abrange os/as jovens como “um conjunto social uniforme e homogêneo, que tem como principal característica a unidade de indivíduos de uma mesma fase de vida” (PAIS, 2003, p. 96.), a Juventude é agente revitalizante da sociedade. Mannheim (1968) nos apresenta Juventude como uma reserva vital das sociedades modernas, um acúmulo energético, físico e mental que é colocado em evidência em momentos sociais específicos que necessitam de ajustamento ou mudanças drásticas.

Bourdieu (1983) nos aponta que Juventude, em si, é apenas uma palavra e seu significado, difícil de ser estabelecido. Por ser uma produção sociocultural e histórica, cada cultura apontará o que é ser jovem ou velho/a em relação a alguém. Entretanto, um tempo de construção de identidades e de projetos para o futuro é o que marca esta importante fase da vida da maioria das pessoas.

É na Juventude que as ambivalências são mais acentuadas, que se verifica a heterogeneidade de uma categoria, construída de acordo com épocas e sociedades diversas. São tensões e contradições históricas, colocadas em evidência na sociedade atual, marcada pela integração tecnológica globalizada e, ao mesmo tempo, por profundos processos de exclusão e desconexão.

Em nível internacional, o segmento juvenil foi objeto dos compromissos firmados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965, na Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos (DE SOUZA, 2014). Já em 1985, a mesma organização retoma a temática, com a instituição do primeiro “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” também de forma global, devem-se destacar a Declaração de Lisboa sobre a Juventude e o Plano de Ação de Braga, em 1998, elaborado no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas.

Em 2005, criou-se a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) significativo canal de diálogo entre o Governo Federal e os movimentos de representação juvenil.

Em 2013, a Lei 12.852 criou o Estatuto da Juventude, pelo qual foram definidos os direitos dos/das jovens, faixa etária entre 15 e 29 anos, a serem garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro e por toda a sociedade. Sua base é alicerçada em princípios e

diretrizes da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outras normas, aprofundando direitos como educação, trabalho, saúde e cultura. Seus objetivos são a promoção da autonomia dos/das jovens, valorizando a participação criativa para o desenvolvimento como condição fundamental para sua emancipação.

Esses projetos traduzem o anseio por uma nova organização que proporcione ao/à jovem reais condições de construir sua própria identidade e influir diretamente nas políticas públicas estatais. Como sujeito de direitos, universais e específicos, a juventude está desafiada a reinventar o estilo de vida das novas gerações (NOVAES, 2007). Esse espírito é a força motriz que pode e deve atuar em graves questões e, ao apresentar novos conceitos culturais e políticos, novas formas de relação com o outro e com o ambiente, faz uma provocação à sociedade quanto aos obstáculos a serem transpostos e às possibilidades de renovação.

Não tomemos as/os jovens de maneira homogênea, colocando características únicas que sobreponham às suas individualidades. Apesar de inúmeros reforços midiáticos e da própria natureza pedagógica perceberem elevados graus de repetição nos seus comportamentos, quando falamos de jovens usamos a marca do plural para indicar as múltiplas formas de se manifestar em sociedade.

Como nos apresenta Abramo (2008, p.43) “[...] hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição”. São múltiplas/múltiplos as/os jovens e as juventudes assim como são múltiplos os traços culturais e sociais tais como etnia/raça, classe, gênero, localização geográfica, socioeconômica que se manifestam em uma sociedade complexa e contraditória interposta pela tecnologia e por subjetividades constantemente em movimento. Lembrando que poucos grupos guardam tantas especificidades quanto essas Juventudes, que estão marcadas pelas diferenças geográficas - às vezes por seu isolamento, e, em alguns casos, por desigualdades acentuadas de gênero e por conjunções particulares de raça e classe social.

Falar sobre Juventudes remete a processos de identificação que podem ser observados sob diferentes perspectivas. No cotidiano da escola, é desafiante trabalhar com a/o jovem e frequentemente a referência dos diálogos sempre reverbera em uma visão pessimista. A dificuldade que a instituição escolar tem em produzir diálogos entre professores/as,

estudantes, suas famílias e comunidade acaba por gerar redes de culpas mútuas que pouco contribuem para a melhoria e desenvolvimento dessas relações.

É necessário que se reconheça a complexidade da condição juvenil hoje e se questione a escolarização como um meio para disciplinar os/as jovens no lugar de promovê-los/as como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado.

A/O jovem estudante espera da escola o acolhimento das suas múltiplas trajetórias e experiências, diversas delas construídas em redes de relacionamentos exteriores a esse ambiente (internet, instituições familiares e religiosas, entre outros) que projetam suas relações dentro dos lugares que ocupam.

Os questionários e as rodas de conversas aplicadas aos/às jovens da nossa rede nos últimos anos⁹ têm mostrado que eles/as são críticos/as em relação ao mundo e a realidade na qual estão inseridos/as. Compreendem que há benefícios nos projetos educacionais, mas fazem observações a eles/as do mesmo modo que analisam com criticidade vários aspectos do seu cotidiano: ética, saúde, consumo, trânsito, meio ambiente, trabalho, cultura, tolerância. As Juventudes goianas, em sua maioria, não se fazem apenas de espectadores/as das transformações que ocorrem no mundo. De algum modo, há uma busca por reflexão sobre os acontecimentos cotidianos, as causas e seus reflexos na sua vida pessoal, profissional e coletiva.

Para o/a educador/a, este currículo propõe uma porta aberta às juventudes. A nova proposta curricular propõe indagações semelhantes às levantadas já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2011 (BRASIL, 2013): quais são as características dos/as jovens da sua escola? A escola conhece as características individuais e coletivas de seus/suas estudantes? Como são definidos/as e reconhecidos/as os/as seus/suas estudantes? Quais os significados que eles/as possuem e oferecem da/para a escola? O que aproxima e o que afasta a comunidade escolar? Quais os pontos em comum entre estudantes, pais/mães e professores/as? O que conecta os interesses pessoais, projetos de vida e a experiência escolar? Como a escola auxilia e motiva o/a estudante a elaborar seu projeto de futuro? O que a escola precisa mudar para incentivar a permanência dos/as seus/suas estudantes? Há um projeto de retorno para os/as que não permaneceram?

⁹Rodas de Conversa envolvendo Agente Jovem, Representante de turma, Chefe de Turma e Líderes de Clube: realizadas bimestralmente pela Unidade Escolar, semestralmente pela Coordenação de Protagonismo Juvenil e Coordenação Regional de Educação.

Não há respostas oficiais pré-estabelecidas que englobem todas as realidades do nosso estado, acreditamos que sempre haverá um processo muito dinâmico que perpassa por uma educação que se preocupe com o/a jovem e que o/a prepare para este. Confiamos que as suas tentativas de busca por soluções junto aos/às estudantes serão essenciais para a construção dessas respostas, com base na sua vivência escolar e no seu contato com as/os jovens, desenvolvendo, assim, o poder para entender e modificar a educação dessas juventudes.

2.1.1 Juventudes Goianas

Dentro da diversidade de formas de ser jovem, especialmente em Goiás, também precisamos assegurar que a construção das identidades respeite a diversidade, as diferenças regionais, de renda, de gênero e as diferenças étnico-racial.

É preciso destacar a relação entre o/a “jovem” e o “espaço”, segundo Damascena (2012, p.133) “a memória das práticas dos jovens exalta alguns lugares físicos, como uma esquina ou uma região da cidade. Dessa maneira, a ação dos/das jovens serve para ressignificar lugares urbanos esquecidos ou marginais.” As festas em praça pública ou edifícios abandonados, o grafite na cidade, as ações que recuperam os espaços esquecidos ou “invisíveis”, o processo de humanização de ruas, praças, becos, vilas, os saberes produzidos pelos/as jovens constroem histórias de um protagonismo juvenil urbano.

Dentre as inúmeras identidades juvenis com suas especificidades e espacialidades em Goiás, como as juventudes das regiões de periferia, os/as jovens militantes em diferentes movimentos artísticos, sociais, políticos, ambientais, os/as jovens que frequentam e militam em diferentes agremiações religiosas, os/as jovens que trabalham, entre outros. Neste documento destacamos também as juventudes no território goiano que apresentam especificidades e/ou importância histórica, quantitativa ou ainda como exposta ou sujeitos à maior vulnerabilidade, como o/a jovem do campo, quilombola, indígena, imigrantes e em situação de itinerância e assim garantir uma educação inclusiva que fortaleça e valorize todos/as os/as estudantes goianos/as.

2.1.2 Juventudes do Campo

A Educação do Campo, especialmente quando voltada à Juventude, deve ser idealizada como base de formação e de emancipação, em um cenário que historicamente encontra inúmeras desvantagens pela hierarquização cultural que subjuga as cidades do interior

e sobrepõe as grandes metrópoles. O/A profissional da educação, desse modo, precisa estar constantemente em busca de soluções para indagações sempre inquietantes como: para que deve servir a escola no meio rural? O que ela tem proporcionado, de fato, aos seus habitantes?

Os/As jovens do campo experimentam múltiplos contextos em seu cotidiano. São intensamente influenciados/as pelas relações que se formam entre a cidade e os locais onde vivem, mas também são moldados/as por todos os acontecimentos e condições que são comuns aos/às jovens e que lhes conferem identidades próprias e variadas. Porém, a contínua valorização dos costumes urbanos faz com que o meio rural tenha uma imagem de declínio em muitos sentidos. E a isso segue uma educação que, embora devesse ser destinada aos anseios de uma realidade regional, é, no entanto, idealizada a partir de paradigmas urbanos.

Isso evidencia, certamente, altos índices de analfabetismo e de evasão escolar, além, é claro, de intensas migrações, principalmente dos/as jovens, que vivem, por isso mesmo, relações conflitantes com o ambiente escolar. Tais fenômenos, verificados em muitas regiões brasileiras, também são encontrados no estado de Goiás, que até meados do século XIX, possuía uma população majoritariamente rural, situação totalmente diversa da que se pode constatar atualmente.

O/A estudante do campo, para que permaneça na terra, necessita que existam possibilidades de crescimento pessoal, econômico, cultural e entretenimento para expandir seus conhecimentos acerca da cultura do campo. As políticas voltadas para a educação do campo têm como objetivo aumentar a qualidade destas escolas, não se esquecendo de alinhar com suas particularidades culturais, tendo direitos sociais e formação integral dos/as jovens e adultos/as estudantes do campo. Conforme preconiza a LDBEN, em seu art. 28, para ofertar Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 2007, p. 16)

E, ainda de acordo com a Lei nº 13.005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação - PNE, Art. 8º, inciso II, e com a Lei Estadual Nº 18.969, de 22 de julho de 2015, referente ao Plano Estadual de Educação (PPE) - para o decênio 2015/2025, no Art. 5º inciso II, é preciso que se “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”. (BRASIL, 2015). Apesar de o Brasil ter um histórico de influência rural, essa atenção voltada à educação do campo é recente.

No entanto, ainda que o modelo econômico atual brasileiro valorize o latifúndio, o agronegócio e a monocultura, é preciso perceber que a Educação do Campo deve ser contextualizada, com valorização e fortalecimento da agricultura familiar. Assim, crescer a oferta dessa modalidade de ensino na Educação Básica proporciona maior permanência das populações que vivem no campo. De um modo geral, o que se espera com essa modalidade de ensino é que as populações do campo tenham atrativos em suas origens para que queiram permanecer e não uma forma de expulsá-las de suas terras (BRASIL, 2013).

O Ensino Médio, voltado para o/a estudante do campo, deve levar em consideração a formação humana integral que o/a leve a autonomia intelectual e ética por meio do acesso ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, assumindo a condição de sujeito na direção do seu destino.

Pensar assim a educação significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, um alargamento da relação entre política agrária e política educacional e, finalmente, discutir os processos de formação do/a homem/mulher do campo como um ser humano concreto e historicamente instalado em seu meio. Os/As jovens, nesse sentido, são indivíduos ativos que conseguem compreender e produzir novas concepções por meio de suas linguagens e de suas organizações peculiares.

O estado de Goiás tem como meta formular políticas públicas que enfrentem a dissociação existente entre o meio rural e o conhecimento científico, como garantia da efetivação de prerrogativas inerentes às juventudes do campo, para que ela possa lutar por sua cultura, pelos saberes que lhe são próprios e para que seja respeitada e reconhecida como detentora de direitos fundamentais. Ela deve ser ativa no processo de construção de um novo modelo educativo e de um novo projeto de sociedade.

Para isso, os/as educadores/as precisam redefinir suas atuações em face da vinculação do/a jovem com a terra e com seus modos de vida, com os sentidos que dão ao cotidiano e que devem com ele/a permanecer em nome de seu desenvolvimento e de sua formação

integral.

Em Goiás, existem unidades e extensões de educação do campo, distribuídos da seguinte forma: 58 unidades estaduais do campo; 03 escolas família agrícola¹⁰, 01 núcleo estadual do campo João Gonçalves; 07 extensões de educação do campo com unidades também no campo e 45 extensões de educação do campo com unidades urbanas.

Quanto ao número de estudantes matriculados/as¹¹ no campo, vem ocorrendo variações ao longo dos anos conforme mostra a figura a seguir:

Figura 05 - Gráfico com o quantitativo de estudantes da educação do campo.



Fonte: Goiás 360^o, Secretaria de Estado da Educação¹².

No caso da Educação do Campo, o estudo de conteúdos voltados para a realidade local, conforme a BNCC preconiza não pode representar apenas o cumprimento de um preceito legal, trata-se da essencialidade cultural do povo de Goiás. Especificamente, nas comunidades rurais goianas, tanto as populações indígenas, quanto as afrodescendentes,

¹⁰Segundo dados do Goiás 360^o (2019): (i) Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) com trinta e três (33) estudantes na Cidade de Goiás, (ii) Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) com setenta e dois (72) estudantes na cidade de Orizona e (iii) Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU) com oitenta (80) estudantes na cidade de Uirapuru.

¹¹As figuras 05, 06 e 07 foram retiradas do Goiás 360^o. Detalhamento Escola Por Tipo, [online] disponível em [www.url:https://goias360.educacao.go.gov.br/DetalhesEscola.html](https://goias360.educacao.go.gov.br/DetalhesEscola.html). Arquivo capturado em 22 de mar. de 2019. Goiás 360^o é uma plataforma pública online da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO) que reúne informações de estudantes, professores/as e servidores/as da educação, da cultura e esporte. O portal disponibiliza também dados sobre a estrutura física das escolas e de toda a parte administrativa da Secretaria.

¹²As figuras 05, 06 e 07 foram retiradas do Goiás 360^o. Detalhamento Escola Por Tipo, [online] disponível em [www.url:https://goias360.educacao.go.gov.br/DetalhesEscola.html](https://goias360.educacao.go.gov.br/DetalhesEscola.html). Arquivo capturado em 22 de mar. de 2019. Goiás 360^o é uma plataforma pública online da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO) que reúne informações de estudantes, professores/as e servidores/as da educação, da cultura e esporte. O portal disponibiliza também dados sobre a estrutura física das escolas e de toda a parte administrativa da Secretaria.

formam um expressivo contingente, fazendo com que suas presenças se façam perceptíveis no cotidiano da vida de todos/as, sob as mais diversas formas, e uma delas ocorre por meio da expressão de suas juventudes.

2.1.3 Juventudes Quilombolas

A palavra Quilombo (MUNANGA, 1996), em sua origem, remete a um “campo de iniciação” e tem procedência da região banta da África e aos seus jovens *jaga* ou *imbangala* que eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação “que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como coguerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas dos inimigos”. (MUNANGA, 1996, p.60).

Em certa medida, a partir dessa definição podemos dizer que o uso de juventudes quilombolas é um pleonasma, uma vez que apresenta duplamente o processo de transição da infância para a fase adulta e, certamente, assumia um papel importante na constituição do grupo ao longo dos tempos.

A historiadora Beatriz Nascimento (2006) nos aponta que:

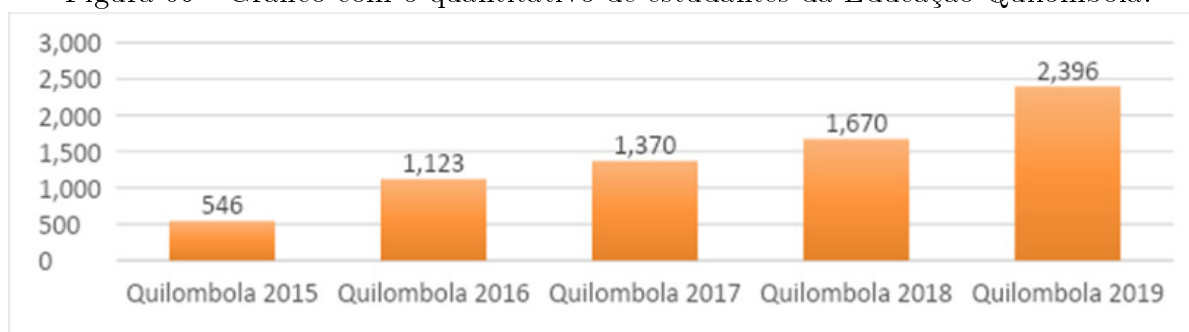
no final do século XIX [que] o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão [...]. É enquanto caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. Tendo findado o antigo regime, com ele foi-se estabelecendo como resistência à escravidão. Mas, justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional (NASCIMENTO, 2006. p.46).

Desse modo, no Brasil, a palavra Quilombo se associa a territórios de resistência ocupados por negros/as alforriados/as ou que fugiam da escravidão para construir seus lares. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assegurado o título das terras aos remanescentes das comunidades de Quilombos, estas comunidades negras são formadas por negros/as e mestiços/as que descendem destes antigos territórios por meio de terras doadas, adquiridas, ocupadas ou herdadas pelos/as cativos/as e detêm um passado vinculado à escravidão, em que preservam seus costumes.

Em 2012 nascem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, um marco para a comunidade negra e que representou uma grande conquista por ter nascido de movimentos de luta e reivindicações, organizando-se por meio de movimentos sociais.

O estado de Goiás conta hoje com o reconhecimento de 58 territórios Quilombolas¹³, conforme dados produzidos pela Gerência do Campo, Quilombolas e Indígenas que pertence à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais/ Seduc-GO. Temos dez unidades escolares e de extensões de educação quilombola distribuídas da seguinte forma: nos municípios de Aparecida de Goiânia, Professor Jamil, Uruaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, onde se encontram escolas Quilombolas urbanas e rurais que apresentam uma diversidade de juventudes. Em Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás concentram-se as comunidades Kalunga¹⁴ rurais. Vale ressaltar que o número de estudantes Quilombolas ao longo dos últimos anos aumentou, conforme demonstra figura a seguir:

Figura 06 - Gráfico com o quantitativo de estudantes da Educação Quilombola.



Fonte: Goiás 360⁰, Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Um estudo sobre as comunidades Quilombolas, feito por Neves (2019), aponta as singularidades das referências para as juventudes dessas localidades. A presença de matriarcas nas comunidades Quilombola, por exemplo, é uma importante fonte de contribuições no processo de construção identitária desses/as jovens, e ajudam na construção do sentimento de pertencimento.

¹³Segundo as certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) atualizada até a portaria nº 126/2019, publicada no DOU de 18/07/2019 há territórios reconhecidos nas seguintes cidades: Caiapônia, Iporá, Abadia de Goiás, Alto Paraíso Aparecida de Goiânia, Barro Alto, Cachoeira Dourada, Campos Belos, Cavalcante, Cidade Ocidental, Colinas do Sul, Corumbá de Goiás, Cristalina, Cromínia, Divinópolis de Goiás, Faina, Flores de Goiás, Goianésia, Goiás, Iaciara, Itumbiara, Matrinchã, Mimoso de Goiás, Minaçu, Mineiros, Monte Alegre de Goiás, Niquelândia, Nova Roma, Padre Bernardo, Palmeira de Goiás, Pilar de Goiás, Piracanjuba, Pirenópolis, Posse, Professor Jamil, Santa Cruz de Goiás, Santa Rita do Novo Destino, São João da Aliança, São Luíz do Norte, Silvânia, Simolândia, Trindade, Uruaçu, e Vila Propício.

¹⁴Conforme Costa (2013, p.28), “Calunga ou Kalunga é o nome atribuído a descendentes de escravos fugidos e libertos das minas de ouro do Brasil central”.

A autora também nos indica que é notável a importância da oralidade, da arte e da cultura de contação de histórias como gesto de fortalecimento cultural Kalunga, bem como a construção da identidade juvenil Quilombola, tornando-os/as protagonistas nos espaços que constituem o território Kalunga.

Diante da invisibilidade e marginalização das juventudes negras na esfera urbana, a autora Damascena ressalta algumas práticas de resistência e empoderamento: os gestos de solidariedade e irmandade entre os/as jovens negros/as e a busca pelo sentimento de pertencimento no espaço em que estão inseridos/as. Como exemplo de resistência e empoderamento negro em Goiânia as Congadas:

Assim, é fundamental ficar atento ao reconhecimento e afirmação de uma condição que é a de pertencimento racial entre os jovens congadeiros, que em sua maioria se afirmam negros, e em se tratando de Goiânia, que nunca é reconhecidamente um espaço que diga respeito a práticas culturais mais voltadas à população negra. A existência dessas práticas é real, e a que nos interessa é a congada. Os termos são ligados às irmandades, que remetem às tradicionais irmandades dos pretos e pardos do período colonial, sempre mencionadas pelos congadeiros. São comuns os vínculos e atividades paralelas com o movimento negro, e o racismo é um tema tratado em algumas atividades. (DAMASCENA, 2012, p. 167).

Não há como falar de juventudes negras sem tocar na vulnerabilidade social pelas quais este grupo passa ao longo de suas vidas: altos índices de homicídio, violência doméstica, feminicídio, exploração sexual e violências de gênero. A cada pesquisa realizada e a cada estudo publicado, dados, índices e fatos revelam, enfatizam e reiteram as condições pelas quais jovens negros/as (Quilombolas ou não) passam na sociedade goiana. Na página eletrônica do Instituto Mauro Borges, há inúmeros estudos sobre o tema. Destacamos a publicação de novembro de 2013, intitulada “Índice de Vulnerabilidade Juvenil - IVJ¹⁵”.

Nos parágrafos seguintes, faremos um recorte por gênero, problematizando a vulnerabilidade juvenil entre negros e negras no estado de Goiás. Em relação ao jovem negro, Damascena (2012) nos aponta que os jovens negros têm quatro vezes mais

¹⁵Na seção “Territórios e dimensão simbólica” apresentam-se alguns dados de pesquisas realizadas e publicadas no site do Instituto Mauro Borges. Contudo, os dados fazem um recorte por regiões do estado. Nesta seção, destacamos o recorte por gênero e raça.

chances de serem vítimas de homicídio que os brancos, como nos indicam alguns dados no estado de Goiás na tabela a seguir:

Tabela 01- Homicídios na população total por raça/cor. Goiás 2002/2010.

Estado	Brancos 2002	Brancos 2010	Negros 2002	Negros 2010	Aumento de vítimas entre negros
Goiás	394	359	647	1.353	109%

Fonte: Damascena, 2012, p. 133.

Os dados revelam que, entre os anos de 2002 a 2010, houve uma queda no número de homicídios entre os brancos em Goiás. Porém, no que se refere aos negros os índices mostraram o contrário: um crescimento de 109% no índice de vítimas.

Quanto ao gênero feminino, Cerqueira (2018) constata que existe uma invisibilidade de dados vinculados à violência sofrida por meninas e mulheres negras [acrescentamos Goiás]. É destacado apenas que o genocídio da juventude negra no Brasil inclui o recorte de gênero. Tal fato evidencia o apagamento desse grupo e a dificuldade que os institutos de pesquisas possuem em apresentar recortes cada vez mais interseccionais. Contudo, indubitavelmente, o genocídio da juventude negra no Brasil perpassa também pelo homicídio de jovens mulheres e meninas negras.

Ao pesquisar dados específicos do estado de Goiás, sob o viés raça, idade e gênero, tais interseccionalidades são inseridas apenas no recorte de gênero. Em outras palavras, embora haja pesquisas sobre exploração sexual, violência de gênero, gravidez na adolescência e feminicídio, o recorte “violência de gênero entre jovens negras em Goiás” ainda é inserido em outras categorias de pesquisa ou invisibilizado.

A não representação de tais interseccionalidades confere ao tema maior relevância e estado de atenção, pois a invisibilidade da categoria “jovens negras goianas” não significa inexistência do fato (violência, gravidez, assédio, exploração sexual) indica marginalização e omissão da sociedade quanto aos frequentes casos e aos altíssimos índices de violência encontrados nas categorias raça e gênero no país. Assim, reiteramos a importância da educação como alternativa de inclusão e resgate sociocultural dos/as jovens negros/as e Quilombolas no estado de Goiás.

2.1.4 Juventudes Indígenas

O Brasil, um país de dimensões continentais, possui como característica a formação de uma nação com grupos étnicos e culturais diversos e distintas tradições. No entanto, esses povos sempre foram tratados com discriminação. A compreensão desse quadro, entretanto, só é possível com o entendimento do processo histórico que vem marcando a relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

A ocupação do território brasileiro se configurou em uma enorme violência contra os/as nativos/as. Tomada de terras, escravização, conversão forçada ao catolicismo, entre outras agressões, marcaram a colonização brasileira. Dessa forma, a violência e o preconceito contra os/as jovens desses povos originam-se do processo de colonização e das relações econômicas, políticas e sociais que foram se estabelecendo na base da truculência e da intolerância.

No campo da educação, essa história se repete não sendo respeitados seus direitos fundamentais. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal os/as indígenas começam a ter seus direitos reconhecidos (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2018). A Constituição Federal afirma no seu artigo 5^o que todos são iguais perante a lei, sendo direito de todos, indiscriminadamente, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Especialmente aos/as indígenas é resguardado pelo artigo 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal reconhece o/a indígena como sujeito de direitos que deve ter resguardado/a os seus costumes, tradições, crenças, sua terra como continuidade social, política, cultura e a língua que também carrega a identidade do seu povo (SILVA SOUZA, 2017). Nesses termos SILVA SOUZA (2017, p.16) nos aponta que a língua de um povo deve ser respeitada, protegida quanto ao genocídio linguístico - a eliminação de línguas maternas de alguns povos tradicionais. Refletindo sobre o processo no qual os ditos não indígenas têm contribuído com estes “assassinatos” em relação às línguas indígenas, a Seduc-GO possui um projeto pioneiro com Professores/as Intérpretes na Língua Materna desenhado desde o final de 2015 com os povos indígenas de Goiás

(principalmente o povo Xavante por ser maioria numérica), depois que os/as estudantes indígenas tiveram oportunidade a um atendimento linguístico específico e diferenciado nas unidades escolares há uma busca para a efetivação da política pública que garanta o letramento na língua materna mesmo que estejam residindo fora de suas comunidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente garante a todas as crianças e adolescentes em território brasileiro, sem nenhuma discriminação por sexo, raça, cor, língua, religião, opinião política, situação econômica, origem social ou impedimento físico, a condição de sujeito de direitos. Portanto, jovens indígenas têm, dentre outros, o direito à educação e sua negação é uma grave violência. Para a antropóloga e escritora Betty Mindlin (2001) a sociedade despreza aquilo que ignora e a ignorância sobre o modo de vida e a cultura dos índios favorece a discriminação.

A história oficial brasileira, entretanto, não mostra como esse modelo discriminatório e de invisibilização dos povos indígenas veio se reforçando e continua sendo reproduzido pela escola e pelos diferentes meios de comunicação. Há uma continuidade da violência à memória e à história dos povos nativos do Brasil e que tem como consequência funesta a discriminação, o preconceito e o racismo que se perpetua até hoje.

Nesse aspecto, repensar a instituição educacional é fundamental, pois esta tem um papel importante na garantia da diversidade e no combate ao preconceito contra jovens e comunidades indígenas como um todo. Atualmente, cabe a ela apresentar e ensinar a diversidade interna, resgatando as narrativas, as perspectivas e as tradições dos diversos grupos étnicos que ocupam o Brasil. As escolas indígenas, especificamente, deveriam ser concebidas com projetos pedagógicos construídos em conjunto com a comunidade e sensíveis à realidade cultural na qual o grupo está inserido (BRASIL, 2006).

A LDBEN/96 foi alterada pela Lei 11.645/2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Ainda em termos de normativas, houve também a publicação da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, considerando como um direito, à educação diferenciada para os povos indígenas, respeitando o papel sociocultural da escola, numa perspectiva intercultural, assegurando o aprendizado da língua de sua etnia como primeira língua, sendo responsabilidade do Estado Brasileiro em relação à Educação Escolar indígena (BRASIL, 2012).

O currículo deve ser pensado tendo como ênfase a interculturalidade, termo que para

Catherine Walsh (2001):

é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade [...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. (WALSH, 2001, p.10).

A interculturalidade é um espaço de negociação que traduz as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Assim como no currículo revela as relações e os conflitos de poder da sociedade, reconhecendo e confrontando seus agentes, é uma tarefa social e política que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade com todos os grupos que coexistam na sociedade.

A cosmologia, a interculturalidade, a percepção de outras lógicas, os valores e princípios pedagógicos dos grupos devem ser pensados no currículo de modo que a resignificação da escola ocorra a partir da concepção de mundo do/a estudante indígena de modo a garantir a inclusão de saberes e procedimentos culturais próprios de cada grupo. Conforme artigo 13, das DCNEM /18 “nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades”.

Desse modo, a Educação Escolar Indígena deve propor competências específicas a partir de suas culturas tradicionais, tendo como princípios o da reciprocidade, coletividade, espiritualidade, integralidade e alteridade indígena (BNCC, 2018, p. 17). Atualmente, os povos indígenas como Tapuia, Karajá, Avá Canoeiro, Tapirapé, Xavante, Chiquitano, Jagüma e Xinguamo, ocupam os mais diversos territórios goianos se concentrando, porém, em municípios como Aruanã, Rubiataba e Minaçu. Em Goiás temos a Gerência do Campo, Quilombola e Indígena que promove a educação intercultural/bilíngue.

O estado de Goiás tem hoje 03 (três) unidades de educação escolar indígena que estão localizadas em Aruanã, Rubiataba e Minaçu, conta ainda, com um projeto pioneiro, 12 (doze) unidades de ensino regular com professores/as intérpretes na língua materna indígena, localizado em Goiânia, Aragarças e Cidade de Goiás. O quantitativo de estudantes indígenas vem aumentando nos últimos anos como mostra a figura a seguir:

Figura 07 - Gráfico com o quantitativo de estudantes da Educação Indígena.



Fonte: Goiás 360⁰, Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Na maioria das culturas indígenas, não existe o conceito de juventude ou adolescência como categoria geracional cognitiva. Ou se é criança ou adulto/a, do ponto de vista de direitos e deveres. Um/a indígena de 16 anos, adolescente na visão da sociedade não indígena, poderia se sentir profundamente ofendido/a por não ser considerado/a adulto/a, pois estaria sendo tratado/a como alguém sem as responsabilidades básicas e indispensáveis a um/a homem/mulher dessa idade em sua cultura. (DAMASCENA, 2012).

Apesar de fazer referência coletivamente aos povos indígenas cada povo apresenta características específicas que os diferem entre si, desde o idioma à organização social. Trazendo toda bagagem cultural do seu povo, os/as jovens indígenas são inseridos/as nas sociedades não-indígenas, principalmente nas escolas. Para que haja integração, é necessário que seja valorizado o conhecimento prévio dos/as estudantes, tendo como ponto de partida a terra, a cultura, as lutas, a história e a identidade de cada povo, para que o trabalho em sala de aula dê voz e protagonismo a cada jovem indígena.

2.1.5 Juventudes Migrantes e em Situação de Itinerância

O Manual VI das Nações Unidas (2007) apresenta como em situação de itinerância todo aquele que tenha mudado de lugar de residência ou de residência habitual, desde que se tenha cruzado divisões territoriais administrativas, com o fim de estabelecer uma nova residência.

Assim, são considerados em situação de itinerância os/as ciganos/as, várias etnias indígenas, os/as trabalhadores/as itinerantes, os/as acampados/as, os/as artistas e demais trabalhadores/as em circos, parques de diversão e teatro mambembe ou qualquer outra situação que o/a estudante necessite mudar constantemente.

Os povos em situação de itinerância possuem uma cultura específica caracterizada pelo nomadismo e necessitam de assistência especializada para ter contínuo acesso à educação escolar. Embora, em alguns aspectos, ainda haja certa resistência à continuação dos estudos por parte deles/as, a escola precisa ser oferecida independente de ser usada ou não (DA ROCHA, 2017), construindo ambientes de responsabilidade e de respeito às diferenças étnicas e culturais capazes de integrá-las em uma unidade que não as anule.

O Brasil possui uma grande diversidade de povos, existindo uma vasta população de povos itinerantes e em processo migratório em seu território, população essa, muitas vezes, discriminada por suas características culturais específicas em muitos espaços pedagógicos (DA ROCHA, 2017).

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola [...].

A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos (BRASIL, 2012, n.p.).

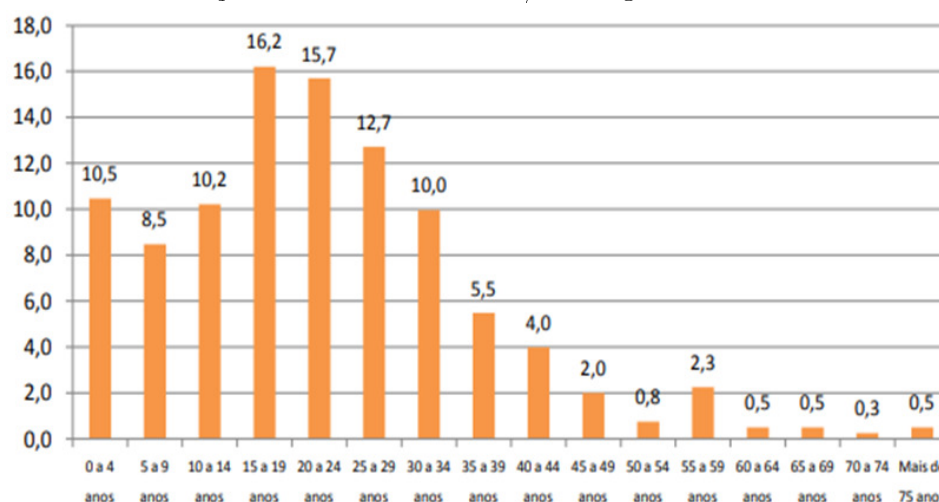
A Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, determinou, por exemplo, que a instituição de ensino passa a ser responsável pelo oferecimento de avaliação diagnóstica, atividades complementares, e adequação do/a estudante ao conteúdo programado para a sua série e faixa etária, no sentido de assegurar as condições adequadas para a aprendizagem. Sobre a matrícula o art. 4º destaca que:

Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe (BRASIL, 2012).

O estado de Goiás (IMB, 2010) tem em sua composição populacional mais de 27% de habitantes nascidos em outros estados brasileiros sétimo do país em termos proporcionais segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A maioria desses/as imigrantes provêm de outras regiões do Brasil, com destaque para as regiões Nordeste e Sudeste, contudo há também um pequeno percentual de outros países. O Instituto também nos aponta que aproximadamente 88% dessa população tem entre 0 a 39 anos de idade, cerca de 16% com idade entre 15 a 19 anos, constituindo, portanto, a população jovem, público alvo do Ensino Médio, conforme dados da figura a seguir:

Gráfico com a distribuição da faixa etária dos/as imigrantes de Goiás - 2010-2015(%).



Fonte: Recorte da PNAD, 2015.

Em Goiás, existem 20 unidades de ensino com atendimento a estudantes em situação de itinerância (majoritariamente ciganos/as) localizados em Aragoiânia, Caldazinha, Sanclerlândia, Goianira, Itauçu, Água Limpa, Caldas Novas, Pontalina, Palminópolis, Bela Vista de Goiás, Cromínia, Professor Jamil, Buritinópolis, Guarani de Goiás, Mambaí, Rubiataba e Trindade (GOIÁS, 2019).

Dessa forma, é necessário que se faça uma reflexão sobre as condições que os/as impedem de frequentar regularmente uma escola e a consequente descontinuidade na aprendizagem, levando-os/as ao abandono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. A compreensão da complexidade e dialeticidade de poder existente entre a cultura de dominação e a cultura de subordinação é aplicável nesta esfera da vida social e por isso é necessário refletir e buscar meios para se entender e respeitar as minoridades

para que estas sejam respeitadas dentro da sociedade que deve ser igualitária, ou seja, que dê condições necessárias para haver igualdade entre seus membros.

A opção por discutirmos tal questão justifica-se pela relevância de se atentar à necessidade de atendimento escolar que compreenda as diferentes identidades culturais dos povos em situação de itinerância. A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se produzir conhecimentos no campo da pesquisa e da educação. Isto se tem configurado em um desafio da educação intercultural no Brasil, a fim de combater o preconceito etnocêntrico.

A mesma pesquisa nos indica que parte considerável dessa população ao chegar em nosso estado não concluiu a Educação Básica. Garantir o acesso e a permanência desses/as jovens à educação escolar é essencial, devendo-se respeitar o direito à continuidade e à conclusão dos estudos. Isso implica demanda por vagas, acolhimento por parte das unidades escolares e professores/as e percepção das necessidades e especificidades evitando práticas discriminatórias para com esse grupo.

Para o/a professor/a e demais profissionais da educação, essa vasta diversidade pode constituir um imenso desafio ou uma grande oportunidade, visto que a diversidade pode e deve ser percebida como possibilidade de contato com novas culturas e novos conhecimentos. O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo/la em sua alteridade. Pensando nossa educação “nesta perspectiva intercultural [...] é primordial se repensar e ressignificar a concepção de educador/a, pois este/a é importante agente mediador/a de conhecimentos” (DA ROCHA, 2017, p. 03).

A territorialidade desses/as jovens manifesta-se em diversas escalas, por vezes, com status de conflitos. A autonomia e a consciência crítica na relação com o outro elabora transformações em que os conflitos podem ser redimensionados positivamente. A educação que (re)pensa a importância das relações étnicas, como nos aponta Da Rocha (2017, p.05), é entendida como “o processo construído pela simetria intensa entre sujeitos diferentes”, que possibilita a criação de conexões entre sujeitos que conseguem desenvolver suas respectivas identidades, tornando-se um ambiente criativo e estruturante de movimentos identitários, tais quais as suas concepções propõem.

2.2. O Ensino Médio na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que se destina às pessoas que não tiveram acesso e ou oportunidade de concluírem seus estudos na idade própria nos Ensinos Fundamental e Médio. Essa modalidade apresenta uma especificidade própria e, como tal, deve receber tratamento diferenciado. O Parecer nº 11/2000, do CNE/CEB, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e aponta os Fundamentos e as Funções da modalidade de Ensino. São elas:

- a) **função reparadora** - ao reconhecer a igualdade humana de diretrizes e acesso aos direitos cívicos, pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- b) **função equalizadora** - ao objetivar a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola, sendo ela o próprio sentido da EJA;
- c) **função qualificadora** - ao viabilizar a atualização permanente de conhecimento e aprendizagens contínuas.

No âmbito nacional, a EJA se manteve na agenda de políticas educacionais no início do terceiro milênio. A oferta pública de oportunidades da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio, elevação de escolaridade e formação para o trabalho tornou-se uma decisão legal pela Constituição de 1988, art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

No que tange à efetivação de uma educação de qualidade e da construção de uma identidade própria da EJA, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem, em seu artigo 5º, os princípios da modalidade da EJA, no que se refere à equidade, à diferença e à proporcionalidade, com o objetivo de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como espaço de participação, de exercício de cidadania, de construção partilhada de conhecimentos, motivações e angústias, considerando as diversas histórias de vida que compõem a sala de aula, por isso, para desenvolver uma educação de forma significativa, a principal especificidade da EJA diz respeito à diversidade de sujeitos que a compõem. Os/As educandos/as da EJA, jovens, adultos/as e idosos/as são sujeitos portadores e produtores de seus próprios conhecimentos, construído a partir de suas experiências culturais e de saberes.

Os sujeitos relacionam-se com o mundo em que vivem, com necessidades, desejos e escolhas que mudam ao longo da vida. Sobre tais mudanças, ressaltamos as que acontecem na vida escolar, muitos/as deixaram de cursar a escola conforme idade e série por algum motivo em particular, e, em algum momento da vida, independentemente da idade, essas pessoas sentem o desejo pessoal ou a necessidade por causa do trabalho, de retomar os estudos, muitos/as ainda jovens, outros/as adultos/as e idosos/as.

Para absorver essa pluralidade de sujeitos, faz-se necessário conhecer seus valores, suas origens, suas experiências, suas atitudes, suas características, suas culturas. O/A jovem que frequenta a EJA é um sujeito diferente de outros da mesma idade, trazendo, em geral, uma condição de exclusão do sistema regular de ensino, seja por evasão ou retenção. Com o objetivo de pertencer ao mundo letrado, o/a jovem da EJA busca concluir etapas de sua escolaridade, procurando melhores oportunidades de trabalho.

Já o/a educando/a adulto/a traz consigo conhecimentos acumulados e conceitos formados do mundo, vivências com uma longa experiência. Inseridos/as no mundo do trabalho, sendo ele/a responsável por si e por outros/as. O/A adulto/a/idoso/a tem direito à educação, não somente como instrumentalização para o trabalho, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento, pois mediante a educação ocorrem momentos privilegiados de questionamentos, decisões, capacitação e diálogo, afinal estão inseridos/as na sociedade e dela devem participar plenamente, o que implica aprendizagens, habilidades, competências e senso crítico para lidar com as informações do mundo contemporâneo.

O princípio da diversidade precisa estar presente ao se buscar uma aprendizagem significativa, que atenda à diversidade dos sujeitos da EJA, de forma que jovens e adultos/as possam estar na escola e aprender, por meio de uma organização curricular e metodológica diferenciada que considere as particularidades geracionais. Para esse propósito, Gadotti (2007) corrobora que a EJA deverá ser sempre uma educação multicultural, uma educação que seja capaz de desenvolver o conhecimento e a

integração na diversidade cultural, funcional (profissional). Além da indissociabilidade que deve haver entre ensino e vida real, educação e trabalho, teoria e prática no processo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), em seu artigo 17, parágrafo 4º, destacam que a organização curricular e metodológica para este público deve ser diferenciada e deve ser preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, considerando sempre as particularidades geracionais e o PV de cada estudante.

O Projeto de Vida do/a estudante deve ser central no desenvolvimento das aulas seja da parte geral, seja da parte diversificada do currículo. O/A professor/a deve pautar o ensino levando em conta o protagonismo dos/as estudantes e a diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola, sejam as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos. A grande maioria deste público precisará frequentar as escolas noturnas, pois trabalham o dia inteiro e muitos/as necessitam adequar seus horários e devem encontrar salas de aulas acolhedoras para que não se sintam intimidados/as e/ou constrangidos/as.

A organização da EJA, no estado de Goiás, tem como parâmetro a Resolução nº. 03, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), de 03 de fevereiro de 2018 que define que a idade mínima para ingresso no Ensino Médio seja, presencial ou em EaD, de 18 (dezoito) anos. A efetivação da matrícula pode ser a qualquer dia do ano letivo, respeitando a frequência de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares previstas para cada módulo.

O currículo pleno da EJA é composto pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte diversificada, distribuídas em três etapas, compreendendo:

a) alfabetização e letramento (a escrita, a leitura, a interpretação do texto, a comunicação e o domínio das operações básicas do cálculo);

b) quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A duração mínima dos cursos de EJA, independentemente da forma de organização curricular, definida na Proposta Pedagógica aprovada, é de 1.200 (mil e duzentas) horas em, no mínimo, 1 ano e 6 meses para a terceira etapa - Ensino Médio. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, a duração será também de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas ao Ensino Médio, acrescentada cumulativamente da carga horária mínima exigida pela habilitação profissional técnica

de nível médio.

A avaliação da aprendizagem é contínua, cumulativa e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Deve possuir acompanhamento especial individualizado e recuperação paralela ofertada aos/às estudantes que demonstrarem dificuldades de desenvolvimento, efetuada por equipe devidamente preparada, em horário compatível com a atividade profissional exercida pelo/a educando/a.

A Educação de Jovens e Adultos, no estado de Goiás, é ofertada na rede pública estadual, municipal e por instituições com credenciamento e autorização pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. O horário das atividades escolares adaptar-se-á, na medida do possível, ao tempo disponível do/a estudante, de acordo com a realidade de cada localidade.

As DCNEM 2018, em seu art. 17, V na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é possível oferecer até 80% de sua carga horária a distância, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico digital ou não e pedagógico apropriado. A Seduc-GO criou o programa Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino a distância chamado EJA-TEC. Ele foi planejado de forma a ser dinâmico e flexível, ampliando as chances para o/a estudante que não teve condições de concluir o Ensino Médio presencial padrão, na época certa, de conquistar o seu certificado de conclusão.

O projeto piloto do programa é realizado em nove Centros de Educação de Jovens e Adultos de sete municípios: Anápolis, Aragarças, Formosa, Caldas Novas, Catalão, Iporá, Ceres e Goiânia. Um dos principais benefícios da EJA-TEC é proporcionar ao/à estudante a praticidade de poder estudar com a ajuda de um tablet, smartphone ou computador. O curso de EJA Ensino Médio a distância tem duração de 18 meses (três semestres) e carga horária de 1.200 horas, sendo 400 horas semestrais, 80% dessa carga horária é a distância e 20% presenciais. Ao todo são promovidos seis encontros presenciais obrigatórios, sendo que estas aulas são ministradas nos laboratórios de informática da Escola-Polo indicada pelo/a estudante.

2.3 O Ensino Médio na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial na BNCC, segundo a perspectiva da educação inclusiva na educação básica, sustenta o respeito à diversidade, valorização da subjetividade e a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação.

A dimensão processual da Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), hoje representada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação SEMESP, revela-nos mudanças educacionais na última década e a forma sistêmica com que avançamos rumo à importante missão de ampliar uma política equitativa, inclusiva ao longo da vida.

O papel orientador das diretrizes políticas inclusivas, na sua essência, estabelece um diálogo entre as atribuições dos/as participantes do processo educacional, os espaços de atuação escolar e extraescolar e o fortalecimento do regime de colaboração e parcerias, as responsabilidades dos sistemas, das redes, dos/as professores/as e das famílias dos/as estudantes apoiados/as. Nesse diálogo, novos desafios surgem e nos redireciona a um progresso em educação inclusiva e a valorização das singularidades, concomitantemente à promoção de ações inovadoras e coletivas frente à realidade de nossos contextos étnico-racial, cultural e linguísticos diversos.

Os documentos internacionais e nacionais, como Declaração Universal dos Direitos Humanos ONU/ 1948, a Constituição Brasileira/1988, os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009, trazem referências ao direito de aprendizagem plenamente assegurados e a liberdade de fazerem as próprias escolhas. O princípio da educação inclusiva, no texto da política nacional, reafirma a promoção de serviços e recursos especializados aos/às estudantes num sentido restrito em:

- aprendizado ao longo da vida;
- espaços escolares de acolhimento e de respeito às singularidades num trabalho colaborativo;
- maximização das possibilidades de aprendizagem com ações de superação de desvantagens decorrentes de barreiras interpostas no ambiente escolar;
- eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, que possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos/as estudantes;
- envolvimento, participação e no acompanhamento da família por uma parceria colaborativa;

- promoção de especificidade linguística e cultural dos/as surdos/as usuários/as de língua de sinais com a organização dos serviços educacionais (escola e/ou classes bilíngues) que adota Libras como a língua de instrução e interação entre o/a professor/a e o/a estudante;
- promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos surdos, indígena e quilombolas alicerçadas na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas territorialidades dentre outros princípios da educação escolar desses/as estudantes.

A BNCC, na perspectiva da educação inclusiva, defende o respeito à diversidade, bem como a valorização da singularidade/ subjetividade e a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido a Secretaria de Estado da Educação de Goiás já vem desenvolvendo ações destinadas ao público da educação especial como forma de promover maximização das atividades escolares de qualidade com a ampliação dos atendimentos especializados na própria rede pública regular dos/as educandos/as com deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Surdo, Cego, outras Síndromes), altas habilidades/superdotação, promovendo recursos de acessibilidade, e intensificando o processo de inclusão.

A normatização específica e destinada ao público da Educação Especial traz na Resolução nº03 do CEE/CP, de 16 de fevereiro de 2018 a adoção de medidas individualizadas e coletivas favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social ao assegurar o acesso, permanência, com sucesso, participação e aprendizagem do/a estudante com deficiência.

A oferta do atendimento qualificado da Educação Especial perpassa pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e esses serviços são oferecidos no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, ou em outra escola, ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme os arts. 26 e 27 da LDBEN, a ser suplementada e complementada por uma parte diversificada mediante o/a estudante e sua especificidade. As avaliações internas e externas aplicadas aos/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista-TEA- e outras necessidades educacionais especiais, de acordo com a Nota técnica nº 08(2011, MEC/SEESP/GAB),

necessitam de recursos de acessibilidade como exemplo, o tempo ampliado ao realizar uma atividade avaliativa, provas em Braille para o/a estudante cego/a, provas ampliadas para os/as estudantes com visão reduzida, e profissionais de apoio (Apoio à Inclusão, Tradutor-Intérprete de Libras/Libras Tátil e Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dependendo de cada caso) para os/as estudantes surdos/as/deficientes auditivos/as, cegos/as/deficientes visuais, deficientes físicos/as, deficientes intelectuais, entre outros.

A certificação de escolaridade ao público da educação especial deve possibilitar novas alternativas educacionais, entre elas a de “terminalidade específica” para aqueles/as que não conseguem atingir o nível de conhecimento exigido e esse documento se refere a uma certificação de escolaridade, com um histórico descritivo das habilidades atingidas pelos/as educandos/as.

Outra medida educacional alternativa são cursos de Educação de Jovens e Adultos e de preparação para o trabalho, cursos profissionalizantes e encaminhamento para o mercado de trabalho, cujo foco é a integração do/a estudante com deficiência na vida em sociedade por meio de adequação dos programas de preparação para o trabalho com cursos de nível básico, técnico e tecnológico, voltados para as pessoas com necessidades educacionais especiais, qualificando-as para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

3. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

3.1 Fundamentos e conceitos básicos da EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade educacional específica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996, é uma modalidade de educação que situa-se na confluência entre dois direitos fundamentais do/a cidadã/o, garantidos pela Constituição Federal, quais sejam, os direitos à educação e ao trabalho, e tem como princípio geral básico a integração aos diferentes níveis e modalidades de educação já existentes e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Perpassa todos os níveis da educação e pode ser categorizada nos seguintes níveis de formação: básico, técnico e tecnológico.

No âmbito da LDBEN, é tratada, de uma forma geral, no Capítulo III, dos artigos 39 ao 42. Mas, em função das alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a receber tratamento específico no Capítulo

II, que versa sobre a Educação Básica, com a criação de uma seção própria (Seção IV-A), contígua à Seção IV referente ao Ensino Médio.

Como modalidade de educação, é regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014, e está organizada em 13 (treze) eixos tecnológicos, quais sejam: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Segundo o decreto citado, a Educação Profissional poderá ser desenvolvida por meio dos seguintes cursos:

- a) Qualificação Profissional, inclusive Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores - nível básico;
- b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio - nível técnico;
- c) Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação - nível tecnológico.

Os cursos situados no nível básico de formação referem-se aos ditos cursos livres, sem regulamentação específica, e visam à Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores/as, por meio de programas e cursos de capacitação, treinamento, atualização e qualificação profissional, dentre outras estratégias, com vistas à atender as demandas de formação, requeridas pela natureza do trabalho, em seus respectivos setores produtivos.

Embora não sejam regulamentados, os cursos de EPT de nível básico podem ter como parâmetros para a definição dos perfis profissionais de conclusão e das respectivas propostas pedagógicas, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), por analogia as próprias diretrizes curriculares dos cursos de nível técnico e/ou ainda, o Guia Pronatec de Cursos FIC, editado pelo Ministério da Educação (MEC), em função da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, por meio da Lei nº 12.513/2011.

As cargas horárias dos cursos FIC são, via de regra, de curta duração. Assim, os cursos de qualificação devem ter no mínimo 160 horas. As demais estratégias formativas como capacitação e treinamento, por exemplo, possuem cargas horárias abaixo deste patamar, sendo muito comum ficarem abaixo das 100 horas.

No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esta é norteada pelas diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012, e poderá ser ofertada nas seguintes formas:

1. Articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

1.1 Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado com vistas à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada estudante;

1.2 Concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008, art. 36 B)

2. Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

No contexto da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio possuem uma carga horária mínima que varia entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da natureza do curso. As propostas pedagógicas (planos de ensino) dos cursos referentes a este nível de formação, precisam guardar coerência com os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições ofertantes e contemplar uma estrutura organizacional mínima, conforme estabelecida pelo artigo 20 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, a saber:

I- identificação do curso;

II- justificativa e objetivos;

III- requisitos e formas de acesso;

IV- perfil profissional de conclusão;

- V- organização curricular;
- VI- critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII- critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII- biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX- perfil do pessoal docente e técnico;
- X- certificados e diplomas a serem emitidos.

A definição do perfil profissional de conclusão deve tomar como parâmetro o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído e organizado pelo MEC ou a CBO, sobretudo no caso de cursos experimentais que não constam do referido catálogo. O CNCT também é o responsável por definir as respectivas cargas horárias, além de outras informações importantes, como os itinerários formativos e saídas intermediárias para qualificações possíveis, estrutura laboratorial básica necessária e os campos de atuação do/a profissional egresso/a de cada curso.

A Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação (cursos superiores de tecnologia), assim como a Técnica de Nível Médio, é devidamente regulamentada, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para sua organização e o funcionamento estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 3/2002. Tem como parâmetro para a definição dos perfis profissionais de conclusão e cargas horárias dos cursos o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), igualmente instituído e organizado pelo MEC. As cargas horárias mínimas variam, conforme o curso, podendo ser de 1.600, 2.000 ou 2.400 horas.

3.2 A Formação Técnica e Profissional no contexto dos itinerários formativos do Ensino Médio

Com o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei Federal nº 13.415/17, que estabelece uma nova configuração do currículo para este nível de ensino, que passa a ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, a Educação Profissional adquire importante relevância no âmbito das redes de ensino como alternativa de formação a ser desenvolvida na própria trajetória do Ensino Médio.

Dessa forma, assim como as áreas propedêuticas, também a Educação Profissional passa a ter o potencial de compor o leque de itinerários formativos sob a denominação de Formação Técnica e Profissional, como opção formativa àqueles/as estudantes que almejam se qualificar para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Os itinerários referentes à Formação Técnica e Profissional, observado o que dispõe as diretrizes da EPT, podem ser estruturados por meio das seguintes estratégias formativas: curso técnico integrado, cursos FIC/Qualificação afins articulados dentro de uma trajetória de formação; ou por meio de programas de Aprendizagem Profissional¹⁶.

Ao instituir os itinerários formativos, no âmbito do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/17 visou proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de escolha de uma dada trajetória de formação dentro das opções de ofertas possíveis por parte dos sistemas, redes e unidades de ensino, sendo isto, em si, um grande desafio a ser enfrentado, sobretudo nos primeiros anos de implementação da reforma. Este desafio, sem dúvida, será ainda maior no que se refere à viabilização de itinerários formativos inerentes à Formação Técnica e Profissional, em função das especificidades desta modalidade de educação, mas não impossíveis de serem realizados.

3.3 Considerações acerca dos aspectos e das condições necessárias à implantação dos itinerários de Formação Técnica e Profissional

Ao se pensar o planejamento e a implementação de itinerários formativos no campo da Formação Técnica e Profissional, é importante considerar e refletir acerca dos aspectos abordados na sequência deste texto, os quais constituem as condições básicas para a efetivação das propostas de formação desta natureza. Esses devem ser tomados, ao mesmo tempo, como desafios a serem enfrentados, mas também como elementos orientadores deste processo de preparação das propostas de itinerários formativos no âmbito da Educação Profissional.

Tais aspectos em sua maioria, já constituem objetos de preocupação do dispositivo responsável por estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CEB nº 3/18, art. 12, Inciso V, § 1º

Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos

¹⁶No caso da Aprendizagem Profissional é preciso solicitar habilitação junto ao órgão próprio do governo federal para a oferta de cursos.

estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2018)

Os aspectos a serem considerados são:

- Concepção/elaboração das propostas pedagógicas - planos de curso;
- Sintonia com o contexto socioprodutivo local e regional;
- Infraestrutura física e de equipamentos das instituições;
- Material instrucional específico;
- Recursos humanos minimamente qualificados.

3.3.1 Planejamento e elaboração das propostas pedagógicas (planos de curso)

Este aspecto abrange todos os demais aspectos na sequência desta discussão, pois, na elaboração de uma proposta pedagógica de curso, há que se considerar, além dos fundamentos e princípios teórico-metodológicos, os aspectos de caráter prático e operacional sobre os quais aportam as ações pedagógicas e que possuem enorme peso no que se refere à viabilidade da implementação da proposta pretendida.

O ponto de partida do planejamento diz respeito à definição de qual curso ofertar e o tipo, bem como à estratégia de oferta, devendo considerar o potencial e as vocações socioeconômicas locais e regionais, a capacidade da instituição de realizar a oferta e os interesses dos/as estudantes, público-alvo da proposta.

Feito isto, o passo seguinte é a elaboração da proposta pedagógica de curso, neste caso, concebida na perspectiva e como estratégia de itinerário formativo do Ensino Médio, a qual deve começar pela definição do perfil profissional de conclusão dos/as egressos/as.

O perfil profissional de conclusão constitui o ponto inicial e de referência para todo o planejamento da proposta e sua definição. Como citado anteriormente, poderá ser orientado tanto pelos Catálogos/Guias Nacionais de Cursos e/ou pela própria CBO quanto por levantamentos específicos junto aos próprios setores produtivos acerca das competências e habilidades que tais agentes produtivos esperam encontrar no perfil de conclusão dos/as egressos/as do curso.

Uma vez definido o perfil de conclusão, as demais etapas do planejamento da proposta, como justificativa, objetivos, a organização curricular e as respectivas metodologias de ensino, dentre outras, serão desenvolvidas com base no perfil de conclusão, à luz dos princípios norteadores da EPT e dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, sobre os quais trataremos mais adiante.

Os princípios norteadores da EPT, dispostos na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, dispositivo este que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, podem ser tomados como balizadores de toda esta modalidade educacional. Dentre eles destacam-se:

- 1. A articulação da EPT com os demais níveis e modalidade de ensino** - a educação profissional, conforme atualmente concebida, não visa uma formação assistencialista, nem limitada à formação técnica para atendimento do mercado de trabalho. Pretende, isto sim, em articulação com os outros segmentos da educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, promover uma formação ampla, integradora e contextualizada que, além dos saberes, competências e habilidades específicos de uma dada profissão, preocupa-se, também, com o desenvolvimento e a promoção de princípios e valores necessários à compreensão global do processo produtivo e ao exercício da cidadania em uma sociedade que se pretende: democrática, solidária e inclusiva;
- 2. O respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional** - os valores estéticos, expressos na estética da sensibilidade, estão diretamente relacionados aos conceitos de qualidade e respeito aos/às outros/as. O respeito pelo/a outro/a “exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado” (Parecer do CNE 16/99, p. 292), mas que prima pela qualidade daquilo que é feito, produzido, elaborado. Os valores políticos, expressos na política da igualdade, numa síntese breve, são referentes ao direito de todos/as à educação para o trabalho, numa perspectiva de superação da dicotomia: trabalho intelectual (criação), trabalho manual (execução) e de formação de trabalhadores/as aptos/as à tomada de decisão e à intervenção nos processos de trabalho, sendo esta, inclusive, uma exigência fundamental do novo contexto do mundo do trabalho que tem passado por profundas alterações em função das

constantes inovações tecnológicas e das atuais formas de reorganização dos processos de produção e do trabalho. Os valores éticos, expressos na ética da identidade de valores relacionados à corresponsabilidade e observância de suas atribuições conforme estabelecido entre as partes. Em termos profissionais e do trabalho, significa que se deve respeitar as normas e regras sócio organizacionais, compreendendo que os direitos profissionais devem advir em função da competência do mérito, sem qualquer tipo de favoritismo ou privilégio.

3. **O trabalho assumido como princípio educativo** - este princípio parte do pressuposto de que o ser humano se educa na relação com outros seres humanos e com a natureza à medida que precisa produzir as condições necessárias à manutenção da vida individual e social. No campo da ciência da educação, segundo Kuenzer (1989), o trabalho como princípio educativo consiste em uma diretriz mais geral de uma proposta de educação que reunifique cultura e produção/educação e trabalho. O trabalho, nesta perspectiva, deve ser tomado em seu sentido ontológico, ou seja, como atividade inerente ao próprio ser humano. Conforme a autora, uma escola fundada neste princípio, teria as seguintes características estruturantes.

Do ponto de vista:

- a) da estrutura, ela seria única;
- b) do conteúdo, ela seria politécnica;
- c) do método, ela seria teórico-prática (dialética);
- d) da gestão, ela seria democrática;
- e) das condições físicas, ela seria moderna e atualizada, com equipamentos, laboratórios e bibliotecas que permitiriam a apropriação do saber científico, tecnológico e histórico-crítico da sociedade moderna.

4. **A pesquisa como princípio pedagógico** - consiste em estratégia metodológica que faz com que as aprendizagens ocorram de forma mais criativa, autônoma e significativa, tornando-se mais efetivas. A problematização da realidade, o exercício da investigação científica acerca dos problemas formulados e as respostas suscitadas ao final do processo de análise dos dados encontrados, conduzem à construção de novos conhecimentos e à verdadeira aprendizagem e, ao que é mais importante, possibilitar que o/a estudante emergja como protagonista deste processo;

5. **A indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem** - teoria e prática são dimensões distintas de um mesmo processo em que os saberes, o desenvolvimento de competências e as habilidades práticas (saber fazer) requeridos pela natureza do trabalho, constituem um movimento único e interdependente que, assim assumidas, possibilitam a realização do propósito de produzir aprendizagens efetivas e significativas. Consiste em estratégia metodológica baseada na retroalimentação entre o saber teórico e o saber fazer (prática) que facilita e propicia aos/às estudantes uma melhor compreensão dos objetos de estudos propostos;
6. **A contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade** - são princípios que, aplicados às estratégias educacionais, favorecem a compreensão do mundo físico e sociocultural contemporâneo, por sinal, em constante processo de mudança. Assim, considerando uma realidade em constante processo de transformação, é extremamente necessário a atualização dos currículos e a renovação e diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem, bem como a interação/articulação entre os diferentes campos de conhecimento que, em última instância, constituem partes de um todo significativo;
7. **A articulação com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região** - em se tratando da Educação Profissional, é imprescindível a contextualização socioproductiva local e regional de onde os cursos pretendem ser ofertados, de modo que haja consonância entre seus perfis de conclusão e a realidade do cenário social, produtivo e ambiental, a fim de que os/as egressos/as dos cursos possam encontrar colocação no mercado de trabalho local e regional e exercer suas profissões na perspectiva da responsabilidade social e ambiental requeridas pela lógica do desenvolvimento sustentável;
8. **O reconhecimento das diversidades socioculturais** - (respeito às formas de ser e pensar das pessoas e grupos étnico-raciais) e produtivas (diferentes às formas de organização dos processos produtivos e do trabalho);
9. **A autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)** - o PPP deve ser entendido como uma construção do coletivo escolar, à luz dos dispositivos legais e das diretrizes curriculares pertinentes. Nesse aspecto, os

planos de curso a serem elaborados precisam, necessariamente, estar em consonância com o PPP da instituição, fazendo parte de sua intencionalidade educativa e de sua identidade institucional.

Assim, as propostas pedagógicas para os itinerários da Formação Técnica e Profissional precisam ser elaboradas à luz dos princípios supracitados, contar com a participação de profissionais de área dos respectivos cursos ora definidos e com o envolvimento de toda a equipe da unidade de ensino, para que possam atender às expectativas da formação desejada para o Ensino Médio, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 479) “O conjunto dessas aprendizagens (Formação Geral Básica e Itinerário Formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes.”

Por fim, há que se atentar para o aspecto legal e de legitimação das propostas concebidas, uma vez que precisam ser submetidas aos órgãos competentes, conforme estabelece a LDBEN nº 9.394/96 em seu artigo 36, § 8º:

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A seguir, serão tratados os demais aspectos básicos a serem considerados no processo de planejamento, elaboração e implementação das propostas educacionais referentes ao itinerário de Formação Técnica e Profissional.

3.3.2 Propostas de formação sintonizadas com a realidade socioprodutiva local e regional

O levantamento do perfil socioproductivo local e regional possui grande importância na definição da natureza dos cursos e no processo de planejamento e elaboração das propostas pedagógicas para as formações técnico-profissionais pretendidas. Não obstante certa divergência entre os teóricos e operadores da educação, a formação técnica e profissional, referente ao 5º itinerário formativo na estrutura de oferta do

Ensino Médio, tem o objetivo de propiciar aos/às estudantes a qualificação profissional de ingresso no mundo do trabalho.

Nesse sentido, as propostas de cursos precisam estar em consonância com as demandas sociais e produtivas locais e regionais, haja vista que, para a maioria das pessoas, as primeiras experiências profissionais tendem a ocorrer nos contextos de vivência locais, de modo que as oportunidades formativas disponibilizadas devem ser coerentes com a dinâmica das atividades socioeconômicas do contexto mais imediato destas pessoas, embora considerando que no mundo globalizado, o local e o regional de alguma forma, articulam-se com contextos mais amplos, como o cenário nacional e mesmo mundial.

Assim, se por um lado é importante ouvir as demandas de formação profissional, conforme as aspirações dos/as estudantes, na perspectiva de seus projetos de vida, por outro, não se pode perder de vista o aspecto acima referido, sob pena de serem ofertadas qualificações profissionais sem sintonia com a vocação socioprodutiva da região, fazendo com que os/as egressos/as dos cursos não encontrem oportunidades de ocupação em seus contextos locais.

Desta feita, para definir a natureza das propostas de formação a serem ofertadas, as instituições de ensino devem, com o apoio dos setores da rede a qual pertencem, realizar o levantamento do perfil socioeconômico da realidade socioprodutiva da localidade onde encontram-se inseridas, de seus Arranjos Produtivos Locais (APLs) e de suas demandas ocupacionais mais significativas.

As estratégias para isso podem ser a realização de pesquisas primárias junto aos próprios setores produtivos; pesquisas secundárias em materiais já produzidos e disponibilizados por entidades/instituições públicas e privadas especializadas que se dedicam à coleta, sistematização e divulgação de dados desta natureza. Para isso, parcerias podem ser firmadas, sobretudo se tratar de levantamento de informações inéditas via pesquisa primária.

Assim, se por um lado é de suma importância ouvir os/as jovens sobre suas expectativas quanto à formação profissional, já que se a proposta formativa não despertar o mínimo de interesse nos/as estudantes certamente não continuarão a frequentar o curso, por outro, não se pode desvincular tais expectativas do contexto socioeconômico local e regional, considerando as vocações produtivas reais e/ou potenciais da localidade, a fim de garantir certo grau de compatibilidade entre profissionalização e ocupação das juventudes, entre a formação realizada e a

possibilidade real de empregabilidade.

3.3.3 Infraestrutura física e de equipamentos adequados às respectivas propostas de formação

As propostas de formação, na perspectiva da EPT, pressupõem a integração entre teoria e prática, ao mesmo tempo, como princípio e como estratégia metodológica fundamental do processo ensino-aprendizagem, já que, para o desenvolvimento curricular das competências e habilidades requeridas pelo perfil profissional de conclusão da grande maioria dos cursos de Educação Profissional, faz-se necessária a realização de testes e experimentações práticas, possíveis somente, com uma dada estrutura laboratorial, de biblioteca especializada e de insumos que atendam às especificidades das formações propostas.

Mesmo para a oferta de cursos que não demandem condições tão específicas e sofisticadas, em termos de estrutura laboratorial e de equipamentos, como é o caso de alguns cursos da área de gestão, por exemplo, será preciso no mínimo, um bom laboratório de informática e de acervo bibliográfico básico inerente à área profissional/eixo tecnológico dos cursos ofertados.

Parcerias podem ser pensadas para se viabilizar as condições infraestruturais básicas para a realização das atividades, práticas requeridas para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, previstas no perfil profissional de conclusão de um dado curso. Uma instituição detentora de uma estrutura laboratorial instalada poderia cedê-la para usufruto de outra instituição, estabelecendo as devidas parcerias para manutenção e funcionamento.

Essa estratégia, no entanto, não pode ser uma constante, nem a única. Temos ouvido falar muito em parcerias, como se fosse uma panaceia para a viabilização do Novo Ensino Médio, sobretudo no que se refere ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional. É importante avaliar que envolve questões burocráticas de legalidade, de disponibilidade, de gestão compartilhada destes espaços, o que exige logística bem acordada entre as partes e análise das contrapartidas.

Por isso, é importante compreender que alguns tipos de cursos, dada a sua natureza, mesmo existindo demanda por parte dos/as estudantes e sintonia com o perfil socioproductivo local e da região, não são possíveis de serem ofertados em função da rede ou se a instituição de ensino ofertante não contar com as condições requeridas para o

seu funcionamento, lembrando que, quando se fala em “condições”, há muito mais a considerar do que a estrutura física existente, como demonstrado por meio dos itens 2.1.2 ao 2.1.5.

3.3.4 Material instrucional específico às propostas de formação

Um outro aspecto importante a ser considerado no processo de planejamento e implementação dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional, refere-se aos materiais didático-pedagógicos (materiais instrucionais) demandados pelos cursos. Para um bom êxito das propostas formativas então definidas, a rede e/ou a instituição de ensino devem providenciar os materiais instrucionais (livros, apostilas etc.) e os materiais de apoio (insumos, materiais de expediente, utensílios etc.) necessários ao(s) curso(s), destinados ao uso, tanto dos/as professores/as, quanto dos/as estudantes, para a viabilização das aulas.

No caso dos materiais instrucionais, como se trata de conteúdos especializados e específicos, referentes aos respectivos eixos tecnológicos e áreas profissionais afins às propostas de formação, nem sempre se encontram prontos e disponíveis de forma que atendam, a contento, a maior parte ou a totalidade dos componentes curriculares previstos na matriz. Embora já existam, no mercado editorial brasileiro, empresas que se dedicam à produção de materiais didáticos de nível médio para a Educação Profissional, elas podem não cobrir todo o universo de componentes curriculares definidos na proposta pedagógica da respectiva formação ou não atender aos conteúdos nela definidos, demandando ações de produção própria do material por parte da rede ou da instituição de ensino.

Além do material instrucional de base textual, muitos cursos demandam materiais de apoio de diferentes naturezas, como insumos, utensílios e objetos diversos necessários ao funcionamento dos laboratórios e à viabilização das aulas práticas nestes e em outros ambientes educacionais especiais, além das próprias salas de aula ou atividades de campo.

Assim, a definição de qual formação técnica e profissional ofertar deve passar, também, pela preocupação e providências quanto aos materiais instrucionais necessários às aulas teóricas e práticas, com vistas ao bom desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades requeridas pelo perfil profissional de conclusão do curso.

3.3.5 Recursos humanos: pessoal técnico e docente qualificado

Para ministrar os componentes inerentes às formações de natureza técnico-profissionais, faz-se necessário que a instituição de ensino conte com um quadro docente qualificado nas respectivas áreas profissionais/eixos tecnológicos, bem como de técnicos/as administrativos/as e de laboratórios (quando necessário) que apoiem os/as professores/as e os/as estudantes nas atividades do curso.

Entretanto, dependendo da área profissional ou curso, a composição de um quadro de docentes adequado pode ser um grande desafio, pois, em muitas delas, boa parte dos/as profissionais com conhecimentos específicos tem o título de bacharel e tecnólogo/a, sendo raras as titulações do tipo licenciatura, que confere aos/às seus/suas titulares, além da formação específica, o aporte teórico-prático necessário ao exercício do magistério.

A dificuldade em conseguir profissionais para atuar como docentes em determinados campos do saber da EPT, sobretudo em instituições não especializadas nesta modalidade de educação, como é o caso das escolas das redes de ensino que se dedicam praticamente à oferta da educação básica propedêutica, é algo constatado em todo o território nacional e merece atenção e reflexão.

A própria lei que propõe a Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) atentou-se para a questão, introduzindo a possibilidade de admissão de profissionais para a função docente na Educação Profissional por meio do expediente do notório saber. Nesse sentido, o artigo 61 da LDBEN nº 9.394/96 foi alterado com a introdução do seguinte inciso:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, *exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;*
(Grifo nosso)

Nota-se que este expediente não se estende aos demais itinerários formativos, das áreas propedêuticas, mas tão somente ao Itinerário da Formação Técnica e Profissional. Uma tentativa de equacionar a questão da dificuldade de se encontrar docentes para atuar em determinadas áreas da EPT ou mesmo a sua falta total, dependendo da região ou localidade sede da oferta. O notório saber, nos termos da lei, aplica-se não apenas aos casos de profissionais habilitados/as em cursos de nível superior cuja natureza não

seja de licenciatura, mas também àqueles/as profissionais que detenham tão somente formação profissional prática (experiência profissional), devendo tais experiências serem reconhecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

A composição de quadro de profissionais para atuar na EPT poderá ser muito difícil em determinadas localidades em função de outras questões como a discrepância entre as remunerações dos/as profissionais, oriundos/as das engenharias e graduações tecnológicas e a dos/as profissionais da educação básica ou mesmo a simples inexistência de determinados/as profissionais numa dada localidade.

Assim, este aspecto é de grande relevância no processo de definição do tipo de formação a ser ofertada, devendo-se, mesmo considerando o expediente do notório saber, proceder ao levantamento da existência de potenciais profissionais-docentes no cenário local/regional.

Dentro da discussão desse aspecto, é importante ressaltar um outro diretamente correlacionado a este, qual seja o aspecto da formação continuada de docentes e técnicos/as para a atuação nesta modalidade de educação.

A formação do pessoal técnico e docente é uma necessidade referente a todos os níveis e modalidades de educação e no caso da Educação Profissional, não é diferente e até mesmo mais urgente e constante, já que os conhecimentos e as tecnologias relacionadas aos processos produtivos sofrem as mais diversas transformações em decurso de tempo muito pequenos, ou seja, as mudanças acontecem de forma muito rápida e dinâmica. Tais mudanças impactam diretamente o mundo do trabalho, as profissões e os perfis dos/as trabalhadores/as, o que, por decorrência, impactam a educação geral e específica, necessárias aos/às cidadã/os trabalhadores/as que precisam dar respostas a este cenário sociocultural e produtivo dinâmico e complexificado. É, então, dispensável dizer o quanto é importante a formação continuada daqueles/as que não só formam, mas educam os/as profissionais da educação, sendo esta, uma demanda e ao mesmo tempo, um grande desafio às redes e instituições de ensino do país.

4. Territórios e Dimensão Simbólica

“É preciso lembrar que ninguém escolhe o ventre, a localização geográfica, a condição socioeconômica e a condição sociocultural para nascer. Nasce onde o acaso determinar. Por isso, temos que cuidar de todos aqueles que estão em todos os recantos deste país.”

(Aziz AbSaber)

Conhecer e refletir sobre territórios e dimensão simbólica é de suma importância para este documento curricular, tendo em vista as particularidades existentes em cada localidade. É preciso reconhecer as diversidades do nosso estado bem como torná-las visíveis neste documento para garantir um processo de ensino e aprendizagem mais crítico-reflexivo, democrático e equitativo. Para iniciar, é necessário analisar o caráter polissêmico de “território” (RATZEL, 1990; SANTOS, 1998/1999; ALMEIDA, 2011) e a perspectiva conceitual adotada tanto neste Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC (2018) território é:

[...] uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provém alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (BRASIL, 2018, p. 564)

Diante dessa concepção, observa-se que o estudo sobre este tema permite ao/a estudante o acesso às reflexões sobre as desigualdades, conflitos e tensões, fronteiras econômicas, sociais e culturais e o aprofundamento sobre as diferentes concepções de território. Quando há uma aproximação do território com o poder produz-se fronteiras entre regiões, países, municípios, bairros e há influência de um determinado grupo sobre outro, dessa forma qualquer espaço determinado e delimitado a partir das relações de poder caracteriza-se como território. Segundo Santos (1999)

[o] território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território

usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, culturais, espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. (SANTOS, 1999, p.8).

O conceito de “território usado”, cunhado pelo autor, impõe pensá-lo em sua totalidade, isto é, como um campo privilegiado para a análise, à medida em que se revela, de um lado, a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade de seu uso. Para Santos, (1998, p.15.) é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. E acrescenta que é “indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território”.

Assim, é imprescindível para o DC-GOEM considerar as diversidades regionais existentes no território goiano, que se manifestam nas paisagens e nas formas de se relacionar com a natureza, a economia, as manifestações culturais, a renda, a religiosidade, as relações sociais, o acesso a tecnologias, o modo de falar, a proximidade e identificação com territórios vizinhos, os lugares de origem entre outros.

Almeida (2011) considera que território é um espaço social e vivido resultado de apropriações econômicas, ideológicas e sociológicas por grupos que imprimem nele sua cultura e história. A autora realiza um importante estudo sobre as festas no campo e na cidade, o turismo ecológico, religioso e cultural, os rituais, enfim, sobre o patrimônio histórico e cultural de Goiás como expressão de território e dimensão simbólica. Para a autora, as festas são um dos contribuidores para o processo de construção simbólica dos territórios de uma localidade, elas mostram suas singularidades, o modo de construção das relações com as sociedades e com territórios vizinhos.

Ao estudo de território Di Méo (2001, *apud* Almeida, 2011) agrega quatro significações suplementares: a primeira se refere a território como um conceito constituído por meio de dados geográficos e na inserção de cada sujeito em um ou em vários grupos. Essa relação socioespacial determina o sentimento de pertença e de identidade coletiva. A segunda permite que território se traduza como um modo de delimitação e controle do espaço, possibilitando a permanência e a reprodução dos grupos que o ocupam. Trata-se, nesse caso, da sua dimensão política. A terceira é a que caracteriza o território como um

“remarcável campo simbólico” que se constitui em alguns de seus elementos, instaurados em valores patrimoniais, contribuindo para formar ou reiterar o sentimento de identidade coletiva das pessoas ali territorializadas. A quarta e última significação diz respeito ao tempo longo da história, visto como necessário para que ocorra a construção simbólica dos territórios.

A concepção de “território usado” (SANTOS, 1998/1999) e a importância de se observar o campo simbólico (ALMEIDA, 2011) na formação das relações socioespaciais entre os sujeitos são abordadas na apresentação das habilidades tanto na BNCC da etapa Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Contudo, é importante salientar que nesta última etapa os aspectos discutidos por Santos (1998/1999) de “território usado” são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a abordagem curricular é realizada por área de conhecimento, logo a aprendizagem poderá ocorrer de modo interdisciplinar e transdisciplinar.

Assim, pensar o território goiano e as relações sócio espaciais estabelecidas aqui é pensar nas relações estabelecidas entre e com as juventudes, público-alvo e predominante na etapa de Ensino Médio, bem como com os demais sujeitos que aqui habitam.

Nesse sentido é importante destacarmos a questão da vulnerabilidade juvenil. O termo refere-se às situações de risco que afetam os/as jovens, e que induzem à exclusão e à perda de direitos essenciais, que afetam não apenas o presente, mas ameaçam também o futuro. Os/As jovens que se encontram na condição de vulnerabilidade são aqueles/as que sofrem com as desigualdades sociais manifestadas por meio de pobreza, falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura bem como evasão escolar; falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; consumo e tráfico de drogas. (ABRAMOVAY *et al*, 2002).

A então Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN), por meio do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), elaborou, em 2013, um estudo sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), partindo da definição acima apontada, a fim de avaliar as condições de vida dos/as jovens de 246 municípios goianos buscando analisar o contexto em que vivem e como adentram a vida adulta.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Goiás analisou sete variáveis: a não incidência de gravidez entre adolescentes de 12 a 18 anos, renda, nível de instrução, taxa de frequência à escola, inserção precária no mercado de trabalho, atividade de estudo e/ou trabalho e violência sofrida. Os dados da pesquisa demonstraram que os municípios com menor vulnerabilidade juvenil estavam localizados nas regiões Sul e

Sudeste do estado e os municípios em que os/as jovens apresentaram maior vulnerabilidade estavam situados nos municípios das regiões Norte, Nordeste e entorno do Distrito Federal¹⁷(IVJ p. 8).

Em 2019, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publicou o Atlas da Violência apresentando dados alarmantes em relação à mortalidade precoce da juventude, além de chamar atenção para o crescente aumento da violência letal contra negros, população LGBTI, e mulheres, em feminicídio (p. 6).

Em relação a Goiás, os dados demonstram que houve um crescimento da violência da ordem de 64,3% no período de 2007 a 2017. Em números absolutos o crescimento no período foi da ordem de 90, 7%, de 1.521 em 2007 para 2.901 em 2017. Sobre a mortalidade entre os/as jovens (15 a 29 anos) também houve um aumento significativo no estado, na década entre 2007 e 2017 a taxa de homicídio por cem mil habitantes pulou para 91,6 em números absolutos quase dobrou a taxa de morte de jovens, pois houve um salto de 849 mortes em 2007 para 1.601, em 2017, o que significa uma variação de 88,6

Em relação ao feminicídio, o total de homicídios para cada grupo de 100 mil mulheres em 2017 no estado de Goiás foi de mais de 65. Em números absolutos, no ano de 2007, foram registrados 139 homicídios de mulheres, número que subiu para 256 em 2017, variação de 84,2% no período. Em relação aos homicídios da população negra no estado, em 2007 foram registrados 29,6 homicídios de negros/as por 100 mil habitantes, número que no ano de 2017 saltou para 53, variação de 78,9%, em números absolutos foram registradas 1,502 mortes de negros/as em 2007 e no ano de 2017 2,284 homicídios.

Os números alarmantes indicam a urgente necessidade de implementação de políticas públicas focadas nos territórios e nas populações mais vulneráveis socioeconomicamente, para que assim seja possível reduzir o número de homicídios de jovens, o principal grupo atingido por mortes violentas intencionais, não só em Goiás, mas em diversas unidades da federação.

Os investimentos nas juventudes, mediante políticas públicas, é o que propiciará o desenvolvimento infanto-juvenil por meio do acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao trabalho. Cerqueira (2019) aponta que inúmeros trabalhos científicos internacionais, como os do Prêmio Nobel James Heckman demonstram que é mais barato investir na primeira infância e juventude e assim evitar que crianças sejam expostas a situações de

¹⁷Em 2019 foi criado o Índice Multidimensional da Carência das Famílias Goianas (IMCF) operacionalizado pelo IMB com o objetivo de definir em que região do estado concentram -se os domicílios que apresentam as maiores vulnerabilidades, para a efetivação de políticas públicas estaduais focadas.

vulnerabilidade e violência no presente e no futuro. Evitando que muitas adentrem no mundo do crime, ou se tornem vítimas, diretas ou indiretas deste, o que requererá aportes de recursos em desenvolvimento infanto-juvenil superiores aos destinados ou investidos em repressão bélica e encarceramento (CERQUEIRA, 2019, p. 27).

A instituição escolar inserida no território compartilha com ele suas culturas, dinâmicas, sujeitos e práticas, não podendo ser isolada desse contexto e da realidade. Logo, é preciso reiterar que sozinha ela dificilmente consegue garantir a proteção aos/às estudantes. Para tanto, é importante que o currículo, professores/as, gestores/as da educação, sociedade, mídia e instituições governamentais responsabilizem-se na promoção, prática, ensino e garantia de que as escolas sejam um espaço seguro e inclusivo para todas/os. Nesse processo, é preciso antes de tudo reavaliar a realidade de dentro, ou seja, interrogar a própria instituição escolar.

Um documento oficial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) chamado “*A educação que protege contra a violência*” apresenta alguns dados educacionais sobre as formas de violência vivenciadas por crianças, jovens e adolescentes no Brasil e em países da América Latina e Caribe. Nesse aspecto, é importante destacar que conforme dados disponibilizados no material, o Brasil ocupa a primeira colocação em homicídios a adolescentes de 10 a 19 anos (entre 2007 e 2019) e Goiás como vimos também tem apresentado dados alarmantes.

Além disso, são estabelecidas metas para a redução de casos de violação aos direitos dos/as jovens e é enfatizada a importância de se valorizar a educação. Quanto ao significado da instituição escolar neste contexto, considera-se que a escola:

[...] pode se constituir, dependendo da sua estrutura e outras condições, como o *locus* protetivo e protegido dentro do território e fora dele. Contudo, sozinha não consegue avançar muito, sobretudo em áreas marcadas pela dinâmica das violências. Para isso, ela precisa reconhecer-se e ser reconhecida como parte do território e de uma rede de proteção de meninos, meninas e adolescentes. (UNICEF, 2019, p.20.)

É de grande importância a formação desta rede protetiva no território que pode se configurar de diversas maneiras, inclusive por meio do currículo em ação e de políticas educacionais que envolvam os/as jovens em uma educação integral que promova o seu protagonismo e a tomada de decisões em sua vida acadêmica, principalmente nas cidades (regiões, territórios, comunidades, e grupos sociais) mais carentes para que se

tornem cidadãos/ãs capazes de colaborar para a construção de um país mais justo e com oportunidades iguais a todos/as.

Conhecer, analisar e avaliar os desdobramentos de tais estudos locais e demais pesquisas em âmbito nacional e internacional combinados aos debates que possam ser suscitados em sala de aula, tanto do/a professor/a em suas múltiplas áreas de conhecimento quanto dos/as estudantes, são práticas fundamentais para se desenvolver uma formação integral. Refletir sobre o “território e sua dimensão simbólica” nas diversas temáticas que podem ser abordadas na escola implica desenvolver um olhar mais crítico sobre os espaços ocupados pelos sujeitos, o processo de formação de tais territórios, as relações sociais estabelecidas na ocupação de tais espaços e os efeitos dessa relação no território em uso.

5. Integração Curricular

O DC-GOEM tenciona possibilitar a formação de um sujeito pleno e integral. Para isso, apresenta uma abordagem epistemológica do conhecimento dos diversos componentes curriculares dentro do conceito de integração curricular. Em essência, significa uma concepção de conhecimento relacional em que suas diversas áreas e componentes curriculares, métodos e visão de mundo, estejam organizados com o objetivo de apoiar o desenvolvimento saudável dos/as jovens e promover um modo de vida democrático.

Então, o DC-GOEM tem como pressuposto a integração curricular que, conforme Beane(2003), diferencia-se da mera concepção de currículo como interdisciplinaridade, pois nesta abordagem, o componente curricular e seus objetos de conhecimento representam mais um fim, do que um meio para a educação, e assim, não priorizando a educação integral dos/as estudantes. Por sua vez, a integração curricular busca superar a fragmentação do conhecimento ao dispor deste como meio para abordagens a partir de centros de interesse e eixos estruturantes que incluem questões vivenciais, pessoais e sociais da vida real dos/as jovens.

Nesse sentido, o DC-GOEM procura concretizar os principais aspectos da integração curricular, conforme exposto pelo pesquisador curricular, Beane. O primeiro aspecto é a integração de experiências que consiste em recorrer às vivências pessoais e sociais da vida real, seus centros de interesse, que para Santomé (1998 *apud* Aires, 2011, p.222) são as ideias eixo, ou seja, os interesses dos/as estudantes e comunidade, para, assim, lidar

com novos problemas e questões. Integrar as experiências vividas com novos esquemas de significação trará a oportunidade de abordagem a problemas cujas respostas ainda são desconhecidas e, assim, professor/a e estudante, podem aprender juntos. O segundo aspecto é a integração social, que está para além dos componentes curriculares, visto que a aprendizagem significativa promove valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática.

Outro aspecto importante da integração curricular, conforme Beane (2003), refere-se à integração do conhecimento, pois um currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, contempla diversos pontos de vista e todo o saber científico acumulado na história, sempre com vistas a auxiliar o/a estudante a entender sua presença no mundo como agente da história. Para o autor, quando há integração, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimentos para os apresentar, possibilitando gerar soluções inovadoras. O último aspecto é a integração como concepção curricular e diz respeito à compreensão de que, integrar não acontece de forma genérica por meio de uma grade com vários componentes curriculares, mas é algo maior, que exige organicidade e um bom planejamento.

A concepção de integração curricular que trazemos para o DC-GOEM consiste em pensar os componentes e as áreas do conhecimento de forma interligada, a fim de criar diálogos e práticas alicerçadas na criatividade, inovação e complexidade que o ser humano e o mundo exigem, relacionando ao ensino por competências e habilidades como possibilidade de alcançar a formação integral dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Sobre o ensino por competências e a integração curricular, Silva (2008) destaca as considerações de Perrenoud de que não se trata de transmissão simples de saberes, mas implica em:

exercitar a transferência de conhecimento de uma situação para outra. Desse modo, os saberes escolares iriam adquirindo significado, fazendo sentido diante das práticas sociais. As competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais de vida, imagina como interagir com ela e recorre aos saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação (SILVA, 2008, p. 87).

A integração curricular que utilizamos nesse documento tanto na parte da formação

geral básica, quanto nos itinerários formativos busca aplicar abordagens integradoras, colocando a ênfase na problematização de questões cotidianas e existenciais do/a estudante. Tendo à disposição do/a professor/a e estudante a contribuição acumulada dos conhecimentos científicos das áreas do conhecimento, bem como, dos conhecimentos que surgirem das experiências e relações estabelecidas nos processos.

Os objetos de conhecimento devem ser tratados não como finalidade em si, mas como meio para o desenvolvimento da formação integral dos sujeitos envolvidos no processo. Primamos, nesse documento, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, pela promoção dos Direitos Humanos e vivência democrática plena, priorizando a integração e incentivando professores/as e estudantes na geração de novas ideias e na sintetização de novos relacionamentos entre essas ideias.

Para o desenvolvimento pleno da integração curricular, é imprescindível a compreensão de conceitos que são referência para uma prática real e efetiva. Estes conceitos são: integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pensamento complexo e sistêmico. São conceitos distintos e seu entendimento como uma forma de pensar, de ver e lidar com o mundo, capacita o alcance e o aprofundamento das práticas, dos diálogos, do ensino, das formas de avaliação, da integração curricular em si, entre outros.

A definição dos conceitos é sempre importante para a compreensão dos aspectos essenciais destes paradigmas, o que possibilita a coerência e a real mudança de pensamento. Assim, apresentamos a definição de interdisciplinaridade conforme Fazenda (2001), que destaca, “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2001, p.11).

Da mesma forma, apresentamos a definição de transdisciplinaridade que será tratada a partir de Santos (2008), que cita,

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton) (SANTOS, 2008, p.74).

E destacamos também, a definição do pensamento complexo e sistêmico, a partir de

Morin (2004),

No nível da obra, o pensamento complexo reconhece simultaneamente a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, de uma unificação, de uma síntese. Deve, portanto, tender tragicamente à totalização, à unificação, à síntese, ao mesmo tempo em que luta contra a pretensão dessa totalidade, dessa unidade, dessa síntese, com a consciência plena e irremediável do inacabamento de todo conhecimento, pensamento e obra (MORIN, 2003, p. 40).

A integração se apresenta como uma ação é o ato de: agregar, juntar, associar, misturar, conectar, unificar, interligar, entre outros. Ela acontece a partir da relação entre pensamento (visão de mundo) e ação (prática), um está conectado ao outro. Assim, uma integração eficiente, que valorize cada aspecto mencionado por Beane (2003), necessita que primeiro, haja a mudança de pensamento e paradigma. Segundo Morin (2004), é a partir daí que o ato de ligar e se conectar no mundo faz sentido para os/as professores/as e estudantes.

A integração possui níveis de relações, que se aprofunda conforme o maior ou menor grau das conexões estabelecidas, são eles: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Esses níveis de relações serão realidade no contexto escolar se todos/as os/as envolvidos/as na prática pedagógica, incluindo, professores/as, coordenadores/as e gestores/as, estiverem dispostos à parceria, a ampliar o olhar diante do conhecimento e a promover ações interligadas. A integração, seja no plano interdisciplinar ou transdisciplinar, necessita superar o *status* de mera proposta dentro da escola e passar a ser um hábito, praticado na relação entre pensamento, ação e parcerias.

Como indica o autor, Fazenda (2001), que defende a interdisciplinaridade como uma atitude diante do conhecimento, uma mudança de paradigma no pensar e no olhar, que deve ser conectado e interligado. É o como se olha e percebe o mundo. E Japiassu (1976), que trata da interdisciplinaridade como forma de ação, que acontece conforme a intensidade das trocas entre os/as especialistas e pelo grau de integração real dos componentes curriculares no interior de um mesmo projeto de pesquisa, que envolve as parcerias e trocas entre os/as professores/as e os/as estudantes.

Quanto à transdisciplinaridade, Nicolescu ressalta que,

A transdisciplinaridade como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p.16).

Tratar da transdisciplinaridade dentro da escola demanda uma relação aprofundada entre pensamento e ação em complexidade, enfatizando o multidimensional e multirreferencial, incluindo as questões existenciais, locais e globais, numa perspectiva contextualizada e relacional.

A partir desses pressupostos teóricos metodológicos, destacamos que as práticas pedagógicas a partir do DC-GOEM possuem um aparato teórico pedagógico diversificado e amplo para promover relações integradas dentro da escola. É importante enfatizá-los para que o/a professor/a consiga compreender a dimensão das possibilidades que poderão surgir. É necessário, também, enfatizar a importância da especificidade do/a professor/a para uma prática mais profunda e coerente e que este, diante de um currículo tão amplo, rico e contemporâneo, necessita estar aberto para parcerias.

O aparato teórico pedagógico, que são os conhecimentos que o DC-GOEM proporciona dialoga entre acadêmico e não acadêmico, são eles: os componentes curriculares e suas especificidades, as áreas de conhecimento, as dez competências gerais da educação básica, as demais competências, as habilidades, os TCTs e aquilo que deles surgirem nas práticas realizadas.

Os TCTs são abordados neste documento como essenciais, pois são objetos de aprendizagens que integram questões sociais, ambientais, culturais, políticas e econômicas que podem ser trabalhadas com um olhar sobre a totalidade dos processos, que permite aos/às estudantes uma compreensão holística do mundo atual. É importante ressaltar que a inclusão do termo contemporâneo, para complementar o transversal, evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (MEC, p. 14, 2019).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer N^o 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (CNE/CEB, 2010, p. 24).

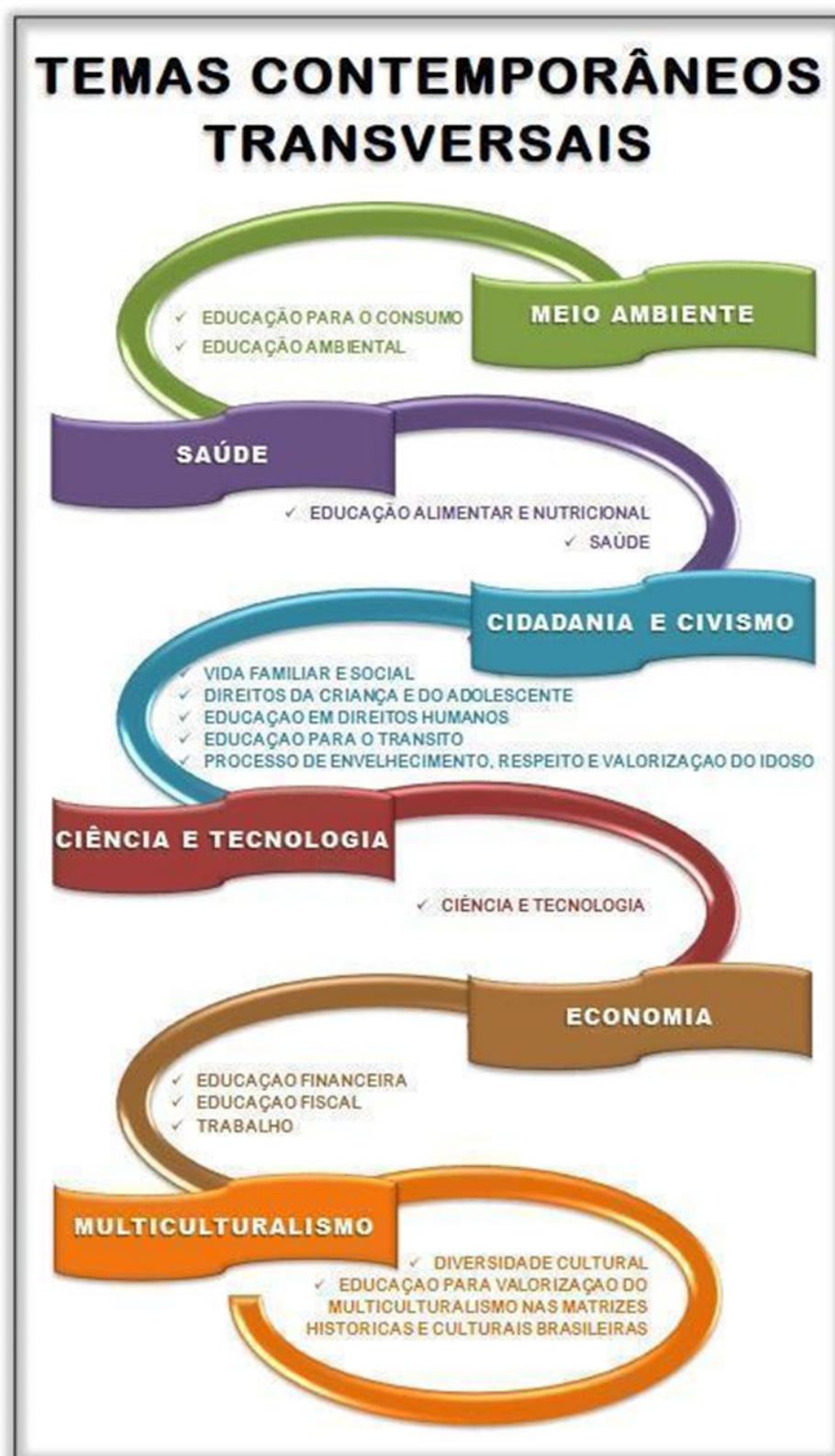
Diante desse Parecer de 2010, os temas contemporâneos transversais ganham espaço no debate educacional. Enquanto nos PCNs eles eram recomendações facultativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais sinalizaram sua obrigatoriedade, conforme as Resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 e Nº 12/2012. Na BNCC eles passaram a ser considerados como conteúdos essenciais para a Educação Básica, em função de sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares. Outro aspecto fundamental das DCNs foi a ratificação da transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a

gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (BRASIL, 2013, p.29).

Em síntese, estes marcos legais foram fundamentais para a estruturação dos TCTs na BNCC. São organizados em 6 (seis) macro áreas: Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia e Multiculturalismo. Sendo que as seis macros áreas estão estruturadas em 15 (quinze) Temas Contemporâneos conforme ilustra figura a seguir:

Figura 09 - Infográfico com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) organizados em macro áreas.



Fonte: Elaborado pela equipe de redatores/as do DC-GOEM, 2020.

É importante ressaltar que os TCTs procuram dialogar com as demandas dos/as estudantes, tentando buscar uma aprendizagem que evidencie o desenvolvimento da cidadania e integre as diferentes áreas do conhecimento nesse movimento. Diante disso, o mais importante é compreender que a integração curricular não acontece sozinha, descrita em um papel, mas necessita ser orgânica, cheia de vida, para que os/as professores/as e estudantes consigam encontrar sentido em seu processo educativo. Dessa forma, a construção desse Documento Curricular, tanto na parte da FGB, quanto nos IFs estão alinhados com as novas práticas educativas e em consonância com as demandas reais da vida do/a estudante. A seguir apresentamos um quadro geral dos IFs propostos nesse documento e sua integração com os TCTs.

Figura 10 - Infográfico dos Itinerários Formativos (IFs) do DC-GOEM e sua associação com os TCTs.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS		MEIO AMBIENTE		SAÚDE		CIDADANIA E CIVISMO				CIÊNCIA E TECNOLOGIA	ECONOMIA			MULTICULTURAL/ISMO		
		EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	SAÚDE	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO	PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, RESPEITO E VALORIZAÇÃO DO IDOSO.	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	EDUCAÇÃO FISCAL	TRABALHO	DIVERSIDADE CULTURAL	EDUCAÇÃO PARA VALORIZAÇÃO DO MULTICULTURALISMO NAS MATRIZES HISTÓRICAS E CULTURAIS BRASILEIRAS
ITINERÁRIOS FORMATIVOS																
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	COMUNICAÇÃO: MOVIMENTOS, PRÁTICAS E SENTIDOS DO EXISTIR.	X				X		X			X			X	X	X
	IDENTID@DES.COM				X	X		X		X	X			X	X	X
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	A MATEMÁTICA ESCOLAR APLICADA AO MERCADO DE TRABALHO	X				X						X	X	X		
	IMERSÃO À MATEMÁTICA ESCOLAR: CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE					X					X		X			
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ALÉM DA VISÃO: CONHECENDO O MICROMUNDO	X	X	X	X						X			X		
	ENERGIA QUE NOS MOVE	X	X								X	X		X		
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	SER JOVEM		X			X	X	X			X			X	X	X
	TODA FORMA DE PODER					X	X	X			X			X	X	X
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO		X		X						X	X		X		
	TÉCNICO EM INFORMÁTICA		X		X						X			X		
	TÉCNICO EM QUÍMICA		X		X						X			X		
INTEGRADOS	AGROPECUÁRIA: HISTÓRIA, PROCESSOS ECONÔMICOS E TECNOLÓGICOS EM GOIÁS	X	X	X	X	X		X			X			X	X	X
	CINESFERA: ARQUITETURA DO MOVIMENTO	X			X	X	X	X			X	X		X		X
	COMER BEM E SE EXERCITAR É SÓ COMEÇAR!	X		X	X	X			X		X					X
	INCERTEZAS NATURAIS	X	X		X						X			X	X	
	MATEMATICIDADES	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X
	VIAGEM, AO REDOR DE MAMA GAIA					X		X	X				X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela equipe de redatores/as do DC-GOEM, 2020.

6. O DC-GOEM e a Avaliação da Aprendizagem Escolar

“É essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano.”

Celso Antunes

O Documento Curricular para Goiás - Etapa do Ensino Médio (DC-GOEM) entende que a avaliação da aprendizagem escolar, formativa, dialógica, cooperativa e integradora, deve fazer parte da prática cotidiana da sala de aula e destaca que o conhecimento escolar não se deve restringir à reprodução memorativa e acumulativa de fatos e conceitos. Nesse sentido, o ato de avaliar não é concebido como ação mecânica dedicada a aferição de habilidades excepcionalmente reprodutivas e não pode valer-se somente de instrumentos que verifiquem as capacidades, os saberes, os conhecimentos e os significados construídos pelos/as estudantes apenas pelas vias linguística e/ou lógico-matemática.

A avaliação formativa da aprendizagem escolar proposta no DC-GOEM tem por objetivo garantir o diagnóstico, ampliação, sistematização e consolidação das aprendizagens sendo informativa e favorecendo ao/à estudante - a partir de critérios bem definidos e com o apoio de instrumentos adequados - a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, competências, capacidades e saberes dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores. Assim, para Hadji (2001, p. 15) a avaliação em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino. Nessa lógica, o ato avaliativo torna-se um potente instrumento que deve corroborar sistematicamente com a construção das aprendizagens significativas, políticas e sociais.

Acerca do ato avaliativo Antunes escreve que

[...] uma primeira lâmpada que precisa ser acesa envolve a discussão sobre qual perspectiva de ensino é utilizada pela escola e pelo professor, pois somente à luz desse paradigma é que sobre avaliação se pode falar[...] é impossível discutir-se a avaliação da aprendizagem escolar sem que se saiba qual a teoria, método e perspectiva educacional utilizada. (2016, p. 14)

Portanto, a escola, na concepção do DC-GOEM, é compreendida como um ambiente ao qual os estímulos epistemológicos devem favorecer o desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes, que operam múltiplas inteligências, de maneira a possibilitar uma aprendizagem humana e significativa. A avaliação da aprendizagem escolar deve focar nas múltiplas dimensões do desenvolvimento dos/as jovens, respeitando-os/as

como protagonistas de todo o processo e garantindo nesse percurso formativo diagnósticos pontuais e pautados na coleta sistemática de dados, evidências e informações que corroborem com o ato de planejar e replanejar a aula. Essa ação possibilitará, ao/à professor/a, a correção de rotas, a reestruturação de seu planejamento e a tomada de decisões qualitativas que devem contribuir com o processo de regulação das aprendizagens dos/as estudantes. Para isso, o respeito à singularidade de cada pessoa e a conexão das atividades avaliativas com situações relacionadas ao contexto do/a estudante e à sua cultura tornam-se ações fundamentais para a construção dos conhecimentos previstos por esse DC-GOEM.

A avaliação é o caminho para a promoção da aprendizagem e, por isso, deve ser pensada e estruturada para respeitar as formas e estilos de aprendizagem de cada estudante, os tipos de conteúdos trabalhados em sala de aula (factual, conceitual, procedimental e/ou atitudinal) e as formas de interação que se estabelecem no ambiente escolar. Este é o primeiro passo para que a avaliação formativa contribua com o desenvolvimento da formação integral dos/as estudantes desta etapa de ensino.

A avaliação da aprendizagem não é uniforme e parametrizada e, por isso, faz uso de instrumentos avaliativos diversos, que exploram as linguagens, significações dos conhecimentos e se constituem por uma pluralidade de metodologias. Portanto, não se pode comparar aprendizagens. Ela deve considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos/as jovens, para isso, é importante a articulação com as dez competências gerais e com as respectivas competências e habilidades específicas das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fernandes ao referir-se a avaliação formativa alternativa afirma que

Trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, [...] uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar. (2009, p. 56)

Assim, o DC-GOEM entende que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser diagnóstica e formativa alternativa. Diagnóstica no intuito de buscar a presença ou

ausência de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades e saberes em processo de construção, sistematização e ou consolidação; formativa alternativa com a finalidade de ser um processo pedagógico, estruturado a partir da ação educativa que compreende e respeita o/a estudante, seus estilos de aprendizagem, seus estilos cognitivos, suas histórias de vida, seus processos cognitivos (autorregulação, autocuidado, autoconhecimento) e metacognitivos.

Em relação à avaliação formativa alternativa Fernandes (2009) enfatiza que as/os professores são os protagonistas da organização e distribuição de feedback, enquanto que os/as estudantes terão domínio na autoavaliação e autorregulação de suas aprendizagens.

Na perspectiva da avaliação formativa alternativa, o/a professor/a deverá fazer uso de instrumentos avaliativos diversos tais como o portfólio (físico e digital), registros e a autoavaliação, entre outros. Esses instrumentos devem pautar-se na aplicação de tarefas contextualizadas, estruturadas de forma a garantir a gradação de complexidade dos processos e modos de pensamento a serem mobilizados na busca por soluções plausíveis e conectadas ao contexto científico-político-social para garantir que todos/as desenvolvam, nas palavras de Fernandes (2009, p. 57), “o máximo possível suas competências”.

Assim, o feedback formativo, contínuo e prático, deve, independentemente do instrumento avaliativo adotado, ser organizado e operacionalizado com o objetivo de favorecer a construção das aprendizagens de cada estudante. Este feedback formativo deve,

- situar os/as estudantes acerca de seus avanços e performance em relação ao percurso formativo programado;
- apontar as dificuldades apresentadas em relação aos conhecimentos diagnosticados e estratégias utilizadas;
- informar ao/à estudante para onde deve ir em relação ao ponto que se encontra;
- orientar as possíveis rotas a serem tomadas para sanar tais dificuldades diagnosticadas;
- garantir o desenvolvimento de processos relacionados à autorregulação;
- estabelecer metas e objetivos de aprendizagem com maior grau de complexidade em relação ao ponto em que os/as estudantes se encontram no percurso formativo;

- promover a aquisição de novas informações e garantir a construção de conhecimentos essenciais;
- conduzir o/a estudante ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de autoavaliação.

Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 81) afirma que de certo modo, pode-se dizer que o *principal instrumento* de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o/a professor/a comprometido/a em uma interação com o/a estudante. É o/a professor/a quem trabalha na sala de aula e está diretamente ligado ao/à estudante acompanhando seu avanço ao longo do processo. Assim, o/a professor/a deve, como parte integrante do processo (como sujeitos da avaliação) avaliar a partir de instrumentos diversos, definidos previamente, estruturados a partir de critérios plausíveis, que sejam apresentados e explicados aos/às estudantes e, que possibilitem a construção contínua das aprendizagens previstas por este DC-GOEM.

Luckesi (2011, p. 90) conclui que o/a professor/a que tem o hábito a oferecer “um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra”. A importância da avaliação da aprendizagem escolar não só para a regulação das aprendizagens dos/as estudantes mas, também, para a autorregulação e autoavaliação do/a professor/a que deve refletir sobre suas ações, estratégias e metodologias adotadas, *feedbacks* formativos orientados e procedimentos utilizados na construção das aprendizagens significativas, políticas e sociais. Devem ver a si mesmos em cada uma das etapas da avaliação: no diagnóstico dos conhecimentos prévios, na ampliação, sistematização e consolidação das aprendizagens previstas nesse Documento Curricular reconhecendo as limitações dos/as estudantes diante de cada situação avaliada.

Ao trazer a ideia de avaliação formativa Perrenoud (1999, p. 81) ainda destaca que

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a

gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (Bain apud Perrenoud, 1988b, p. 24). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Trata-se de uma temática que não se esgota e o DC-GOEM preconiza e defende que uma avaliação verdadeira não deve ser classificatória e nem autoritária. Deve, sim, conceber o/a estudante como sujeito do processo de forma que este/esta deve participar de sua avaliação e para tanto deve envolver-se nos processos cotidianos de autoavaliação e regulação das aprendizagens. A avaliação da aprendizagem escolar deve ser pensada a partir de suas múltiplas dimensões que podem ser organizadas por propósito (somativa ou formativa), por momento de aplicação (diagnóstica, processual ou acumulativa) ou por referencial de análise (normativa ou criteriada), entre outras.

Uma avaliação significativa deve garantir uma diversidade de instrumentos avaliativos para saberes específicos, ter princípios (políticos, éticos, morais e estéticos) que corroborem com a formação cidadã e global, respeitar os contextos socioculturais nos quais o/a estudante está inserido/a e, não menos importante, estar alinhada à uma organização curricular que envolva conhecimentos articulados a vida e que ressignifiquem a formação crítica e ativa de todos/as os/as envolvidos/as.

7. O DC-GOEM e a Formação Docente

Estamos diante de uma nova organização curricular na etapa Ensino Médio, na qual é possível reconhecer nas páginas de todo o DC-GOEM aspectos educacionais de extrema relevância para a formação integral, crítica, reflexiva e cidadã do/a estudante. Alguns desses aspectos fundamentais são: a integração curricular entre as áreas do conhecimento com abordagem interdisciplinar e/ou transdisciplinar, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), o desenvolvimento de competências e habilidades, o fortalecimento do protagonismo juvenil, a importância de se desenvolver o Projeto de Vida do/a estudante e a flexibilização curricular via escolha de Itinerários Formativos.

A Portaria nº 331, do Ministério da Educação (MEC), de 5 de Abril de 2018 - que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

(ProBNCC), estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação e a Portaria nº 756, do MEC, de 3 de Abril de 2019, que altera o primeiro instrumento, definem que os estados, após o processo de revisão e elaboração dos seus currículos, devem passar para o período de implementação com a difusão das novas propostas curriculares elaboradas à luz da BNCC.

Trata-se do segundo ciclo de trabalhos, que consistirá na capacitação de professores/as da rede com vistas à construção de um diálogo que, a um só tempo, gere adesão e subsidie estes/as profissionais na implementação do currículo proposto. Aliado ao processo formativo, serão empreendidas ações de monitoramento e avaliações periódicas que propõem o desenvolvimento exitoso desta etapa.

Para refletirmos sobre a pertinência do tema formação docente, é preciso sensibilizarmo-nos sobre a existência, o significado e os desdobramentos dessas perspectivas supracitadas neste texto. Inicial e/ou continuada, ela é a base para que o Novo Ensino Médio seja implementado com sucesso e que o ensino de habilidades e competências, por áreas do conhecimento, consiga alcançar os resultados esperados. Em outras palavras, o processo de implementação dessa nova estrutura curricular para Goiás exige formações continuadas amplas e robustas sobre os conceitos apresentados no DC-GOEM.

A partir de uma pesquisa feita com a rede estadual de Goiás, levantamos pontos e temas que são considerados essenciais no processo formativo dos/as professores/as para a implementação do Novo Ensino Médio em Goiás. Os questionários de escuta com educadores/as aplicados em diversos momentos formativos, apontaram a importância de formações voltadas para: 1-Consolidação dos conceitos trazidos pela BNCC e o Novo Ensino Médio; 2-Compreensão e maior aprofundamento sobre a Formação Geral Básica estruturada por áreas do conhecimento; 3-Aprofundamento sobre Itinerários Formativos eletivas e trilhas de aprofundamento; 4-Formações voltadas para professores/as de Projeto de Vida; 5-Formações sobre Educação Integral e Protagonismo Juvenil, entre outras.

Todas essas temáticas levantadas no parágrafo anterior fazem parte do DC-GOEM. Os processos formativos em torno delas são fundamentais para a implementação desta nova organização curricular em Goiás. Nosso foco, a princípio, são os/as professores/as que estão atuando na rede pública de ensino. O processo desenvolvido pela Seduc-GO por meio da Superintendência de Ensino Médio para a implementação do Novo Ensino Médio iniciou-se em 2019, nas Coordenações Regionais, com orientações, encontros formativos e divulgação de materiais produzidos pela equipe Pro-BNCC.

As formações para implementação devem continuar ocorrendo nas modalidades presencial e a distância, oferecendo aos/às professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as a oportunidade de refletir e conhecer melhor sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. Algumas ações ocorridas dentro das unidades escolares fazem parte de uma política de estado, como as paradas pedagógicas com as equipes regionais que vão orientar a comunidade escolar, os trabalhos coletivos realizados nas unidades escolares, onde os /as professores/as têm a oportunidade de estudar, solucionar dúvidas e se fortalecerem no planejamento diário de suas aulas, e em momentos como o “Dia D”, nos quais toda a equipe gestora poderá parar e estudar sobre alguma temática importante para a rede. Essas práticas estão previstas no calendário escolar anual e conforme o surgimento de desafios e inovações educacionais, elas devem ser ressignificadas para atender aos anseios, necessidades e realidades do/a professor/a em nosso estado.

Nesse sentido, para o ciclo de implementação, serão organizadas formações (presenciais e/ou a distância) que ofereçam momentos de reflexão e análise compartilhada entre docentes, sobre como eles/as poderão olhar para o seu componente curricular e pensar formas de integração nas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que olham e se apropriam do conhecimento da área como forma de fortalecer a compreensão científica global da formação do/a nosso/a estudante.

O planejamento interdisciplinar ou transdisciplinar da aula dependerá, em grande parte, da abertura do/a professor/a em buscar ampliar seu olhar diante do conhecimento e da disposição em realizar parcerias, utilizando metodologias de ensino ativas e estratégias que permitam desenvolver o protagonismo juvenil. Esta prática potencializa a formação docente, permitindo experiências integrativas que alcançam a educação integral e são muito necessárias no ensino do século XXI, possibilitando à/ao educador/a desenvolver competências específicas para a prática profissional. A formação docente deve ser vista de modo sistêmico envolvido por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente e se renovam durante todo o exercício da prática profissional, mas principalmente na relação professor/a - estudante.

A apropriação de conhecimentos das novas áreas, como educação socioemocional, também apresenta-se como fator importante que percorre diferentes áreas do conhecimento trazendo a compreensão de que os saberes estão interligados, que existe uma complexidade multirreferencial e multidimensional inerente nas relações entre conhecimento, ser humano e o mundo. Por exemplo, o Projeto de Vida (PV), como

componente curricular, permite trabalhar uma infinidade de relações, que dialogam por entre diferentes conhecimentos, espaços, conceitos, práticas, habilidades, metodologias, e o mais importante, relacionando com as necessidades e anseios dos/as estudantes.

Diante disso, o importante é o rigor nas práticas, sendo que este prima pela coerência, organização e beleza na prática pedagógica. A ênfase é o aprendizado que o PV pode oferecer, deve perpassar por sua ressignificação, sendo orientado de modo científico, estético e poético, apresentando-se estruturado para o desenvolvimento da formação integral de nossos/as estudantes.

Além disso, a ressignificação das suas práticas educacionais (DOURADO, 2015) também pode ser elaborada considerando a troca de experiências de sala de aula, assim como o conhecer de novas estratégias metodológicas. Mais do que conteúdo em si, o foco de um ensino estruturado por habilidades e competências deve promover, já na formação docente, o envolvimento efetivo dos/as educadores nos processos de resolução dos desafios da educação goiana. A partilha dos problemas comuns propõe a inclusão, a contribuição e troca de novas ideias, conhecimentos e recursos, constituindo então a auto percepção que nosso/a professor/a possui sobre o próprio trabalho e o impacto dessas percepções sobre a aprendizagem dos/as discentes.

Dessa maneira, o auxílio dos/as colegas que dispõem de técnicas e métodos amparados na prática podem ser transformados em métodos formativos estimulantes e incentivadores do trabalho docente de qualidade (ZABALA e ARNAU, 2014). Momentos presenciais, como paradas pedagógicas e trabalhos coletivos, institucionalizam estas práticas. O estudo teórico conectado ao olhar de sua prática é fundamental na formação docente para o DC-GOEM, de modo que os conhecimentos possam apoiar os/as educadores/as em seu trabalho cotidiano.

Portanto, na prática, os saberes teóricos são transformados em experiências individuais e coletivas no ambiente escolar como um todo (SILVA, 2009). Então, as competências e habilidades de professores/as serão desenvolvidas a partir de suas experiências construídas. Segundo Dewey (2010), as experiências se dão pelas relações que o ser humano estabelece com o mundo, esta relação, quanto mais dimensões tiver e quanto mais formas (tato, olfato, visão, paladar, audição) diferentes de vivenciar essa relação, maior será a experiência. O ato de ensino-aprendizagem proporciona relações entre experiências passadas (já vivenciadas) e as presentes (as novas experiências), é uma relação de ir e vir que promovem reflexões e amplitude de si e do mundo, alargando saberes teóricos e práticos que, em conjunto, levam ao saber-fazer e o saber-ser docente.

De acordo com Tardif (2002), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Tal afirmação reforça a ideia de que o/a professor/a se forma e desenvolve suas habilidades profissionais no próprio ambiente de trabalho.

Cabe, também, à equipe formadora do DC-GOEM planejar formações que possibilitem trilhar caminhos metodológicos e estimular a participação efetiva, a autoria, a colaboração entre educadores/as nos processos de formação. Quando direcionamos nossa leitura e análise para as práticas sugeridas ao corpo docente e discente no DC-GOEM encontraremos nessa trajetória curricular muitas possibilidades de uma formação docente tangível, coesa, inovadora e democrática.

Acreditamos que é necessário garantir a formação de educadores/as escolares para a implementação efetiva, segura e confortável do currículo do Ensino Médio. Logo, consideramos os ciclos de formação do DC-GOEM um passo fundamental a ser desenvolvido com a rede estadual de educação em Goiás, a partir destes ciclos formativos, transformaremos o DC-GOEM em um currículo vivo, participativo e democrático, envolvendo todos os atores sociais da educação em Goiás.

8. Arquitetura Curricular

Com as atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), instituída pela Lei nº 13.415/2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), determinou-se, entre outras mudanças, a gradativa ampliação da carga horária desta etapa de ensino de um total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas para 3.000 (três mil) horas, determinou também a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries do Ensino Médio, o ensino de Língua Estrangeira Moderna Inglês, ao longo da etapa, e a oferta de no mínimo dois itinerários formativos por unidade escolar, para que os/as estudantes possam ter a possibilidade de escolher conforme seus anseios e Projeto de Vida.

Assim, a organização curricular do Ensino Médio ganhou uma nova configuração e passou a ser composta pela *formação geral básica* e por *itinerários formativos* indissociáveis. A formação geral básica deve ser constituída por uma carga horária total máxima de 1.800h definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos com 1.200h. Os itinerários formativos foram regulamentados pela Portaria nº 1.432/2018, e são definidos como trajetórias de formação que os/as

estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens dentro das áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. Totalizam-se assim 3.000 horas a carga horária do Ensino Médio, podendo ser ampliada progressivamente para 4.200 horas, conforme a demanda e a capacidade da rede.

Para a implementação do Novo Ensino Médio em Goiás e a (re)elaboração curricular foi realizado um amplo diagnóstico da rede por meio da escuta dos/as jovens, dos/as profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar. Realizado pela Coordenação de Protagonismo Juvenil, da Superintendência de Ensino Médio, utilizou-se questionários estruturados, acompanhamentos presenciais e rodas de conversas que garantiram a escuta equânime que abarcaram características regionais, de gênero, raça, renda e idade, ao longo dos anos de 2018/2019. A sistematização dos dados permitiu a elaboração de um diagnóstico importante para a construção da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio de Goiás que se estrutura no DC-GOEM, tanto na parte da formação geral básica quanto nos itinerários formativos.

O primeiro questionário de escuta foi aplicado pela Coordenação de Protagonismo Juvenil no início de 2019 e contou com a participação de 74.764 pessoas, cujo objetivo era compreender o perfil e as demandas dos/as estudantes e docentes goianos/as e a infraestrutura escolar da rede pública de ensino de Goiás. Entre os/as respondentes, 45.651, eram jovens matriculados no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 34% no 1^a série do EM; 31% no 9^a ano do EF; 28% na 2^a série do EM e 7% na 3^a série do EM. Para além do perfil, buscou-se identificar principais interesses e conhecimentos prévios sobre o Novo Ensino Médio. Todas as perguntas eram objetivas e, em alguns questionamentos, o/a participante poderia assinalar mais de uma opção. A idade de grande parte dos/as respondentes estava na faixa etária de 15 a 16 anos (28,58%) no período da entrevista.

Essa escuta permitiu construir um diagnóstico inicial dos/as estudantes e professores/as e também das capacidades físicas, operacionais e organizacionais da rede, assim como analisar a dinâmica territorial e econômica e refletir sobre a capacidade de articulação e mobilização das regiões do estado de Goiás.

8.1 A Implementação do Novo Ensino Médio

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) iniciou o processo de implementação do Novo Ensino Médio de forma progressiva, no ano letivo de 2020, sendo a matriz curricular organizada em duas partes: a primeira destinada à formação geral básica por meio das habilidades e competências das quatro áreas do conhecimento apontadas pela BNCC/EM e a segunda, destinada à Flexibilização Curricular/Itinerários Formativos, ofertando Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento. A carga horária total destinada à Base Nacional Comum Curricular é de 1.800 (mil e oitocentas) horas-relógio que, em Goiás, equivalem a 2.160 (duas mil cento e sessenta) horas-aulas. A carga horária total destinada à Flexibilização Curricular é de 1.200 (mil e duzentas) horas-relógio, as quais, em Goiás, equivalem a 1.440 (mil e quatrocentos e quarenta) horas-aulas já praticadas na antiga matriz.

8.2 Flexibilização Curricular/Itinerários Formativos

Os itinerários formativos fazem parte da flexibilização curricular e é composto por três elementos: Projeto de Vida (PV), eletivas e trilhas de aprofundamento.

Na rede estadual de educação de Goiás, todos/as os/as estudantes do Ensino Médio têm acesso a uma arquitetura curricular que contempla os componentes curriculares obrigatórios da formação geral básica, o componente curricular Projeto de Vida e componentes eletivos. Todas as turmas da primeira série, de período parcial, que não dependem do transporte escolar municipal, iniciaram no ano letivo de 2020 com a matriz curricular que contempla a flexibilização por meio de escolha de componentes curriculares eletivos e do componente curricular Projeto de Vida. A partir da segunda série do Ensino Médio, deverão escolher também as trilhas de aprofundamento que melhor se adequem aos seus interesses e a seu PV.

Para o componente curricular Projeto de Vida, foi destinada uma hora-aula por semana em todas as séries do Ensino Médio. A oferta desse componente em todas as séries do Ensino Médio é uma forma de proporcionar aos/às estudantes goianos/as a possibilidade de orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional. Para implementação do componente curricular Projeto de Vida, a Equipe de Currículo do Ensino Médio de Goiás elaborou um material didático sequencial composto por um guia do/a professor/a e material do/a estudante.

Em relação aos componentes curriculares eletivos, foram estruturados dois núcleos: o núcleo livre e o núcleo dirigido. As Eletivas do núcleo livre são construídas pela própria unidade escolar a partir das seguintes premissas: interesse dos/as estudantes, realidade da unidade escolar e contexto econômico de sua localidade. As unidades escolares também têm a opção de oferecer eletivas a partir de uma lista sugestiva preparada pela Seduc-GO via Superintendência de Ensino Médio. Essa lista é preparada a partir do cruzamento de dados do diagnóstico da rede, relacionados diretamente ao interesse dos/as estudantes, manifestados em rodas de conversas e questionários de escuta e dos arranjos econômicos e produtivos de cada município goiano. As eletivas a serem implementadas neste núcleo serão aquelas em que houver maior interesse dos/as estudantes por turma. A seguir o quadro 01 apresenta exemplos de componentes eletivos do núcleo livre.

Quadro 01 - Exemplos de distribuição de carga horária para componentes curriculares, caracterizados como Eletivas de Núcleo Livre, para as séries do Ensino Médio.

	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Eletivas Núcleo Livre	Arte: Processos Criativos e Práticas Escolares	1	40	-	-	-	-	40
	Ética e Cidadania	1	40	-	-	-	-	40
	Reciclagem e Meio ambiente	-	-	1	40	-	-	40
	Educação Fiscal	-	-	1	40	-	-	40
	Educação para as relações étnico-raciais	-	-	-	-	1	40	40
	Agronegócio	-	-	-	-	1	40	40

Fonte: Equipe Matriz Curricular - GEEM/ Supem.

As eletivas do núcleo dirigido (quadro 02) estão situadas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e são direcionadas exclusivamente pela Seduc-GO. Tendo os/as estudantes a possibilidade de escolher uma entre as duas opções ofertadas em cada bloco. No capítulo 3, é apresentado de forma mais detalhada a estruturação das eletivas em Goiás.

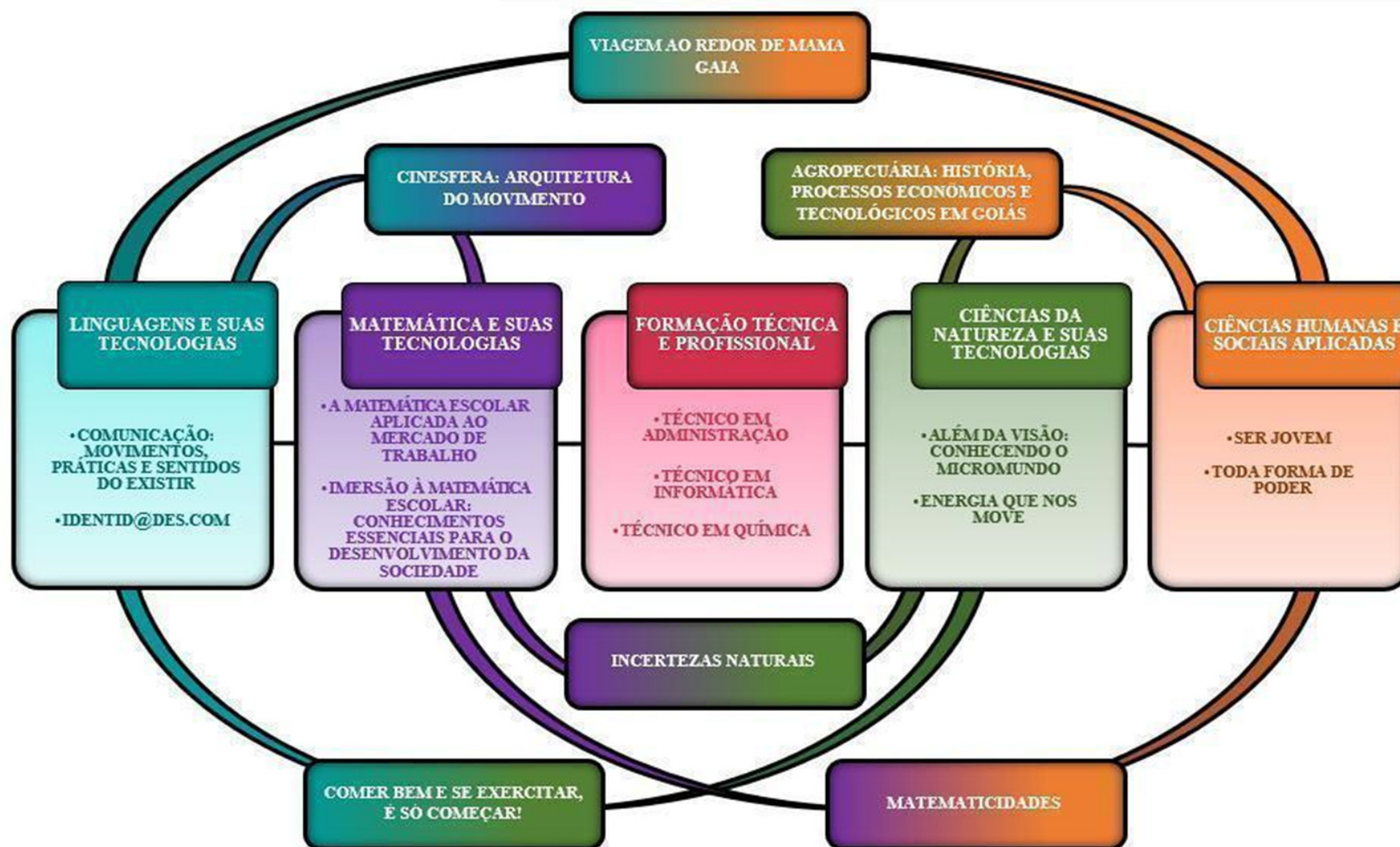
Quadro 02. Lista de eletivas do Núcleo Dirigido.

Tópicos de Língua Portuguesa
Produção de Texto
Tópicos de Matemática
Geometria
Tópicos de Educação Física
Tópicos de Artes
Tópicos de Língua Inglesa
Tópicos de Espanhol

Fonte: Equipe Matriz Curricular - GEEM/Supem.

Sobre as trilhas de aprofundamento, os/as estudantes poderão escolher a partir da 2ª série do Ensino Médio. Nesse documento, apresentamos um catálogo de trilhas de aprofundamentos que compõem os IFs e que buscam dialogar com os anseios e expectativas dos/as estudantes do território goiano, para assim, abrir possibilidades para que escolham a (as) que melhor se relacione(m) com interesses pessoais, demandas locais e com seu Projeto de Vida. O catálogo apresentado no capítulo 03 é composto por 17 (dezesete) itinerários formativos. Sendo que estes estão estruturadas da seguinte forma: oito itinerários de área do conhecimento (duas por área), seis itinerários integrados entre duas áreas e três itinerários de formação técnica e profissional, conforme figura ilustrativa a seguir:

Figura 11 - Infográfico do conjunto de Itinerários Formativos do DC-GOEM.

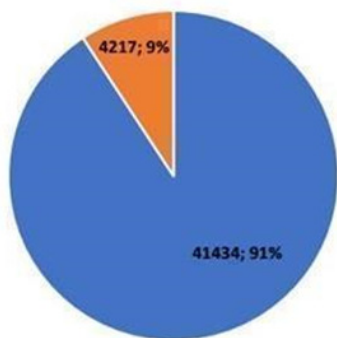


Fonte: Elaborado pela equipe de redatores/as do DC-GOEM, 2019.

Entre os itinerários formativos acima ilustrados, apresentamos três possibilidades de integração entre o Ensino Médio e a Formação Técnica e Profissional, por meio da oferta de arranjos curriculares que consideram eletivas diversas, o Projeto de Vida (PV) dos/as estudantes e trilhas de aprofundamento relevantes para o nosso território. A escolha pelo ensino técnico integrado ao Ensino Médio foi uma demanda marcante no diagnóstico da rede, conforme ilustram dados abaixo do 1º Questionário de Escuta dos/as estudantes:

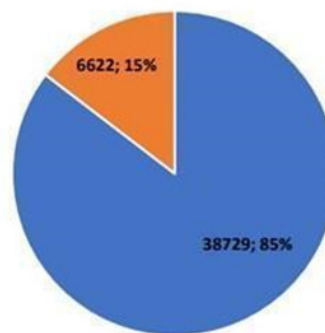
Figura 12 - Gráficos do 1º Questionário de Escuta dos/as estudantes da rede que ilustram a preferência por cursos técnicos.

30. Você gostaria de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio?



■ A- Sim; ■ B- Não.

31. Você gostaria de fazer cursos técnicos, aqueles que levam até 2 anos para sua conclusão e receber um certificado técnico?



■ A- Sim; ■ B- Não.

Fonte: Pesquisa realizada pela Equipe de Protagonismo Juvenil/GEEM/Supem.

Os cursos técnicos apresentados nesse documento são: Técnico em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Química. O quadro a seguir apresenta composição de Eletivas do Núcleo Dirigido e do Núcleo Livre do IF Técnico em Informática por exemplo:

Quadro 03 - Composição de Eletivas do Núcleo Dirigido e do Núcleo Livre do IF Técnico em Informática.

ELETIVAS NÚCLEO LIVRE	ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO
Suporte e atendimento ao usuário de informática	Ética profissional
Segurança no trabalho	Suporte e atendimento ao usuário
Relações interpessoais	Interação humano-computador
Ética profissional	Tecnologias de comunicação e informação
Gestão da qualidade	Segurança no trabalho
Tecnologias digitais	Relações interpessoais
Responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental	
Inovação tecnológica	
Tecnologias de comunicação e informação	
Introdução à informática	
Interação humano-computador	
Inclusão digital	

Fonte: Equipe de redatores/as da Gerência de Educação Profissional / Supem.

Destaca-se que a arquitetura apresentada nesse documento foi pensada no contexto do território goiano e está sujeita a revisão e alterações de acordo com as demandas e realidades locais. O catálogo de itinerários formativos também está sujeito a revisão e novas proposituras conforme a realidade da rede e de seus diferentes agentes.