



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

REJANE CHAVES CAMPOS

**MAPAS MENTAIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO
PARA PERCORRER AS TRILHAS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
DEFINIDAS NA BNCC PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

**MARANGUAPE-CE
2023**

REJANE CHAVES CAMPOS

**MAPAS MENTAIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO
PARA PERCORRER AS TRILHAS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
DEFINIDAS NA BNCC PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha 2: Currículo e Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Simone Cesar da Silva

Co-orientadora: Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo

**MARANGUAPE-CE
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CAMPOS, REJANE CHAVES.

MAPAS MENTAIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO PARA PERCORRER AS TRILHAS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO DEFINIDAS NA BNCC PARA O NOVO ENSINO MÉDIO / REJANE CHAVES CAMPOS. - 2023.

122 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Simone Cesar da Silva.

Coorientação: Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo.

1. MAPAS MENTAIS. 2. AVALIAÇÃO. 3. APRENDIZAGEM. 4. BNCC. 5. NOVO ENSINO MÉDIO.
I. Título.

REJANE CHAVES CAMPOS

**MAPAS MENTAIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO
PARA PERCORRER AS TRILHAS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
DEFINIDAS NA BNCC PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 27/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Cesar da Silva (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo (Co-Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Aos meus pais, Antônio Campos e Lúcia Campos, ao meu esposo e filhos – Jeferson Falcão, Hanna Stephany Campos do Amaral e Nicolas Victor Campos do Amaral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado força e aumentado a minha fé para que eu pudesse ser aprovada neste Mestrado, e aos meus pais, Antônio Campos e Lúcia Campos, que sempre acreditaram no meu sonho de me tornar professora e me encorajaram para que eu aperfeiçoasse esse dom através do mestrado.

Ao meu esposo Jeferson Falcão e aos meus filhos Hanna Stephany Campos do Amaral e Nicolas Victor Campos do Amaral, que sempre me fizeram companhia, trazendo calma e carinho nos momentos corridos do dia a dia.

A minha diretora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, Marta Simone de Melo Nobre, a todo o corpo docente e à turma da 1ª série A de 2022 que colaboraram e proporcionaram momentos riquíssimos de troca de aprendizagem.

A minha orientadora, profa. Dra. Simone Cesar da Silva, pelos encaminhamentos diversos relacionados ao mundo acadêmico e pela leveza nas nossas comunicações. Obrigada, professora, por me mostrar que é possível trilhar este caminho mesmo com tantas atribuições na escola em que trabalho. És também responsável por me fazer acreditar novamente em mim.

Aos professores Dr. Emanuel Rodrigues Almeida e Dr. Fabiano Geraldo Barbosa pelas excelentes contribuições durante a qualificação, deixando a minha dissertação com um referencial teórico bem integrado ao produto educacional produzido e a profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo, como co-orientadora, por sua dedicação, cuidado e um olhar atento à essência da aplicabilidade do meu trabalho.

Aos meus queridos companheiros de curso, Silvia Maria de Oliveira Ribeiro, Wilame da Silva Lima, Raimundo Jackson Nogueira da Silva que ganhei no mestrado e espero levar para o resto da vida. Amigos, o nosso grupo me sustentou diversas vezes! Obrigada pelo apoio e pela alegria de sempre.

Ao Instituto Federal do Ceará - Campus Maranguape, através do prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida e à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, através da profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida pelo compromisso com a qualidade da educação pública.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Ensino Superior (PRALIT) especialmente às professoras Dra. Carol Moraes e Ma. Patrícia Viana.

“Um mapa mental é a maneira mais fácil de introduzir e de extrair informações do seu cérebro – é uma forma criativa e eficaz de anotar que literalmente “mapeia” os seus pensamentos” (BUZAN, 2005, p.24).

RESUMO

O presente estudo versa sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 2022 que aconteceu num momento em que não havia tido formação para os professores sobre a forma de aplicação da mesma e materiais suficientes para estudo. Assim, se tem como problemática da presente pesquisa: como contribuir com os professores, enquanto gestão escolar, para o desenvolvimento didático pedagógico destes diante da implementação da BNCC para o Novo Ensino Médio? O objetivo geral é promover a adequação curricular que perpassa pelos itinerários formativos da BNCC pelos quais são enriquecidos com a parte diversificada que se concretiza com a produção dos Mapas Mentais que respeitam características regionais e locais da sociedade, fazendo com que os alunos possam desenvolver seu próprio material de estudo como facilitador de sua aprendizagem com a devida orientação dos seus professores por área do conhecimento. Seguido dos objetivos específicos que são: capacitar os professores para uso da metodologia ativa “Mapa Mental” como recurso de aprendizagem/avaliação e a partir deste, produzir de um Portfolio (e-book) como resultado da construção coletiva do conhecimento a partir da relação ensino-aprendizagem entre os estudantes e professores de uma Escola Pública. Em relação à análise dos dados investigados, foi utilizado o método hermenêutico-dialético. Para realizar essa investigação, foram utilizadas como interlocuções teóricas privilegiadas em relação às concepções de currículo a partir de vários autores: Saviani (1999; 2001; 2016), Silva (2005; 2011) e Moreira (2008), Gasparin (2005), Sacristán (2000), HECK (2017), Kuenzer (2002), Tyler (1976) a fim de identificar qual delas está ligada à BNCC e se há alguma contribuição para que a mesma, que já está sendo aplicada, torne a aprendizagem destes jovens mais significativa. Após as leituras para obter a fundamentação teórica, foi feita a formação do professor em forma de oficina na Jornada Pedagógica de 2022. A partir dessa formação, os professores em seus respectivos planejamentos por área escolheram os temas geradores para que seus alunos pudessem criar um mapa mental, através do Canva, de acordo com o que foi orientado. Assim, a criação de um produto educacional, um e-book, foi feito tanto com sugestões para os conteúdos dos itinerários formativos para cada área do conhecimento quanto uma forma de avaliação da aprendizagem do aluno pela rubrica. Os resultados foram atingidos e as discussões foram feitas de forma sucinta, com uma leitura minuciosa de todo material produzido. Em relação à formação dos docentes, que foi realizada através de oficinas, se observa notoriamente a necessidade de um olhar específico, investimentos em políticas públicas voltadas à aplicabilidade da BNCC e à necessidade de mais formações orientadas pela SEDUC-CE com base em oficinas para que esses profissionais possam realmente compreender essa nova arquitetura do Ensino Médio e fazer com que seus alunos participem ativamente desta formação e partilha de conhecimentos.

Palavras-chave: Mapas Mentais. Avaliação. Aprendizagem. BNCC. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The present study deals with the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) of High School in 2022, which took place at a time when there had been no training for teachers on how to apply it and sufficient materials for study. Thus, the problem of this research is: how to contribute to teachers, as school management, for their didactic pedagogical development in view of the implementation of the BNCC for New High School? The general objective is to promote the curricular adequacy that runs through the BNCC training itineraries through which they are enriched with the diversified part that materializes with the production of Mental Maps that respect regional and local characteristics of society, allowing students to develop their own material of study as a facilitator of their learning with the proper guidance of their teachers to use the active methodology "Mental Map" as a learning/evaluation resource and from this, produce a portfolio (e-book) as a result of the collective construction of knowledge from the teaching-learning relationship between students and teachers in a Public School. Regarding the analysis of the investigated data, the hermeneutic-dialectical method was used. To carry out this investigation, privileged theoretical interlocutions were used in relation to curriculum conceptions from several authors: Saviani (1999; 2001; 2016), Silva (2005; 2011) and Moreira (2008), Gasparin (2005), Sacristán (2000), HECK (2017), Kuenzer (2002), Tyler (1976) in order to identify which of them is linked to the BNCC and whether there is any contribution to it, which is already being applied, to make these young people's learning more meaningful. After the readings to obtain the theoretical foundation, teacher training was carried out in the form of a workshop in the Pedagogical Journey of 2022. Based on this training, the teachers, in their respective planning by area, chose the generating themes so that their students could create a map mental through Canva, according to what was oriented. Therefore, the creation of an educational product, an e-book, was done both with suggestions for the contents of the training itineraries for each area of knowledge and a way of evaluating the student's learning by rubric. The results were achieved and the discussions were carried out succinctly, with a thorough reading of all the material produced. In relation to the training of teachers, which was carried out through workshops, the need for a specific look, investments in public policies is notoriously observed focused on the applicability of the BNCC and the need for more training guided by SEDUC-CE based on workshops so that these professionals can really understand this new architecture of High School and make their students actively participate in this training and knowledge sharing.

Keywords: Mental Maps. Evaluation. Learning. BNCC. New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composição dos itinerários formativos	51
Figura 2 Eixos estruturantes do Novo Ensino Médio.....	54
Figura 3: Bloco I (Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).....	57
Figura 4: Bloco II (Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias).....	57
Figura 5: Bloco III (Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).....	58
Figura 6: Bloco IV (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).....	58

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Rubrica adaptada e Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O'Connor (2011)	19
Quadro 2 - Formação Geral Básica do Ceará para a 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral... ..	52
Quadro 3 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Ceará para a 1ª série em Tempo Integral... ..	52
Quadro 4 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Ceará para a 2ª série em Tempo Integral com C Jovem... ..	53
Quadro 5 - Itinerários Formativos do Ceará para a 2ª série do Ensino Médio sem C Jovem... ..	54
Quadro 6 -Eixos estruturantes I e II	56
Quadro 7 – Eixos estruturantes III e IV	56

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EF	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MP	Medida Provisória
SEDUC	Secretaria de Educação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1 Método	16
2.2 Cenário da Pesquisa	16
2.3 Capacitação dos professores	17
2.4 Delimitação de temas geradores (projetos integradores)	17
2.5 Avaliação dos Mapas Mentais (Rubricas)	18
2.6 Aspectos Éticos da Pesquisa	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
3.1 Educação escolar e concepções de currículo	21
3.2 O marco legal e a BNCC no contexto da reforma do Ensino Médio	30
4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: AJUSTAMENTO DO CURRÍCULO À ESCOLA DO SÉCULO XXI	47
4.1 Modelo da arquitetura curricular da escola de ensino médio em tempo integral de 45h/a do Estado do Ceará	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
6 PRODUTO EDUCACIONAL	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a prática escolar vem sendo permeada de técnicas, tradições e perspectivas dominantes acerca do uso do currículo, o qual é por vezes entendido, de forma reducionista, como apenas um processo de organizar uma série de conteúdos e práticas educativas em que os alunos estudam componentes curriculares desconexos entre si e, muitas vezes, sem aplicabilidade à vida diária e ao mundo do trabalho.

O currículo é uma forma de garantir, aos estudantes, o acesso ao conhecimento por meio de uma construção cultural e coletiva das práticas educativas que proporcionem experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas pela escola; que favoreçam, ainda, os objetivos educativos, promovam uma aprendizagem significativa e fortaleçam o processo ensino-aprendizagem através de uma maior interação da relação *professor-aluno-escola*.

A inovação curricular pressupõe evidenciar novas propostas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos possíveis de serem realizados e que possa ser concebida como um projeto cultural, com aplicabilidade na dimensão social e humana dos estudantes, e elaborada sob chaves pedagógicas e sobre códigos de objetivação da administração pedagógica/curricular; favorecendo o processo avaliativo por parte dos professores e gestão escolar (HECK, 2017).

Considerando este processo de inovação, na atualidade, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio foi estabelecida até 2022 e, enquanto documento normativo, traz todo um conjunto de aprendizagens essenciais que fortalece o repertório dos estudantes no âmbito das Competências Gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica assim como as Competências Específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares somadas à possibilidade do ensino profissionalizante.

Nesse sentido, tomando como base o contexto do Estado do Ceará, com o intuito de fazer com que essa inovação curricular chegue de forma concreta ao processo de ensino-aprendizagem das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, pretende-se implementar no seu Projeto Político Pedagógico, em uma de suas avaliações, um sistema de autoavaliação continuada que tenha como referência as Matrizes de Conhecimentos Básicos elaboradas pelos profissionais da Secretaria de Educação (SEDUC) que objetiva apresentar às escolas os objetos de conhecimentos basilares esperados para cada série do Ensino Médio, considerando as diretrizes apresentadas pelos principais documentos norteadores do ensino e da aprendizagem na área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é o foco desta pesquisa.

Assim, justifica-se a realização da presente pesquisa pela necessidade de promover a adequação curricular que perpassa por esses itinerários formativos enriquecidos com a parte diversificada que respeita características regionais e locais da sociedade depositando assim um novo propósito de educação para nossos jovens, pois é neste momento que são inseridos os projetos integradores de acordo com as competências já estabelecidas e, para que isso aconteça, o primeiro passo seria proporcionar formação para os nossos educadores para que os mesmos redimensionem suas práticas para este novo norte em que o objetivo geral é promover a adequação curricular que perpassa pelos itinerários formativos da BNCC pelos quais são enriquecidos com a parte diversificada que se concretiza com a produção dos Mapas Mentais que respeitam características regionais e locais da sociedade, fazendo com que os alunos possam desenvolver seu próprio material de estudo como facilitador de sua aprendizagem com a devida orientação dos seus professores por área do conhecimento.

Dessa forma, esta pesquisa tem como problemática: como contribuir com os professores, enquanto gestão escolar, para o seu desenvolvimento didático pedagógico destes frente a implementação da BNCC para o Novo Ensino Médio?

Com base nisso, os objetivos específicos são capacitar os professores para uso da metodologia ativa “Mapa Mental” como recurso de aprendizagem/avaliação e a partir deste, produzir um portfólio (e-book) como resultado da construção coletiva do conhecimento a partir da relação ensino-aprendizagem entre os estudantes e professores de uma Escola Pública.

A priori, foi realizada uma busca de teóricos que fundamentassem o estudo proposto e, principalmente, que se voltassem para o objeto. Então, buscou-se por pesquisas já realizadas dentro da temática em questão, para nos aprofundarmos no tema. Além disso, também nos utilizamos de teóricos que se correlacionam com a temática, para melhor subsidiar a pesquisa, a citar: Saviani (1999; 2001; 2016), Silva (2005; 2011) e Moreira (2008), Gasparin (2005), Sacristán (2000), HECK (2017), Kuenzer (2002), Tyler (1976), entre outros.

A estrutura da dissertação foi realizada da seguinte forma, uma divisão de cinco partes com o início sendo a **introdução**, mostrando a trajetória do trabalho.

Na **segunda seção**, foi organizado todo o percurso metodológico que segue em seis partes: Método, Cenário da Pesquisa, Capacitação dos professores, Delimitação de temas geradores (projetos integradores), Avaliação dos Mapas Mentais (Rubricas) e os Aspectos Éticos da Pesquisa.

Na **terceira seção**, será mostrado o referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisadora de tudo que está acontecendo nos dias atuais referentes ao processo de implementação da BNCC e, principalmente, o que acontece dentro do Estado do Ceará, em relação à nova arquitetura para o novo currículo educacional e a formação docente.

Na **quarta seção**, encontram-se as competências e habilidades que estão se ajustando ao currículo da escola do século XXI e buscando melhores métodos que não deixem de fora o principal fator da pesquisa: o seu objeto de estudo. Como também em uma subseção, descreve o modelo de arquitetura do currículo de uma escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral de 45 h/a servindo como base de estudos para outros estados que estão tendo problema no entendimento de implementação da BNCC.

Na **quinta seção**, é importante destacar que os resultados e a discussão obtidos foram frutos de muito estudo por parte da pesquisadora e da equipe de corpo docente junto aos alunos da 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral.

Na **sexta seção**, é descrito todo o processo da produção e avaliação do produto educacional pelos professores participantes como também todos os recursos tecnológicos utilizados pelos alunos.

Na **sétima seção**, a indicação do produto educacional para que o professor possa trabalhar novos conteúdos através dos temas geradores que serão elaborados pelos próprios alunos na forma de Mapa Mental.

Perante o que foi exposto, é importante entender que muitos estudos surgirão a partir desta experiência e contribuirá para que os jovens possam ser sujeitos da sua aprendizagem e assim consigam se inserir no mundo do trabalho ou ingressar na faculdade que mais almejam.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Método

A pesquisa seguiu análise da natureza qualitativa que segundo Minayo (1993) *“trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”*. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social. A referida abordagem permitiu o conhecimento de um contexto que envolveu vários atores e suas singularidades.

Para análise dos dados investigados, foi utilizado o método hermenêutico-dialético. O referido método, como aborda Stein (1987) *“trazem em seu ventre a ideia fecunda e inalienável das condições históricas do trabalho do pensamento”*. O autor expõe que os dois métodos por mais que tenham definições opostas (dialético–oposição e hermenêutico-mediação), os dois juntos criam uma unidade única com os seus elementos e produzem uma racionalidade.

Gomes (1993) ao descrever o método hermenêutico-dialético, com base na obra de Minayo (1992), pontua que o processo de pesquisa não tem um “ponto final”, o método em questão percebe a ciência e sua construção com base no processo dinâmico, por isso a análise dos dados da presente pesquisa irá ter como base a articulação entre o teórico e o prático, de forma complementar.

De acordo com a concepção que Neto (1993) traz de campo, que é o lugar que possibilita a investigação, é um meio que permite a construção, a “criação de conhecimento” seguindo sua perspectiva o campo de pesquisa tem “recorte espacial”, que apresenta realidades complexas e ricas, possibilitando o pesquisador analisar, estudar e/ou criar novas questões. Gil (2008) complementa a ideia quando relata a *“importância do pesquisador ter uma relação direta com o objeto que pretende estudar, enfatizando a sua presença no campo, podendo ser ele na “comunidade, ambiente de trabalho, de lazer.”*

2.2 Cenário da Pesquisa

Seguiu-se o método proposto de um estudo do tipo qualitativo em um campo de ação onde o pesquisador tinha relação direta com o objeto, o presente projeto proporcionou aos professores de uma escola pública a possibilidade de adequação dos princípios da BNCC às práticas educacionais na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Renato Braga, observando a referência às Matrizes de Conhecimentos Básicos elaboradas pela SEDUC-CE. Para realização deste estudo, foi dada uma autorização prévia da Diretora da Escola, a qual foi concedida através de uma carta de anuência (ver Anexo II).

Tal possibilidade objetivou apresentar aos professores da referida EEMTI uma metodologia ativa e proporcionou uma reflexão da *práxis* dos docentes participantes quanto ao

aluno se conhecer como sujeito deste processo e possibilitou apoio aos professores na construção autônoma dos seus percursos formativos, para que o desenvolvimento profissional estivesse voltado ao desenvolvimento das competências necessárias à atuação didática e pedagógica e à construção do conhecimento, em parceria com os alunos, de forma significativa através da interdisciplinaridade dos componentes curriculares em cada área de conhecimento.

Segundo a BNCC, metodologia ativa é um meio a ser utilizado pelo professor em que seu aluno irá, junto com ele, praticar a ação de construir caminhos até o conhecimento no âmbito da sala de aula. Dessa forma, neste projeto, foi trabalhada junto com professores e alunos a aplicação de uma metodologia ativa chamada “Mapa Mental”. Assim, para o desenvolvimento da metodologia, foram observados os passos a seguir.

2.3 Capacitação dos professores

Percebeu-se que a urgência de iniciativas formativas contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais para a docência; posto que, os professores na ativa precisavam adquirir a competência que lhes permitiriam proporcionar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio das tecnologias. Estar preparado para utilizá-las e saber como podem dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente entre outras dimensões que o compete (UNESCO, 2009).

Os professores foram capacitados, através de oficinas, sobre como construir mapas mentais (durante jornada pedagógica de 2022), utilizando-se da plataforma *online* gratuita Canva¹.

2.4 Delimitação de temas geradores (projetos integradores)

Nos encontros de planejamento por áreas do conhecimento, os professores de cada componente curricular se reuniram para definir um tema gerador e construir um projeto integrador para promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de cada área do conhecimento. A partir disso, os alunos elaboraram os Mapas Mentais através da Plataforma Canva com a supervisão do professor durante o ano de 2022, utilizando os computadores do laboratório de informática.

1(Acesse :https://www.canva.com/pt-br/q/pro/?utm_source=google_sem&utm_medium=cpc&utm_campaign=REV_BR_PT_CanvaPro_Branded_EM&utm_term=REV_BR_PT_CanvaPro_Branded_Canva_EM&utm_content=510_control&gclid=CjwKCAjw9-KTBhBcEiwAr19igwx7aALS34pbNBcSr3qQksW_SB2wCN_sOkh5gaw2vZkVkuOuqHVMqWBoCt4IQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds)

2.5 Avaliação dos Mapas Mentais (Rubricas)

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1992a, p. 83).

Em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire escreve:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que - fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 1997, p. 116)

O professor é formado para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir os ensinamentos. O conceito de ensinar está mais ligado ao professor que transmite conhecimentos e experiências ao aluno. O conceito de aprender está diretamente ligado ao aluno que produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisas, diálogos, debates, mudanças de comportamento. A avaliação normalmente indica o índice de erros ou acertos que o aluno comete em uma prova. Esta abordagem em geral não significa que o aluno aprendeu pouco ou muito, e também não colabora para a aprendizagem. Para isso acontecer, essas mesmas atividades deveriam se revestir de outras características, continuidade, variedade de técnicas e revisão (MASETTO, 2013).

Nesse sentido, para a avaliação dos mapas mentais, foi utilizada a metodologia da “Rubrica”; a qual foi baseada no modelo adaptado de Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O’Connor (2011), como recurso avaliativo dos mapas mentais, apresentadas em nível de dificuldade (Excelente, Muito bom, Bom e Fraco) e com as dimensões (Abrangência, Organização e Correção) que delimitam os pontos essenciais para uma avaliação que valorizou cada parte produzida pelo aluno.

Dito isso, perceber que a rubrica é um documento que articula as expectativas de resultado de um trabalho, enumerando os critérios de cada dimensão a analisar, ou seja, o que é mais importante em cada dimensão, é a descrição dos níveis de qualidade ordenados de excelente a fraco. Este tipo de instrumento de análise e avaliação adequa-se muito bem à avaliação dos mapas mentais. Em seguida, apresenta-se a forma de avaliação que foi utilizada, considerando adimensão holística.

Quadro 1: Rubrica adaptada de Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O'Connor (2011)

Dimensões: Abrangência, Organização e Correção

Dimensão	Excelente	Muito bom	Bom	Fraco
Abrangência (amplitude do conhecimento, foco e ênfase)	O mapa define completamente a área do objeto. Todos os tópicos e subtópicos estão representados no mapa.	O mapa está completo, mas falta um ou dois elementos menos significativos.	O mapa tem uma representação adequada de cada tópico tema e subtópico, mas demonstra um conhecimento básico sobre o tema.	Há elementos significativos que não estão representados no mapa.
Organização e layout (colocação e definição dos ramos)	O mapa está bem organizado, há integração de elementos adicionais e temas ligados apropriadamente. Utiliza loops de feedback[1]. A estrutura dos ramos é sofisticada.	O mapa tem organização adequada com algumas derivações e elementos adicionais. No entanto, apesar de haver ligações entre elementos, ainda faltam alguns.	O mapa está organizado com um número limitado de ramos, nós e elementos adicionais.	O mapa é constituído por um número mínimo de elementos, dispostos apenas ou predominantemente de uma única forma, por exemplo, linearmente.
Correção (exatidão e validade da informação)	O mapa integra elementos científica e intelectualmente corretos e reflete uma compreensão exata do assunto, sem equívocos.	O mapa tem algumas imprecisões no assunto. A maioria das ligações está correta.	O mapa tem algumas imprecisões no assunto, mas não são fundamentais.	O mapa é ingênuo e contém equívocos de conhecimento relacionado com o assunto. Utiliza termos inadequados.

Fonte: Rubrica adaptada de Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O'Connor (2011)

A partir da avaliação demonstrada no quadro acima, foi utilizada a ferramenta “Rubrica” do Google Classroom (<https://youtu.be/EjWErXHOp0g>) para comunicar expectativas de qualidade pelas quais possibilitou atribuir conceitos intrínsecos a cada momento de aprendizagem do aluno fazendo com que o seu fazer fosse contemplado como melhor conceito.

Rubricas são esquemas explícitos que podem classificar qualquer produto ou comportamento, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades.

No *Google Classroom*, é possível criar, reutilizar e atribuir notas com rubricas para atividades individuais. É possível usar rubricas com ou sem pontuação para dar *feedback*. Se uma rubrica tiver pontuação, os alunos verão os pontos deles quando você devolver as atividades.

Todos os mapas mentais produzidos foram avaliados, dentro de cada área do conhecimento, e os aprovados pelos professores foram organizados num portfolio no formato de e-book.

2.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

Considerando que não houve coleta de informações/dados pessoais e/ou material biológico dos professores e alunos, nem tão pouco procedimentos invasivos ou que puderam causar constrangimentos, não houve, então, a necessidade de avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). No entanto, todos os cuidados com os princípios éticos preconizados na Resolução CNS 466/2012 foram observados, especialmente no que diz respeito à participação voluntária dos professores e alunos na aplicação dos mapas mentais por ocasião das atividades didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, sem qualquer ônus ou bônus para professores, alunos, pesquisador e Escola.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para corroborar com os estudos referentes à pesquisa, fizemos uma pesquisa bibliográfica e identificamos algumas dissertações e artigos que se correlacionaram com a temática em questão, aprofundando os estudos com autores que contribuíram com o referido tema e nos deram suportes para aquilo que pretendemos pesquisar, alcançando um entendimento com esses referenciais. Assim, apresentamos alguns tópicos: Educação escolar e concepções de currículo e o marco legal e a BNCC no contexto da reforma do Ensino Médio que são relevantes à pesquisa, para fundamentar os objetivos específicos citados na introdução, dando início com a fundamentação com a trajetória da educação profissional e seus desafios. Neste momento, iremos ter um entendimento sobre as mudanças ocorridas durante o período colonial até os dias atuais, tanto no ensino profissionalizante, como também no ensino médio.

3.1 Educação escolar e concepções de currículo

Partindo do pressuposto do que é preciso para termos uma educação escolar que favoreça a equidade dentro do padrão de currículo para o Novo Ensino Médio que foi estruturado a partir da BNCC, pode-se levar em consideração que a concepção de currículo é a peça-chave para que os gestores e os professores percebam se está sendo direcionado ao despertar da aprendizagem de seus alunos e, se assim não o for, ressignifiquem com uma forma de aprendizagem em haja compartilhamento de saberes.

Sabe-se que a escola tem papel fundamental na função social de seus estudantes, pois é através dela que os mesmos ultrapassam fronteiras, compartilham de suas experiências e levam consigo aquilo com que mais se identificam; mas para que isto aconteça é importante levar em conta como está sendo escolhido e repassado o currículo desta escola. Está sendo baseado em conteúdos que não contemplam a realidade local e nem o que os alunos trazem de suas vivências ou há um planejamento onde o aluno se torna cada vez mais protagonista dentro do seu processo de aprendizagem e realiza mudanças no meio em que vive?

Diante destas indagações, serão apresentadas as concepções de currículo a partir de vários autores: Saviani (1999; 2001; 2016), Silva (2005; 2011) e Moreira (2008), Gasparin (2005), Sacristán (2000), HECK (2017), Kuenzer (2002), Tyler (1976) a fim de identificar qual delas está ligada à BNCC e se há alguma contribuição para que a mesma, que já está sendo aplicada, torne a aprendizagem destes jovens mais significativa. Conhecer as concepções de currículo, passa-se a refletir sobre para quem serve, a quem serve e que política pedagógica elabora o Currículo.

Observa-se também que segundo Saviani (2016), a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de

atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez, a pedagogia tecnicista coloca no centro do trabalho educativo o saber didático-curricular cuja operacionalização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

Assim, a partir de uma divisão proposta pelo autor entre teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista) e crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino que expressam uma violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), teoria da escola dualista), o autor apresenta profundas críticas às teorias da educação, devido a sua superficialidade e inutilidade. Em relação às Crítico-Reprodutivistas, seus defensores “[...] chegam à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade que ela se insere” (SAVIANI, 2001, p.16).

Saviani recebeu várias avaliações críticas sobre a sua obra. O questionamento ao pouco valor que ele teria atribuído à Escola Nova é recorrente, assim como a indicação de que estaria defendendo a Escola Tradicional ao ressaltar a importância dos conteúdos no currículo escolar.

De acordo com Silva (2005) e Moreira (2008), compreende-se que empiricamente o Currículo é tudo o que se ensina e se aprende no âmbito escolar, significa que o trabalho em sala de aula exige ir além dos conteúdos pré-definidos pelos livros didáticos que perpassam todas as disciplinas nas várias áreas do conhecimento. Deste modo, o trabalho do docente supõe fazer o currículo conforme a necessidade da cultura, da comunidade, incluindo todas as experiências do ensinar e do aprender. Nessa perspectiva nos aproximamos da ideia de que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

O currículo se especifica de acordo com cada região, povo e terra, nele se forjam as relações de poder onde a cultura que tem mais poder tenta impor seus valores sobre as outras, é lugar onde as identidades são construídas e nele se discute tempo, espaço, autonomia e existência. No currículo é que se debate a importância da diversidade levando em consideração os diferentes lugares e a trajetória percorrida pelos grupos.

Para Silva (2005, p.15), o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, apresenta como perspectiva a construção de uma análise acerca das teorias do currículo, abordando diferentes aspectos que envolvem os conceitos tradicionais, críticos e pós-críticos.

Silva (2005) renuncia à pretensão de objetividade mostrando-se favorável a abordar a questão do currículo não a partir da noção de teoria, que estaria comprometida com um conceito

de verdade, mas da noção de discurso, compreendido como um modo particular de definição, produzindo, assim, uma certa concepção de currículo.

É importante destacar que há um resgate da discussão essencial sobre o currículo desde as origens até os avanços recentes e através deste analisa todos os percursos envolvidos nesses avanços, bem como as especificidades de cada momento e conceito, mas compreende que uma única teoria ou “tendência” não pode, sozinha, esgotar toda compreensão sobre o currículo.

Para melhor conceituá-lo, Silva (2011) acredita que seja possível fazer a análise a partir de três perspectivas, ou seja, a forma de se compreender o significado de currículo indica uma concepção teórica de educação que se tem: tradicional, crítica e pós-estruturalista ou pós-crítica.

Na perspectiva tradicional, a ênfase está nos professores, que ensinam e os alunos aprendem, existe uma avaliação classificatória onde os objetivos, métodos e procedimentos são desenvolvidos pensados somente na obtenção de resultados, em ter uma "produção mais eficiente”.

Na teoria crítica, sustentada através de autores da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação, desloca-se a ênfase de conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, aparece o currículo oculto como ações que acontecem na escola que não estão escritas, mas fazem parte do cotidiano como se fosse uma verdade prescrita.

Para os pós-críticos ou pós-estruturalistas o currículo estará vinculado à questão de identidade, olhar o outro como parte que constitui o sujeito, alteridade, as questões das diferenças e subjetividade, cultura, as narrativas de gênero, raça, etnia, sexualidade, o multiculturalismo.

Em 1960, as discussões em torno do currículo foram fundamentais, visto que foi nesse momento que começaram a ser levantados questionamentos sobre as teorias mais técnicas e tradicionais e o surgimento de uma contribuição efetiva das teorias críticas para a inversão destas discussões tradicionais. Assim, diversos autores contribuíram de forma efetiva para os primeiros estudos críticos sobre o currículo, como Louis Althusser, Bowles, Gintis, Bourdieu e Passeron, as obras de forma geral, abordavam a escola e o currículo por uma nova perspectiva, onde os saberes e a experiência dos alunos contavam de forma efetiva para o processo de ensino aprendizagem.

Para tanto as teorias crítico-reprodutivistas, já citadas anteriormente, são as teorias que, para Saviani (2013), consideram que não é possível compreender a educação sem levar em consideração seus condicionantes sociais. Essas teorias buscam explicar a problemática educacional relacionando-as a seus determinantes objetivos, à estrutura socioeconômica que se condiciona à forma de manifestação do fenômeno educativo, mas são consideradas reprodutivistas; porque suas análises chegam à mera conclusão de que a função básica da escola é de reproduzir as condições sociais vigentes, sem buscar uma transformação ou mudança. Assim,

vamos retomar as teorias que tiveram maior repercussão, defini-las e exemplificá-las, porque alcançaram maior nível de elaboração.

A Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica foi desenvolvida na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passaron em 1975 intitulada “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, constituída de dois livros, o primeiro é “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” e o segundo expõe os resultados de uma pesquisa empírica realizada pelos autores em um sistema escolar francês.

Contudo, o foco dessa teoria está na análise da ação pedagógica institucionalizada, ou seja, o sistema escolar, considerando que o sistema de ensino é definido como uma modalidade específica de violência simbólica. A principal ideia presente é que em toda e qualquer sociedade existe um sistema de relações de força material (econômica) entre grupos ou classes, uma relação de poder hierárquico. E o sistema de força simbólica tem o papel de reforçar essa relação de força material, de forma dissimulada, indireta, arbitrária.

Então há duas forças: a material e a simbólica. A material está no plano material, na realidade, por exemplo: os ricos e os pobres e a simbólica está no plano imaterial, simbólico, das ideias, por exemplo: a cultura sistematizada no saber científico das elites imposto como currículo escolar nas escolas. De acordo com essa linha de pensamento, a função da educação é a de reproduzir as desigualdades sociais por meio da reprodução cultural.

A Teoria da Escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, foi desenvolvida por Louis Althusser em seu texto intitulado “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” publicado na revista *La pensée* de julho de 1970. O conceito “Aparelho Ideológico de Estado” vem da compreensão de que a ideologia tem uma existência material, portanto, a ideologia se materializa em “aparelhos”: os Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução de forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue no Estado os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Ou seja, os repressivos são os Aparelhos Repressivos de Estado e funcionam de forma massivamente violenta e secundamente ideológica: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, dentre outros. Em relação aos aparelhos ideológicos de Estado (AIE) são simbólicos e funcionam pela ideologia e segundo pela repressão: escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural.

É nesse sentido que Althusser (1980) vai concluir que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu em um aparelho dominante no sistema capitalista, tornando-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2013). Ou seja, a escola se tornou o maior e melhor instrumento de reprodução do sistema capitalista, pois ela agrupa todas as crianças de todas as classes sociais e impõe a elas durante anos os saberes práticos envolvidos na ideologia dominante.

O debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação. Um Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Pelo contrário, a construção de um Currículo demanda: uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar, a compreensão de que o Currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram e conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos).

Saviani (2011), idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, defende a função da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados, mas o problema é o caráter mecânico dessa transmissão, pois o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam. Segundo Saviani (2016), isso abre espaço para sobrecarregar os currículos com conteúdos irrelevantes, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem.

Para Saviani (2016), essa situação torna as matérias curriculares desinteressantes para os alunos, os quais passam a considerar o ensino como algo não atrativo, sem sentido de aplicação em seu cotidiano, ou seja, uma obrigação carente de sentido da qual eles buscam livrar-se assim que possível.

Assim, o referido autor defende que é na medida em que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distinguindo entre o que é relevante e o que não o é, que eles ganham condições de produzir seus próprios conhecimentos e o seu ensino deixa de ser mera transmissão incorporando também uma contribuição original. Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (1999), discute as teorias da educação e o problema da marginalidade.

A perspectiva do autor atesta a ideia de que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação. Ele opta então, por apresentar a condição de um enorme contingente de crianças, jovens e adultos, os quais, embora contemporâneos de uma sociedade "escolarizada", cuja promessa essencial é a integração via educação escolar, não conseguem obter o êxito esperado e prometido pela sociedade moderna e pela instituição escolar.

No que diz respeito à questão da marginalidade, Saviani (2016), classifica as teorias em dois grupos: O primeiro no que tange às teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social no qual a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa e a educação se constitui como força homogeneizadora que concebe a marginalidade como algo accidental. Já a segunda teoria entende que a educação é um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização, pois, a sociedade é analisada considerando-se a divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam, sendo a educação inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade.

Não é possível realizar a prática social inicial em sala de aula com os alunos sem argumentação para enriquecer as discussões, entre professor/alunos. É relevante que se trabalhe o conhecimento real do aluno, mas não se deve esquecer que ao professor também é essencial esse trabalho, pois não é possível ensinar o que não se sabe.

A prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático. Entretanto, é imprescindível que o aluno busque romper com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano.

Diante desse contexto, levar o aluno a se apropriar cada vez mais do saber acumulado historicamente, especialmente dos conceitos científicos e das formas artísticas de apreender a realidade, faz com que haja uma ruptura com a forma de pensamento apreendido no cotidiano.

Para Gasparin (2005), o conteúdo é parte essencial nesse processo, que deve ser iniciado em forma de diálogo com os alunos, para se verificar o domínio que já possuem e que uso faz dele na prática social cotidiana. Segundo Gasparin (2005), “Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos” (2005, p.23).

Assim, o professor anuncia os conteúdos e explicita os objetivos da aprendizagem para que aconteça a sistematização mais elevada sobre o assunto a ser trabalhado. Como também é oportunizado aos alunos a ampliação de seus conhecimentos, a partir do momento em que o professor informa quais tópicos e subtópicos serão abordados na próxima aula, tirando a surpresa sobre o que será trabalhado e favorecendo aos educandos assumirem o encaminhamento do processo pedagógico.

É importante ressaltar que o educador deve se voltar para a vivência que o educando tem do conteúdo, mesmo que no senso comum, pois posteriormente a esse trabalho de sondagem e incentivo, o professor busca verificar o que os alunos querem saber mais a respeito do conteúdo. Cabe ao professor instigá-los e buscar um conhecimento maior sobre o conteúdo, porque se o aluno tiver a intenção de saber mais, o professor terá a missão de se aprofundar mais sobre o assunto. Para Gasparin: “Este é o momento em que, a partir da realidade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado” (2005, p.26).

Portanto, cabe ao educador o trabalho de proporcionar ao educando a participação de seu processo de construção de forma curiosa, participante e ativa. Dessa forma ele, o professor, poderá dar continuidade ao processo de forma consciente de como os alunos estão frente ao conteúdo que ele irá problematizar.

O currículo é entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações dentro das atividades práticas, sendo que, enfatiza que as condições de desenvolvimento e realidade curricular precisam ser entendidas em

conjunto (HECK, 2017).

Neste hemisfério, para tanto, como bem afirma Sacristán (2000, p.18-19), as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas. Existem seis aspectos básicos do ambiente escolar que são parte do currículo efetivo para os estudantes: o conjunto arquitetônico das escolas; os aspectos materiais e tecnológicos; os sistemas simbólicos de informação; as habilidades do professor; os estudantes e os componentes organizativos (HECK, 2017).

Acredita-se que os novos currículos requerem transformação pedagógica dos conteúdos, dos métodos e das condições escolares, levando em consideração a formação de professores e a transformação das condições da escola. O ato de planejar o currículo é uma das facetas mais relevantes dentro do conjunto de práticas relacionadas com a sua elaboração e desenvolvimento (HECK, 2017). Para tanto há uma necessidade de professores bem preparados para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e das escolas. Professores que demonstrem interesse em analisar o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, ou seja, de forma holística e contextualizada.

Saviani (2004) considerava currículo como uma escola funcionando e critica a postura de se denominar tudo o que acontece na escola como currículo, pois qualquer atividade que a comunidade venha a fazer poderá adquirir o mesmo sentido e assim descaracterizar o trabalho escolar. Desta maneira considera que currículo é o conjunto de atividades nucleares, fazendo diferenciações entre atividades curriculares e extracurriculares.

Kuenzer (2002) fez uma revisão da proposta pedagógica que vem caracterizando a escola através do conteúdo e das formas metodológicas e de organização, visando a um ensino de qualidade do ponto de vista da classe trabalhadora; acredita na ação pedagógica que deve ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, em direção à formação de sua consciência libertadora.

Tyler (1976, s/p) insistia em que “a determinação dos conteúdos curriculares deveria proceder de uma análise prévia da vida cotidiana, dos alunos e dos avanços científicos”; assim, a seleção dos conteúdos curriculares era vista como uma atividade racional, que deveria ser levada a termo tendo por referência alguma teoria da aprendizagem ou "necessidade social".

O currículo escolar, tanto como os demais aspectos da vida social, está impregnado de

ideologias. É neste sentido que a seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas pelos grupos dominantes.

Diante disto, é neste ponto que talvez tomem o seu sentido mais expressivo em relação às estruturas profundas da experiência escolar; pois, através do currículo, todos os atores da educação atuam, o que os tornam, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua reelaboração. O papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes responsáveis pela construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Há a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo na escola, tanto o formalmente planejado e desenvolvido quanto o oculto. Portanto devemos ter compromisso, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos e inseri-los no Plano Político Pedagógico para que toda a comunidade escolar o aprecie, modifique-o a fim de que os docentes possam colocá-lo em prática.

Perante o exposto em relação às reflexões feitas sobre o currículo, pode-se perceber que com o anúncio da reforma do Ensino Médio muitos educadores começaram a indagar como tais mudanças iriam repercutir na forma de como esse novo currículo impactaria no ensino e o que deveria ser selecionado para que a aprendizagem trouxesse de fato aquilo que é essencial para a vida do estudante.

Por fim, é importante destacar que este currículo foi composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que foram organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (ver Anexo I).

Segundo Saviani (2016, s/p),

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

A proposta de Saviani (1999) pretende explicar as contradições pertencentes à escola e à educação na sociedade capitalista a partir da teoria crítica. Defende que a educação deve possibilitar a formação de uma pessoa livre, democrática, cidadã e autônoma. Contrapondo-se a isso, escola e educação tornaram-se um reforço a alienação própria desse modelo de sociedade. Para este autor, essas teorias contribuíram somente para aprofundar a distância entre os conteúdos oferecidos e apreendidos pelas escolas particulares e as escolas das camadas populares.

Saviani (1999, p.66) afirma que “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Assim, inferimos que os marginalizados são os grupos dominados, ou seja, aqueles que não têm e teriam um lugar de direito na sociedade que quer promover sempre a igualdade, mas que de fato sempre exclui.

Com base nessas premissas, sugere-se que a escola reprodutora da cultura dominante tende a contribuir para reproduzir as estruturas das relações de poder e a função da educação então passa a ser a reprodução das desigualdades sociais. Concorde-se com Saviani (1999), que nessa perspectiva, a escola torna-se um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses, para impedir o desenvolvimento dos valores e concepções das camadas populares e de suas lutas, servindo apenas para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual.

Segundo Saviani (2000, p.34),

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani (2000) é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade.

3.2 O marco legal e a BNCC no contexto da reforma do Ensino Médio

É relevante destacar que, somente com a promulgação da Carta Magna de 1988, foi determinada a gratuidade do Ensino Médio e, em período histórico subsequente, introduzida sua

progressiva obrigatoriedade, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96. Tudo isso devido à Constituição Federal de 1988 (CF/88) que se constituiu como um marco importante para a educação brasileira. Com isso, percebe-se que os marcos legais da educação nacional apresentam normas, leis, artigos e diretrizes que devem embasar juridicamente o desenvolvimento e a aplicação dela. A BNCC teve como pressupostos legais a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. Assim, os marcos estavam postos: a CF 1988 (art. 210) e a LDB (art. 9, inc. IV) que serão apresentados no decorrer deste capítulo a fim de ser retomado e discutido o contexto da BNCC nas escolas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988, s/p)

Além disso, houve outros avanços trazidos pela CF/88 para a educação: a elevação do status da educação aos direitos sociais; estabelecimento de princípios específicos voltados à educação (art. 206 da CF/88); definição da educação como dever do Estado e várias garantias aos cidadãos (art. 208 da CF); organização dos sistemas de ensino dos entes federativos sob o regime de colaboração, assegurando a universalização do ensino obrigatório, conforme o art. 211, § 4º, da CF, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009.

Cury (1998, p. 80-81) enfatiza que a referida constituição tem relevância para o Ensino Médio quando ressalta que a Constituição Federal de 1988 tem a sua importância, não só por ter modificado a nomenclatura para Ensino Fundamental e Médio, mas sobretudo por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter corroborado com a correlação entre educação e democracia. Dentro desse contexto, pode-se assinalar a gratuidade e a progressiva universalização do Ensino Médio tal como reza a emenda constitucional 14, e sua progressiva obrigatoriedade no âmbito de Estados, como o impõe a LDB no art. 9º, inc. IV:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento) IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1988, s/p)

Algumas alterações na redação inicial da Constituição Federal de 1988 trouxeram avanços relevantes para a educação e, especialmente, para o Ensino Médio, como podemos perceber em seu art. 208, com a nova redação dada pelas Emendas Constitucionais n.º 14/1996 e n.º 59/2009,

que diz respeito ao dever do Estado em relação à educação que 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009). II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

Percebe-se em suas finalidades a intenção de conferir ao Ensino Médio uma identidade relacionada à formação básica, na busca de se romper com a dicotomia histórica entre ensino propedêutico e profissionalizante desse nível de ensino.

Com efeito, a lei assevera a identidade do Ensino Médio com a função formativa e, “[...] ao menos na lei, ele não é passaporte para a universidade e nem carteira profissional para o mercado.” (CURY, 1998, p. 75). Contudo, na prática, a dualidade nas funções do Ensino Médio continua presente de forma acentuada, sendo que, de modo mais recorrente, as funções propedêutica e profissionalizante se sobrepõem à função formativa.

É tanto que, somente depois um ano aconteceu a promulgação da LDB 9.394/96, novos direcionamentos são dados ao Ensino Médio, através do Decreto n.º 2.208/97, ao determinar que:

[...] a formação profissionalizante de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto n.º 5.154 e, posteriormente, pela lei n.º 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o Ensino Médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Em relação ao que foi dito anteriormente, observa-se uma oscilação na definição da identidade do Ensino Médio, talvez em virtude de a organização do trabalho afetar o mundo conhecimento e exigir um novo perfil de trabalhador. Consequentemente, tais alterações repercutem na qualificação profissional e nos sistemas de ensino, nas escolas e no processo de ensino propriamente dito. Uma prova disso é que durante os anos de 2021 e 2022, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 foi alterada três vezes.

A primeira mudança foi em 10 de junho de 2021. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 foi alterada pela Lei n.º 14.164/2021 para incluir conteúdo sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Com isso no parágrafo 9º da LDB, além dos conteúdos relacionados aos Direitos Humanos e à prevenção de violência contra a criança e adolescente, agora a LDB contempla também como temas transversais conteúdos relacionados à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher.

Nesse sentido, o combate à violência contra a mulher agora se constitui como um assunto a ser contemplado e discutido em sala de aula, em favor da luta contra o feminicídio. Antes, no parágrafo 9º do artigo 26 dizia:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

A partir da alteração em 10 de junho de 2021 mediante a Lei 14.164/2021, o artigo 9º passa a ter o seguinte texto:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

Já a segunda mudança na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a LDB 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, incluindo uma nova modalidade de educação. Houve a inclusão de novo princípio de ensino e o art. 3º da Lei nº 9.394 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. ” (NR)

Além disso, também aconteceu a inclusão de nova modalidade de ensino (Capítulo V-A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS com 2 artigos):

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 1996)

No dia 4 de maio de 2022, houve uma terceira mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei 14.333/2022, para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. A alteração se deu no inciso IX do artigo 4º.

O Art. 4º da Lei nº 9.394 passa a vigorar com a seguinte redação:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (NR)

A terceira mudança, ainda em 2022, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, aconteceu no dia 12 de julho de 2022. Desta vez, nenhum texto foi modificado, e sim o acréscimo de 2 novos textos. Esta lei altera a LDB 9.394/1996 para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

De acordo com o texto desta lei, esta alteração visa estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Trazendo de forma mais enfática a preocupação com a alfabetização plena de crianças, jovens e adultos de todo o Brasil.

O artigo 4º da LDB 9.394/1996, que aborda o dever do Estado e suas garantias com educação escolar pública, passa a vigorar acrescido do inciso XI:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Brasil, 1996)

Isso quer dizer que agora, mediante a esta nova redação da Lei, é definido como prioridade a leitura na educação básica.

O artigo 22 da LDB 9394/1996, que aborda as finalidades da Educação Básica, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (BRASIL,1996)

Diante dessas alterações, percebe-se que, segundo Saviani (2016), o papel fundamental da escola de segundo grau, ou seja, do Novo Ensino Médio, será o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática de trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2011, p. 48)

Entretanto, na prática, em algumas modalidades de ensino não percebemos esse processo acontecendo de forma adequada, mas a forma de um sistema nacional de educação no texto legal da LDB 9.394/1996 poderia abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos sob normas comuns com uma regência de um mesmo padrão de qualidade.

Diante do exposto, para que isso aconteça será imprescindível que o Novo Ensino Médio que está em andamento desde o início de 2022 ainda passe por um processo de revisão² em todas as suas etapas; desde a formação do professor à escolha do curso que cada jovem tem que fazer para saber quais as duas áreas do seu segundo dia de prova do Novo Enem; pois, se a escolha mudar, não terá êxito para o acesso à Universidade como também os outros jovens que ainda não conseguiram e não tiveram a formação escolar no novo ensino médio.

Segundo Saviani (2011, p. 72), o ensino médio constitui um verdadeiro nó no processo da organização escolar, pois há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino. E nesse sistema está o grande desafio da base comum nacional emergiu como uma ideia do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores e tudo começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, quando foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como também, seu conteúdo não poderia ser direcionado por um órgão de governo e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, a médio

² Inclusive há um movimento parlamentar pedindo que essa reforma do ensino médio seja revogada, uma vez que não houve diálogo suficiente com os profissionais da educação.

prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais que trabalham na educação.

Constata-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia quando define, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem explicitar o significado dessa expressão. Ainda assim, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, corrobora com a interpretação de que a “base nacional comum” se refere à parte comum do currículo.

Assim, percebe-se que o andamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB 9.394/1996, foi direcionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É aqui que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9 da LDB 9.394/1996 o que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Como também em relação ao próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” que se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Tudo isso emerge, então, inevitavelmente, na seguinte indagação: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?

Segundo Saviani (2016, p.75),

a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317).

Esse entendimento veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que foi tomado como modelo pelo Brasil, ou seja, como homogeneizar a forma de avaliação se há uma parte diversificada que identifica cada parte do Brasil e faz com que essa riqueza nos conteúdos desperte na aprendizagem algo que os jovens se sentirão pertencentes e contribuirão com projetos significativos seja no campo do trabalho seja no meio universitário.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Com efeito, a reforma do Ensino Médio representou um conjunto de novas diretrizes implementadas via medida provisória e apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016. Para não perder a validade, o texto da MP nº 746/2016 sobre essa reforma precisava ser aprovado em até 120 dias (4 meses) pelo Congresso Nacional. Assim, as mudanças poderiam começar a ser implementadas a partir de 2018, de acordo com o texto da MP, no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas pode ser antecipado para o primeiro ano, desde que com antecedência mínima de 180 dias entre a publicação da Base Nacional e o início do ano letivo.

A BNCC encontrava-se em discussão no Ministério da Educação e teria que ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A expectativa é que a Base fosse definida até o fim de 2017 apresentando mudanças no currículo que deveria ser 60% preenchido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – no texto original da MP a expectativa era que 50% fossem preenchidos pela base. Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo. O projeto previa que os alunos poderiam escolher a área na qual vão se aprofundar já no início do Ensino Médio. As escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos.

No conteúdo optativo, o aluno poderá se concentrar em uma das cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. A proposta também estabelece uma meta de ampliação da carga horária de pelo menos mil horas anuais. O prazo para que a nova carga horária seja implantada em todas as escolas de ensino médio é de, no máximo, cinco anos. O governo federal deve oferecer apoio financeiro.

Em relação à língua estrangeira oferecida, o inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental. Antes da reforma, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Se a escola

oferecer mais de uma língua estrangeira, a segunda língua, preferencialmente, deve ser o espanhol, mas isso não era obrigatório.

Ao passar pela Câmara, a medida recebeu emenda restabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular, que estavam fora do texto original. A oposição no Senado tentou obstruir a votação e apresentou diversas sugestões de emenda para tentar modificar o texto, mas elas foram rejeitadas pela maioria do plenário.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) divulgaram um manifesto contra a MP do Ensino Médio. O documento repudiava a iniciativa do governo federal de promover, por meio de medida provisória, uma reforma sem debate ou consulta à sociedade. O presidente da CNTE, Roberto Franklin de Leão, enfatizou a necessidade de um movimento unitário das entidades para impedir este atraso na educação brasileira, que aprofundaria a discriminação educacional dos filhos da classe trabalhadora. A presidenta da APEOESP, professora Maria Izabel Azevedo Noronha, também destacou que em São Paulo os governos do PSDB tentaram reformas semelhantes, mas foram derrotados. Ao final do encontro foi aprovado um manifesto contra a reforma do ensino médio, que será transcrita a seguir:

MANIFESTO CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Reunidas em webconferência na cidade de São Paulo, as entidades signatárias vêm a público manifestar seu repúdio à iniciativa do Governo ilegítimo de Michel Temer de promover por meio da Medida Provisória nº 746/2016 uma reforma no ensino médio, sem qualquer debate ou consulta à sociedade.

Não aceitamos o método autoritário utilizado pelo governo e não concordamos com o conteúdo do projeto encaminhado ao Congresso Nacional em regime de urgência, com a clara intenção de impedir que seja discutido democraticamente. Entre tantos outros problemas, esta reforma esvazia e empobrece o currículo, ao descartar a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais para a formação de nossos jovens, como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, além de indicar a redução do número de aulas de outras disciplinas, como História e Geografia. Também somos contrários à revogação da obrigatoriedade do Espanhol no currículo, pois estamos inseridos no contexto da integração latino-americana.

Discordamos frontalmente da forma impositiva como se quer implementar as escolas de tempo integral. Um projeto como este não pode ser imposto de cima para baixo, sem considerar a realidade concreta dos estudantes do ensino médio, muitos deles trabalhadores. É preciso que os jovens queiram frequentar as escolas de tempo integral, assim como é necessário que os pais a elas queiram enviar seus filhos.

Tampouco se pode falar em escolas de tempo integral se persistem problemas básicos como a falta de infraestrutura, projetos arquitetônicos anacrônicos (ainda centrados na lousa, giz e apagador), jornada de trabalho estafante e mal estruturada (pois é preciso que sejam dedicados no mínimo 33% da jornada para atividades extraclasse), falta de condições de trabalho, carreira e salários dignos aos profissionais da educação e tantos outros.

Não é correto, por outro lado, que uma reforma do ensino médio seja promovida com base na desregulamentação da profissão docente, ao estabelecer que poderão ser contratados para ministrar aulas no ensino médio profissionais não habilitados que possuam “notório saber”. Os educadores e a sociedade realizaram uma dura luta para que a profissão de professor fosse regulamentada tendo em vista a garantia da qualidade do ensino. Não admitiremos este retrocesso!

Por essas razões e muitas outras, manifestamos nossa oposição total a este projeto de reforma do ensino médio e declaramos neste momento nossa disposição de mobilizar todos os segmentos sociais que representamos, trabalhando para que mais setores se somem a esta luta para impedir a aprovação e implementação deste projeto, por considerá-lo um verdadeiro crime contra a educação, contra a juventude e contra o futuro do nosso país.

(São Paulo, 30 de setembro de 2016.)

No final de 2016, o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, enviou parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) no qual afirma que a medida provisória de reforma do ensino médio é inconstitucional. A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, defendeu a urgência de uma reforma como justificativa para a edição de uma MP e ressaltou que a questão era discutida há anos. Já o ministro da Educação, Mendonça Filho, disse que a MP prevê a flexibilização do ensino médio com o objetivo de torná-lo mais atraente para o jovem.

Assim, na avaliação de Maria Helena, o ensino médio no Brasil estava totalmente “engessado”. Era o único no mundo que tinha treze disciplinas por ano. Treze disciplinas em quatro horas por dia. Ou seja, a crise do ensino médio, segundo a gestora, significava que o modelo havia falido, não funcionava para a realidade dos estudantes. Constatava-se que muitos jovens não gostavam, não havia aprendizagem e acabavam abandonando as escolas para fazer cursinhos preparatórios para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Somente no ano de 2016, 1,5 milhão estavam fazendo o Enem sem terem cursado o ensino médio, muitos dos quais ganharam o certificado ao fazerem 450 pontos no exame nacional e, desta forma, pegaram o registro de conclusão do ensino médio.

Nesse ataque aos direitos sociais, de modo geral, vamos assistindo ao projeto de desmantelamento da educação com a aprovação da proposta de emenda constitucional (PEC n. 95/2016), que, entre os retrocessos que trouxe, instituiu o congelamento dos gastos em educação e saúde por 20 anos (Brasil, 2016), ao que se somou o projeto de desvinculação de receitas da União para essa esfera, o que significa que não teremos condições de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação aprovadas, recentemente, no ano de 2014, cujo término ocorrerá em 2024 (SAVIANI, 2018, s/p)

Perante o que foi exposto, é importante entender o atual cenário em relação ao PNE, pois tanto para universalizar o ensino – o que compreende as metas um a quatro – como para oferecer Educação Integral, por exemplo, há necessidade de orçamento. E, infelizmente, a contenção imposta pela Emenda Constitucional 95 restringe o investimento em educação.

Diante desse cenário, as estratégias para o financiamento são fundamentais, mas o recurso sozinho jamais será capaz de produzir o resultado que se espera. O financiamento sempre precisa andar lado a lado com uma boa gestão, formulação de programas e políticas e implementação, visto que dinheiro sem gestão e gestão sem recursos não vai levar o Brasil a lugar nenhum. Então, mesmo com todas as restrições que temos no país, ocorreu uma ampliação do financiamento da educação em 2020 através de um avanço importante com o Novo Fundeb. A complementação da União estava fora da ‘Lei do Teto’, então foi uma conquista sair de 10% para 20% de

complementação. Esse incremento tornou-se importante, principalmente para os estados e municípios que mais precisam, que têm uma base de arrecadação menor e menor capacidade de investimento por aluno. Tudo isso, no entanto, precisa ter como pano de fundo a boa escolha das políticas públicas prioritárias, bem formuladas e implementadas e continuamente avaliadas e aprimoradas, com continuidade ao longo do tempo. Sem isso, o país pode ter todas as condições favoráveis de financiamento e continuar a não ter resultado nenhum.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Segundo a Agência Câmara de Notícias (2019), o Projeto de Lei 1050/19 prorrogou por mais 20 anos (até 2040) a vigência do Fundeb e dos 27 fundos estaduais atrelados a ele. O texto que tramitou na Câmara dos Deputados foi de autoria do deputado João Roma (PRB-BA), a proposta altera a Lei do Fundeb (11.494/07). A norma havia estabelecido a vigência do fundo até 31 de dezembro de 2020. Para Roma, esse prazo deveria ser estendido, pois a educação pública brasileira ainda precisaria superar muitos obstáculos para cumprir o preceito constitucional de educação de qualidade para todos.

Posto isso, verificou-se que aconteceu em 2019 a alteração da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, de forma que o ajuste à complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb será realizado em três parcelas quadrimestrais, no exercício subsequente ao exercício em que ocorrer a transferência de recursos. Vale destacar que a proposta era semelhante ao Projeto de Lei 7336/10, do ex-deputado Manoel Junior (PMDB-PB), que chegou a ser aprovado pelas comissões de Educação e de Finanças e Tributação, mas foi arquivado no final da legislatura passada em 2018.

Segundo Chancharulo (2022), a Educação ocupa uma posição – chave para o mundo vigente - e espera-se dela algo como uma redenção histórica, porém é um erro não aproveitar essa circunstância para valorizá-la. A omissão da Lei em participar das discussões sobre a valorização da educação é um grande atraso, pois é cada vez maior a convicção de que estaria na educação a

estratégia mais efetiva para enfrentar a modernidade, sobretudo no sentido de uma cidadania plantada na competência humana de manejar bem o conhecimento moderno.

Sabe-se que a BNCC foi elaborada em consonância com o marco legal da educação nacional por se tratar de um documento formativo que, além de visar a garantia dos direitos legais dos estudantes, preza por definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Dessa maneira, será explorado o que se trata nesses documentos, pois há um aparato legal que visa preservar as políticas educacionais por meio de certa tautologia retórica, dada a repetição de termos que retomam ideias fundamentais.

Segundo Carneiro (2020), o grande desafio da nossa Educação Básica no contexto atual não é a BNCC chegar às escolas, mas entrar nos currículos reconstituídos. Através de capacitações, palestras e debates em Seminários e Simpósios, no âmbito de escolas públicas e privadas; ele pode constatar um ambiente de nevoeiro conceitual e operativo prevalecente na mente de gestores e professores. Isso porque foi sinalizada pelos questionários respondidos que havia uma compreensão parcial dos fundamentos pedagógicos da BNCC sobretudo com a epistemologia do currículo de acordo com os novos ordenamentos normativos estabelecidos.

A implementação da BNCC exige, sobretudo inicialmente, clareza, objetividade, e pertinência operativa na gestão da educação (princípios), da escola (procedimentos) e da sala de aula (processos). Em todos estes casos, far-se-á necessária uma programação intensa de formação continuada dos professores e de toda a equipe escolar. A questão central ultrapassa a preocupação com a remontagem dos currículos e passa a focar, criteriosa e diligentemente, novos direcionamentos no funcionamento da escola, na organização do ensino e no “modelo” de ser professor e de exercer coordenação pedagógica. O Projeto Pedagógico exigirá práticas pedagógicas transitivas porque permanentemente reconceituadas e readequadas. (CARNEIRO, 2020, p.22)

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo uma série de impactos e atualizações necessárias. Uma delas é a adequação dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do país até 2022. As discussões de elaboração das estratégias para implementação dos currículos é pauta de todas as secretarias de educação em todo o país. Para os debates, reúnem-se profissionais de todas as esferas educacionais que vão desde a Secretaria Básica do Ministério da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) até o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

O Novo Ensino Médio objetiva a formação integral dos jovens, considerando uma nova concepção de educação, que implica a mudança do papel da escola, superando sua tradicional função de transmissora de conhecimentos. A intenção é construir conhecimentos e representações que deem sentido às experiências e validem as ações cotidianas dos adolescentes. Nessa proposta, o estudante é sujeito ativo, coautor do processo de produção e apropriação do conhecimento (FIEC, 2019).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018. Em 14 de dezembro do mesmo ano, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A BNCC define as competências e os conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Estrangeira, há a obrigatoriedade do inglês, o que não impede a escola de acrescentar outras.

O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolveram aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC levando em conta as realidades e as necessidades locais.

Já em relação às dez Competências Gerais, são as mesmas para toda a Educação Básica e um ponto de destaque é o fato de que quatro entre as dez possuem um foco em habilidades socioemocionais. Dessa forma, é reforçado o compromisso com a educação integral, na qual se incluem os pilares cognitivo, social, emocional e ético. Diferente do modelo linear de educação anterior, focado no avanço cognitivo, agora a educação deve considerar toda a complexidade do desenvolvimento humano. Portanto, cada uma das dez competências gerais inter-relacionam esses quatro pilares entre si.

Considerando o prazo de implementação até 2022, é preciso olhar a BNCC do Ensino Médio como um novo propósito de educação para nossos jovens. Com certeza até lá, serão muitas as transformações práticas e possibilidades. Com as mudanças propostas, o objetivo do Governo Federal é tornar o Ensino Médio mais atrativo e, assim, diminuir os índices de evasão escolar. Dados do Censo Escolar de 2019 apontam que apenas 84,3% dos adolescentes de 15 a

17 anos que deveriam estar no Ensino Médio estudam. Além de ter menos pessoas chegando a essa etapa, há um alto índice de desistência no período, que, segundo o Ministério da Educação, chega a 11,2%.

Os itinerários formativos apresentam diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, de acordo com suas preferências e intenções de carreira. Eles podem aprofundar os conhecimentos em uma das quatro áreas contempladas pela BNCC ou optar por uma formação técnica e profissional. As instituições de ensino têm autonomia para definir quais os itinerários formativos ofertarão, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, os professores serão parceiros determinantes na implementação dos currículos desenvolvidos a partir da Base Nacional Comum Curricular, pois trabalham diariamente para garantir a aprendizagem dos estudantes; por isso, é importante a escola investir na capacitação dos professores para que estes estejam preparados e motivados para colaborar com a gestão da escola na implementação de um novo currículo concreto, proporcionando uma aprendizagem colaborativa e significativa utilizando-se recursos de ensino mais contextualizados na integração dos componentes curriculares das áreas de conhecimento, como, por exemplo, as metodologias ativas.

Em vista disso, percebe-se que os valores da BNCC se alinham com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificam o que preconiza a Coordenação Geral de Educação sobre o entendimento de que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013b).

Segundo Carneiro (2020), a Base Nacional Comum Curricular não é: currículo, uma forma inflexível de organização curricular, um conjunto ilimitado de áreas e tópicos de conhecimento, um feixe de conteúdos com as respectivas metodologias de ensino, um roteiro de práticas pedagógicas sequenciais e nem um estuário de sinalizações legais para a definição de formas de avaliação da aprendizagem. Estes elementos de estruturação e organização obrigatória da educação escolar (currículo, metodologias, práticas pedagógicas e modalidades de avaliação) são regulados pelos seus sistemas de ensino, dentro do seu espaço de autonomia, respeitada a legislação federal.

A BNCC aponta para a dimensão de autonomia dos sistemas e das escolas ao esclarecer que, no caso do Ensino Médio, o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem hierárquica esperada das aprendizagens; por isso os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para a arquitetura dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na Base tem por objetivo assegurar

a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam, fornecendo orientações para elaboração de currículos em todo o país, adequados aos diferentes contextos.

De acordo com o art. 18 da CF, os entes federados gozam de autonomia. Isso define que Estados e Municípios "têm capacidade de auto-organização, autogoverno, autoadministração e autolegislação" (LENZA, 2018, p. 449). Embora no art. 22, inc. XXIV, a Carta Magna determina "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional", no art. 24 está afirmada a competência concorrente de "legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto", respeitado o princípio de hierarquia das leis. Acresce o dispositivo constitucional referido (CF, art. 24, § 1º), que "...no âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais", "ficando as competências suplementares para os Estados" (CF, art. 24, § 2o).

Nesse âmbito, quando há uma referência para os Estados, abre um olhar para as secretarias e órgãos responsáveis pela Educação que podem contextualizar o seu currículo não comum aos dos outros Estados, mas de acordo com a sua diversidade regional e assim fazer com que os jovens aprendam com mais propriedade, pois cresceram naquele meio e ao se sentirem pertencentes irão interagir e querer contribuir de forma mais significativa e assim a aprendizagem irá acontecer de forma que despertará o protagonismo naqueles jovens.

Dando desdobramento a estes dispositivos, o Conselho Nacional da Educação, ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010 desenvolveu conceitos operativos sobre esta complexa temática, produzindo diretrizes norteadoras. Para enfeixar estas normativas e orientações, o Plano Nacional da Educação, promulgado pela Lei n. 13.005/2014, reitera na Meta 7, Estratégia 7.1, a necessidade de "estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local" (BRASIL. 2014).

Entretanto, há um enorme desafio que sempre se apresenta à realidade da educação brasileira; pois o Brasil apresenta uma rica diversidade cultural, ao lado de grandes desigualdades sociais, por isso observa-se que segundo Carneiro (2020) o foco é sempre o mesmo: como tratar a reconstituição dos currículos da Educação Básica a partir de constituintes integrados e articulados na moldura das aprendizagens essenciais, dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e de uma formação humana integral.

No amplo "receituário" da educação escolar (LDB, art. 1º, § 1º), os sistemas de ensino e as redes de escolas são responsáveis pela construção dos currículos, enquanto cabe a cada escola executar a respectiva proposta pedagógica (LDB, art. 12, inc. I), à luz das "necessidades dos alunos, assim como de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais" (BRASIL, 2018, p. 15).

Segundo Carneiro (2020), este processo desenvolve-se sob o direcionamento de dois eixos: a igualdade voltada para as singularidades dos sujeitos aprendentes e a equidade voltada para o reconhecimento de que os alunos possuem necessidades diferentes. O pacto com o princípio da equidade deve guiar o planejamento escolar que deve estar totalmente vinculado às decisões curriculares e às alternativas didático-pedagógicas referenciadas pelas Secretarias de Educação de Estados e Municípios; pois, na prática, significa dizer que, nas diretrizes para a construção dos currículos - função dos Conselhos de Educação - e na elaboração das propostas pedagógicas - função das escolas - a BNCC assume relevância ímpar e desempenha papel fundamental à medida que aponta as aprendizagens essenciais.

Sendo assim, aquelas aprendizagens - que todos os alunos devem desenvolver - expressam o requisito da igualdade educacional em duas direções: as particularidades dos alunos que têm como referência o princípio da igualdade e o acesso e a permanência garantidos de cada aluno da Educação Básica. Desse modo, todos estes procedimentos implicarão na consolidação de sistemas educacionais inclusos e em currículos multirreferenciados, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão/LBI (Lei n. 13.146/2015).

Segundo Carneiro (2020), já foram assentadas as bases legais para uma formação comum do cidadão brasileiro, resta alargar a compreensão dos fundamentos pedagógicos, que, embora implantados no corpo normativo do documento-base da BNCC, são ainda objeto de questionamentos e dúvidas por parte dos Sistemas de Ensino, das Redes de Escolas, dos gestores, professores e da sociedade, ou seja, na prática, significa organizar uma escola cujos programas de ensino estão lastreados por "conhecimentos e competências que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade".

Em relação às competências, Perrenoud expressou-se da seguinte maneira na entrevista que deu à Revista Nova Escola:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (Perrenoud, 2000)

Segundo Perrenoud, em seu livro Construir as competências desde a escola, afirma que “a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999, p. 53). Assim, Duarte (2001) diz que convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista.

Perrenoud afirma ainda que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (idem, p. 54). Ou seja, Duarte (2001) complementa que esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey.

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (Perrenoud, 2000)

Assim, trazendo para o contexto do processo de implementação da BNCC, segundo Duarte (2001), caberia aos educadores o conhecimento da realidade social - não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical - mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Diante do que foi dito, percebe-se que, verdadeiramente, esse contexto apresentado faria do nosso jovem o ator principal que não ficaria como um mero espectador, mas aquele que conhece a realidade e a transforma tanto com o conhecimento que traz consigo quanto com a aprendizagem cujo fruto são as novas experiências.

Desse modo, para que essas novas experiências venham a surgir, é importante entender a interdisciplinaridade como subsídio para a construção de um novo caminho de aprendizagem através do ponto de vista de vários objetos do conhecimento nas mais diversas áreas.

A aprendizagem proporcionada através da interdisciplinaridade pressupõe uma prática pedagógica em que o conteúdo apreendido naquele objeto de estudo não é propriedade exclusiva, pois esse mesmo conteúdo pode receber diversas contribuições de outros objetos, seja da mesma área do conhecimento ou de outra. Nesse contexto, é importante destacar o planejamento da sequência de ensino que não deve ser feito somente por um professor de forma individual, mas que também haja um planejamento coletivo entre os professores daquela área para que juntos possam construir cooperativamente e pensar nas necessidades dos estudantes.

Com relação à interdisciplinaridade, a resolução CNE/CEB nº 3/98 orienta as escolas ao mencionar que:

II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação.

Diante desse contexto, percebe-se que a dificuldade principal desta implementação se deve ao currículo que antes estava fragmentado, reduzido às exposições orais dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem levar em consideração o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para analisar problemas e situações concretas e para a vida cotidiana. É através deste ponto que se postula uma atitude interdisciplinar que pode mobilizar o professor a transitar do conhecimento integrado ao especializado, ou seja, o conhecimento que leve o aluno a aprender além das fronteiras.

A implementação da BNCC no Novo Ensino Médio está sendo feita de forma que professores e estudantes não conseguem ainda perceber e trabalhar as mudanças tais quais como deveriam ser, pois é perceptível que a formação do professor e o material didático escolhido neste processo não caminharam juntos, ou seja, é preciso promover espaços de formação nos planejamentos diários para que a interdisciplinaridade presente nos livros que trazem o projeto integrador e faz com que haja interação entre os objetos de estudo de cada área seja uma abertura de horizontes no que se diz respeito aos saberes que se multiplicarão quando houver a efetivação da organização escolar interdisciplinar.

4.COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: AJUSTAMENTO DO CURRÍCULO À ESCOLA DO SÉCULO XXI

Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI (Costa, 2004).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (MEC, 2017)

Segundo o MEC (2017), o foco no desenvolvimento de competências tem orientado diferentes países na construção de seus currículos, entre eles, Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

A BNCC – Etapa Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Tais competências reportam-se a conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania. (MEC, 2017)

As competências e habilidades presentes na BNCC são diretrizes que têm como principal objetivo o desenvolvimento uniforme e pleno de todos os estudantes, regulamentando o currículo com propostas de aprendizagens fundamentais e essenciais no âmbito educacional.

Certamente, é um dos documentos mais importantes e desafiadores da educação no país, que provocou transformações profundas na educação básica. Apresentando a abordagem de 10 conceitos gerais, esse conjunto de orientações procura consolidar o direito ao acesso à aprendizagem.

No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003).

Em relação à Pedagogia das Competências que compõe um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas (DUARTE, 2010). Nas elaborações de Duarte (2001), a Pedagogia das Competências integra um grupo maior de teorias, denominadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. De acordo com o mesmo, o aprender a aprender tem sua origem no movimento escolanovista e, atualmente, encontra-se expressa em pedagogias como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2001).

Conforme Duarte (2001, s/p) o “desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade”. E “as competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados” (RAMOS, 2003, p. 98). Assim, conforme Alves (2005), a escola que sustenta a sua ação numa abordagem baseada nas competências defende a integração, pelo indivíduo, dos saberes (saberes teóricos e práticos), do saber-fazer e das atitudes necessárias ao acompanhamento das tarefas. “[...] É, assim, justo ligar esta abordagem à corrente construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o seu meio”.

Segundo Dias (2010), o trabalho pedagógico a partir da pedagogia das competências, altera-se tanto o papel do aluno como do professor no processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve-se envolver de modo mais ativo e entusiasmado. Segundo Perrenoud (2001; 2005), o docente “[...] transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos”.

Século XXI, momento de muitas mudanças, novos desafios para a escola enquanto local de aprendizagem, visto que os jovens inseridos neste contexto estão se tornando pessoas mais críticas, questionadoras, que buscam ser protagonistas de suas próprias histórias e não querem mais se submeter ao tipo de escola tradicional ao qual ainda fazem parte, ou seja, muitas vezes estão sujeitas a perder suas raízes e se submeterem a uma aprendizagem engessada ao passado sem contextualização.

Em relação à contextualização para se obter conhecimento, Reimers (2009) considera que, para alcançar as competências necessárias para o presente século, é preciso ultrapassar os modelos engessados das escolas para formar cidadãos globais. De fato, muitas instituições de ensino ainda se prendem ao seu contexto local e se isolam dos contextos social, econômico, cultural mais amplos. De acordo com o autor, escolas e mesmo universidades passam a maior parte do tempo ensinando habilidades que foram importantes no passado. No entanto, a globalização econômica

pressupõe mudanças advindas da era da informação que requerem uma educação mais avançada, que exige novos conhecimentos. As novas tecnologias vêm moldando a sociedade moderna, portanto, não correspondem mais a nenhum modelo do passado.

Ao longo da última etapa da Educação Básica, o jovem perde o entusiasmo pelos estudos, em decorrência, segundo Krawczyc (2011), das dificuldades do processo de ensino, da falta de possibilidades e devido a perspectivas frustradas para muitos. No entanto, Fernandes (2011), ao tratar da organização do Ensino Médio, caracteriza nosso sistema como escola única não vocacional a ser cursada por todos, e que apresenta evidências disponíveis que apontam grandes ganhos em se frequentar esse sistema. Trata-se de ganhos salariais e da possibilidade de instrução superior. Portanto, o autor defende que não se pode associar a evasão escolar à falta de benefícios gerados pelo Ensino Médio. Contudo, tais benefícios, que ocorrem no futuro, têm pouco valor para o jovem no momento em que decide evadir, de modo que, para o autor, seria necessário aumentar a atratividade do Ensino Médio, sem, no entanto, retirar os elementos que geram retornos futuros. Reduzir o caráter enciclopédico do Ensino Médio poderia ser um caminho, conforme sugere o autor.

Segundo Krawczyc (2011):

A escola moderna é o produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do Ensino Médio não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo. (KRAWCZYC, 2011, p.767).

Sabe-se que o principal desafio para o Novo Ensino Médio é o que priorizar em relação aos conteúdos que realmente preparem os jovens para dar o grande passo que é escolher aquilo com o qual trabalharão no futuro como também saber utilizar suas habilidades para facilitar sua aprendizagem criando novas estratégias para desenvolver seu potencial e aprimorar a competência socioemocional que fará desse jovem apto a não só enfrentar as demandas da atualidade, mas ajudar os outros a superar os desafios.

De acordo com Delors (1998), uma das tarefas essenciais da educação é transformar a interdependência em solidariedade, o que requer que cada indivíduo compreenda a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo: “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (DELORS, 1998, p.48).

O Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO sobre Educação para o século 21 sugere que haja uma busca de uma relação estreita entre a prática da democracia participativa e a educação, e que a Educação prepare os sujeitos para o exercício de seus deveres e direitos, durante toda a vida, e para a construção de uma sociedade responsável e solidária. Por conseguinte, a

escola deve promover e qualificar a participação, desenvolvendo um currículo mais significativo de aprendizagem, que permita desenvolver um cidadão crítico, solidário, agente das mudanças sociais e empreendedor, partindo do local para o global, e do global para o local.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego, e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais. (DELORS, 1998, p. 83).

4.1 Modelo da arquitetura curricular da escola de ensino médio em tempo integral de 45h/a do Estado do Ceará

Diante do exposto, pode-se dizer que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará com a implementação do Novo Ensino Médio está agora em 2022, junto à Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) através da coordenadora Iane Nobre, organizando junto aos gestores escolares a arquitetura do Novo Ensino Médio de forma que os jovens possam escolher sua trilha de aprofundamento que contém duas áreas formando o bloco no qual dará acesso ao curso superior através do Novo Enem a partir de 2024. Percebe-se então que haverá um grande aproveitamento destes jovens, ainda na Educação Básica, ao serem direcionados às disciplinas que realmente darão base para o acesso ao curso que realmente optarão por fazer.

De acordo com a coordenadora Iane Nobre, com a mudança da estrutura organizacional, também mudam as práticas, a organização e as metodologias das escolas com o intuito de torná-las mais atrativas e convidativas para o aluno do ensino médio. Desde 2019, a equipe da COGEM está elaborando o novo currículo, que é o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

O DCRC ficou pronto e foi homologado no final de 2021, trazendo as competências e habilidades da Base Nacional Comum e Curricular (BNCC), que é o gerador de toda a mudança que está sendo proposta nesta reforma. A mudança foi instituída pelo Governo Federal, ainda em 2017, tendo como prevista a data-limite para a sua implementação de cinco anos contados a partir da assinatura da lei nº 13.415.

O currículo do Ceará foi adaptado de acordo com a BNCC, trazendo orientações para os professores de como trabalhar, de quais competências e habilidades desenvolver, a partir de quais recursos e métodos. Para a coordenadora, o desafio maior na mudança está sendo para as escolas regulares de tempo parcial. Em algumas escolas, como as de educação profissional e as de tempo integral, essas experiências já tinham sido mais trabalhadas, fazendo com que elas tenham menos dificuldades. O desafio maior é para as escolas de tempo parcial, onde elas vão ter que fazer tudo o que é preciso em menos tempo.

Sabe-se que ainda não é o ideal, pois esses mesmos jovens não estão preparados para uma escolha tão decisiva durante essa etapa escolar, porque não têm maturidade suficiente para saber o que querem cursar. Mas percebendo tudo isso, a gestão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará não implementou a BNCC de forma totalmente como foi sugerida, ou seja, na parte da Formação Geral Básica temos todas as disciplinas e não foi implementada a trilha zero na 1ª série do Ensino Médio neste ano de 2022. Essa decisão favoreceu aos jovens que de certa forma podem decidir mudar a opção de curso durante os seus estudos no Ensino Médio e assim não terão grandes prejuízos em seus currículos.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) no 3/2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através do Art. 10º que trouxe a composição dos currículos por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, indissociavelmente.

Diante do que foi pesquisado e comentado sobre o Novo Ensino Médio, será apresentada a arquitetura feita pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para que os gestores possam organizar a lotação dos professores como também oferecer acompanhamento pedagógico de qualidade para os professores e para os jovens que estão trilhando esse caminho ainda tão cheio de lapidações.



Figura 1 - Composição dos itinerários formativos

Na *figura 1*, está colocada a composição dos itinerários formativos que compreendem: Unidades Curriculares Obrigatórias, Trilhas de Aprofundamento Integradas (quatro blocos onde cada um contempla duas Áreas do Conhecimento de acordo com o curso superior que o estudante pretende fazer), Projeto de vida e Unidades Curriculares Eletivas.

ÁREA		COMPONENTE/UNIDADE CURRICULAR	1a SÉRIE			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		DIURNO			
			MÍN	MÁX		
		LÍNGUA PORTUGUESA		3h/a		
		ARTE		1h/a		
		LÍNGUA INGLESA		1h/a		
			EDUCAÇÃO FÍSICA		1h/a	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3h/a			
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1h/a	2h/a		
		FÍSICA	1h/a	2h/a		
		BIOLOGIA	1h/a	2h/a		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1h/a	2h/a		
		GEOGRAFIA	1h/a	2h/a		
		HISTÓRIA	1h/a	2h/a		
		SOCIOLOGIA	1h/a	2h/a		
TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18h/a			

Quadro 2 - Formação Geral Básica do Ceará para a 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral

A divisão sugerida no Quadro 2 é da arquitetura curricular de uma EEMTI de 45h/a para a 1ª série. Na **Formação Geral Básica** do Ceará, foram contemplados todos os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento que complementam uma carga horária de 18 h/a. Nas áreas de **Ciência da Natureza e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas**, a escola tem autonomia na escolha de 1h/a ou 2h/a de acordo com a complexidade do conteúdo nas três séries do Ensino Médio. Aqui se faz uma observação que a Língua Estrangeira predominante é o Inglês, pois o Espanhol não será mais opção do Novo Enem.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA	1h/a
	NTPPS	4h/a
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2h/a
	ESTUDO ORIENTADO	2h/a
	APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2h/a
	APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	2h/a
	CULTURA DIGITAL – LETRAMENTO DIGITAL	2h/a
	PROJETO INTEGRADOR	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	CLUBE ESTUDANTIL	2h/a
	TOTAL DA FORMAÇÃO ITINERÁRIOS FORMATIVOS	27 h/a

Quadro 3 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Ceará para a 1ª série em Tempo Integral

A divisão sugerida no Quadro 3 é o complemento da arquitetura curricular de uma EEMTI de 45h/a. Nos **Itinerários Formativos** do Ceará para a 1ª série do Ensino Médio, foram contemplados: Formação para a Cidadania (Projeto Diretor de Turma), NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais), Inglês, Estudo Orientado (Organização do horário de estudo), Aprofundamentos de Português e Matemática (Trabalha a recomposição da

Aprendizagem destes dois componentes curriculares -revisão da série anterior), Cultura digital, Projeto integrador (Trabalha temas geradores nas áreas do conhecimento), quatro Unidades Curriculares Eletivas(Oferta através da habilidade do professor) e um Clube Estudantil(Oferta através da habilidade do aluno- protagonismo juvenil). Todas elas complementam uma carga horária de 27 h/a.

I T I N E R Á R I O S F O R M A T I V O S	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA		1h/a
	NTPPS		4h/a
	REDAÇÃO		2h/a
	ESTUDO ORIENTADO		2h/a
	CULTURA DIGITAL – CIDADANIA DIGITAL		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	QUINTO ITINERÁRIO FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL (FTP)	UCE – INGLÊS TÉCNICO	2h/a
		UCE - RACIOCÍNIO LÓGICO	2h/a
		UCE – COMPUTAÇÃO NA NUVEM I	2h/a
		UCE – COMPUTAÇÃO NA NUVEM II	2h/a
UCE – COMPUTAÇÃO NA NUVEM III		2h/a	
TOTAL DA FORMAÇÃO ITINERÁRIOS FORMATIVOS			27 h/a

Quadro 4 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Ceará para a 2ª série em Tempo Integral com C Jovem

A divisão sugerida no Quadro 4 é o complemento da arquitetura curricular de uma EEMTI de 45h/a que tem o C Jovem (Curso de Informática – parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC). São parcerias as empresas Amazon Web Services (AWS), DELL, Huawei, Google e Oracle. Também participam Sebrae/CE, Federação das Indústrias do Ceará (FIEC/Senai), Federação do Comércio do Ceará (Fecomércio/Senac), Instituto Iracema Digital e Instituto Atlântico.

Nos Itinerários Formativos do Ceará para a **2ª série do Ensino Médio**, foram contemplados: Formação para a Cidadania (Projeto Diretor de Turma), NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais), Redação, Estudo Orientado(Organização do horário de estudo), Cultura digital, três Unidades Curriculares Eletivas(Oferta através da habilidade do professor), Inglês técnico, Todas elas complementam uma carga horária de 27 h/a.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA		1h/a
	NTPPS		4h/a
	REDAÇÃO		2h/a
	ESTUDO ORIENTADO		2h/a
	CULTURA DIGITAL – CIDADANIA DIGITAL		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA		2h/a
	TRILHA DE APRENDIZAGEM EIXO: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	UNIDADE CURRICULAR DA TRILHA	2h/a
		UNIDADE CURRICULAR DA TRILHA	2h/a
		UNIDADE CURRICULAR DA TRILHA	2h/a
UNIDADE CURRICULAR DA TRILHA		2h/a	
UNIDADE CURRICULAR DA TRILHA		2h/a	
TOTAL DA FORMAÇÃO ITINERÁRIOS FORMATIVOS			27 h/a

Quadro 5 - Itinerários Formativos do Ceará para a 2ª série do Ensino Médio sem C Jovem

Conforme apresentados no Quadro 5, os Itinerários Formativos do Ceará para a **2ª série do Ensino Médio**, foram contemplados: Formação para a Cidadania (Projeto Diretor de Turma), NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais), Redação, Estudo Orientado (Organização do horário de estudo), Cultura digital, três Unidades Curriculares Eletivas (Oferta através da habilidade do professor), cinco unidades curriculares da trilha dentro do eixo Investigação Científica, Todas elas complementam uma carga horária de 27 h/a.



Figura 2 Eixos estruturantes do Novo Ensino Médio

Na *figura 2*, teremos os eixos estruturantes que se dividem em quatro partes: Parte I - Investigação Científica, Parte II - Projetos e Processos de Intervenção Social, Parte III - Processos criativos e Parte IV - Empreendedorismo. Esses eixos serão trabalhados semestralmente, sendo

os dois primeiros na 2a série do EM de 2023 e os dois últimos na 3a série de 2024. Esse material foi elaborado pela equipe de formação da Seduc que é composta por professores pesquisadores.

Nesta parte do currículo, os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para isso, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e avaliações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados.

O eixo **investigação científica** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Em relação ao eixo **processos criativos**, verifica-se o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade.

Quanto ao eixo **mediação e intervenção sociocultural**, há mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.

Já o eixo **empreendedorismo** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

Vale destacar que todo o material foi produzido pela equipe da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM – do Ceará, coordenada pela Iane Nobre. Este material servirá de apoio para que os professores lotados nestas Trilhas de Aprofundamento possam trabalhar as **habilidades** apontadas pela BNCC para o Novo Ensino Médio. Estes Planos assumem a natureza de um documento orientador e prescritivo, contudo, não impositivo, uma vez que o professor pode adequá-los à realidade da sua escola e das suas turmas, desde que mantenha as habilidades apresentadas em cada semana.

EIXOS ESTRUTURANTES	BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV
Parte 1- Investigação Científica	Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Parte II- Projetos e Processos de Intervenção Social				

Quadro 6 -Eixos estruturantes I e II

EIXOS ESTRUTURANTES	BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV
Parte III- Processos Criativos	Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Parte IV- Empreendedorismo				

Quadro 7 – Eixos estruturantes III e IV

Nos Quadros 6 e 7, percebemos que os eixos estruturantes se adequam a todos os blocos, ou seja, serão trabalhados em todas as trilhas de aprendizagem a partir da segunda série do Ensino Médio de 2023 e terão sua conclusão em 2024.

Em seguida, serão apresentados os quatro blocos com seus respectivos cursos superiores conforme pode-se verificar nas imagens que se seguem. Cada bloco será designado como uma trilha e cada trilha será uma turma da 2ª série de 2023, pois a 1ª série em 2022 não teve. Destaca-se, aqui, que também deve-se levar em conta o número de alunos por trilha. Por exemplo, se os estudantes da 2ª série escolherem os cursos que estão no bloco I, formarão a 2ª série A e assim por diante.



Figura 3: Bloco I (Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)



Figura 4: Bloco II (Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias)



Figura 5: Bloco III (Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

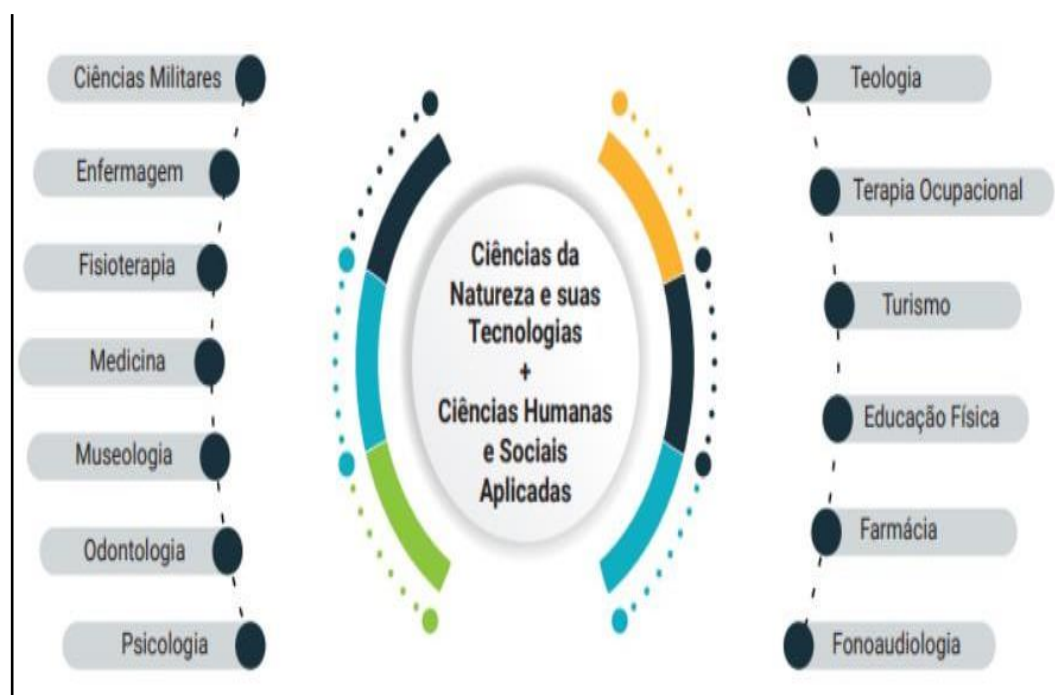


Figura 6: Bloco IV (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

Sendo assim, os itinerários formativos se dividem em três tipos: área de conhecimento, formação técnica e profissional e integrado. Em abril de 2019, o Ministério da Educação (MEC) publicou, no Diário Oficial da União, os referenciais para a construção destes itinerários. O documento detalha os componentes dos eixos estruturantes gerais e específicos de cada tipo de itinerário. Desse modo, a ideia dos itinerários formativos é permitir que os alunos decidam se desejam se aprofundar em determinada área de conhecimento ou se qualificar profissionalmente.

Entretanto, o que realmente fica em destaque é se este jovem no meio do percurso ou na 3ª série decidir mudar de bloco? Com certeza, terá dificuldade em fazer o segundo dia do Novo Enem que terá questões discursivas conforme o curso escolhido previamente pelo participante deste exame nacional. Esse é um dos maiores entraves neste processo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como parte inicial deste trabalho, durante a Jornada Pedagógica no início de 2022, realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Renato Braga, foram ministradas duas formações. A primeira aconteceu de forma teórica com a abordagem da temática **BNCC e interdisciplinaridade** no dia 26 de janeiro às 9h. Na manhã do dia 27 de janeiro às 11h, realizou-se a segunda formação com os professores com uma abordagem mais prática, através de uma oficina de elaboração de mapas mentais utilizando a plataforma *Canva*, ferramenta que foi usada pelos alunos na construção dos mapas mentais nas quatro áreas do conhecimento, as quais representam o itinerário formativo que cada aluno escolherá, a fim de que tenha a experiência de percorrer a trilha de aprendizagem que melhor direciona a sua escolha profissional dentro desse novo processo formativo proporcionado pelo Novo Ensino Médio (ver Anexo III).

Após as duas primeiras semanas de aula, o referido projeto foi apresentado aos alunos da 1ª série A no dia 15 de fevereiro, que prontamente se disponibilizaram a participar e experienciar essa nova forma de aprendizagem. Foi dentro desse diálogo que ouvi o relato de um dos alunos sobre a certeza da profissão que já havia escolhido: ser professor de Língua Portuguesa. Nesse momento, seus olhos brilharam na certeza de que a área que participou foi a de Linguagens e suas tecnologias. Sua jornada profissional já estava se iniciando através daquele itinerário e o reconhecimento pelo qual ainda no Ensino Médio terá a oportunidade de aprender mais especificamente, ou seja, ser trabalhado através das competências e habilidades que fazem parte do seu potencial.

Concluída a explicação sobre todas as etapas de como seriam feitos os mapas mentais e o objetivo da criação dos mesmos, foram escolhidos dois alunos para participar de um projeto piloto e assim demonstrar na prática como ficaria o produto final desta atividade que acontece no segundo semestre de 2022. Logo após a finalização dos mapas pelos alunos, reuniu-se toda a turma para fazer a explanação das partes que constituíam o mapa mental e que seriam analisadas por meio de rubrica.

No anexo IV, encontram-se dois mapas mentais produzidos por dois alunos, dois mapas mentais com a respectiva explicação de todas as partes que serviram de fundamentação para a composição dos que foram confeccionados em 11 de novembro de 2022 (ver anexo VI - Oficina de produção de Mapas Mentais) e dois instrumentais em forma de Rubrica contendo a avaliação da atividade feita em cada um dos mapas. Dentre elas estão: Itinerário formativo, Tema gerador, Objetivos da aprendizagem, Componentes curriculares e Autoria.

Assim, pode-se destacar que as produções feitas pelos alunos da 1ª série da EEMTI Renato Braga foram exitosas e atenderam a todos os objetivos deste trabalho, pois os mapas mentais foram frutos de um engajamento dos alunos e da colaboração dos professores ao compreender que é necessário utilizar ferramentas pedagógicas as quais possibilitam uma abertura de

criatividade, facilidade para aprender novos conteúdos e, principalmente, despertar o protagonismo juvenil capaz de fazer com que cada aluno se torne sujeito de sua própria aprendizagem.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A Base Nacional Comum Curricular enxerga nos meios digitais mais uma possibilidade para fomentar o protagonismo, utilizando-se de espaços e linguagens próprias dos jovens. O conceito aparece, inclusive, entre as dez competências gerais da Base:

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

Dessa forma, é importante perceber que as metodologias ativas fogem totalmente do ensino tradicional: nessa abordagem, o conteúdo é planejado para tirar o aluno da passividade, trazendo-o para o centro do processo de aprendizagem. Além disso, permitir o protagonismo do estudante colabora muito para que o aprendizado seja significativo. O papel do professor também muda totalmente: ele passa a ser um mediador e um parceiro dos estudantes. São como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula. Existem diversas metodologias ativas como gamificação, aprendizagem baseada em projetos, *brainstorm*, aprendizagem baseada em problemas, mapas mentais dentre outros.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. (Costa, 1996, s/p).

Assim, para que esse potencial criativo fosse bem trabalhado, foi apresentada a seguir uma definição de mapa mental para a compreensão da escolha desta ferramenta que desperta a ludicidade e o interesse dos alunos em participar tão ativamente do processo de produção dos seus mapas.

O Mapa mental, ou mapa da mente é um tipo de diagrama, sistematizado pelo psicólogo inglês Tony Buzan, voltado para a gestão de informações, de conhecimento e de capital intelectual; para a compreensão e solução de problemas; na memorização e aprendizado; na criação de manuais, livros e palestras; como ferramenta de brainstorming (tempestade de ideias);

e no auxílio da gestão estratégica de uma empresa ou negócio (SARKIS, 2019).

O método é baseado em desenhos feitos em um mapa mental que partem de um único centro, a partir do qual são irradiadas as informações relacionadas. Podem ser elaborados por meio de canetas coloridas sobre folhas de papel ou um programa de computador dedicado. Pode ser aplicado a qualquer tarefa, atividade, profissional, ou lazer, de modo individual ou em grupo para planejar qualquer tipo de evento. Trata-se de um método para planejamento e registro gráfico cada vez mais usado em todas as áreas de conhecimento humano (SARKIS, 2019).

Assim, podem ser seguidas as seguintes diretrizes para a criação de mapas mentais: iniciar no centro com uma imagem do assunto - usando pelo menos três cores; usar imagens, símbolos, códigos e dimensões em todo o seu mapa mental; selecionar as palavras-chave e as escrever usando letras minúsculas ou maiúsculas; colocar cada palavra/imagem sozinha e em sua própria linha (As linhas devem estar conectadas a partir da imagem central, são mais grossas, orgânicas e afinam-se à medida que irradiam para fora do centro); fazer as linhas do mesmo comprimento que a palavra/imagem que suportam; usar várias cores em todo o mapa mental para a estimulação visual e também para codificar ou agrupar; desenvolver seu próprio estilo pessoal de mapeamento da mente; usar ênfases e mostrar associações no seu mapa mental; manter o mapa mental claro, usando hierarquia radial, ordem numérico ou contornos para agrupar ramos.

Neste item, descreve-se como o produto educacional foi criado, assim como a importância da sua finalização para a sua utilização e a contribuição neste processo ainda experimental do Novo Ensino Médio.

Criar um produto educacional voltado para a prática, no sentido de auxiliar o professor com uma metodologia ativa, é uma exigência de todo Mestrado Profissional. Segundo a CAPES, “o objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade à empresa e às organizações sejam elas públicas ou privadas” (2017, s/p). A partir disso, atinge-se o terceiro objetivo específico do trabalho apresentado, além de possibilitar uma alternativa que auxilie nas práticas formativas dos docentes. Com isso, o Mestrado Profissional alia a descrição do problema a uma prática real, e de preferência dentro do setor de atuação, para corroborar com o crescimento de ambos os lados, isto é, pesquisador e sujeitos que se envolveram na pesquisa: ação – reflexão – ação.

É necessário salientar que a formação é um processo que necessita sempre de uma continuidade, pois os seres humanos vivem em constante aprendizagem, a qual deve sempre ser significativa, já que é preciso um desejo/motivação para aprender. Para Mizukami (2010, p. 15) “[...] essas questões surgem da necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de se oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”.

Segundo Moran:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015 p. 17).

O produto educacional não deixa de ser uma ferramenta para os docentes melhorarem suas práticas e conciliá-las com as teorias. Assim, sabe-se que é preciso estar atento a todas as formas de melhorias educacionais, para que o produto final, no caso, a aprendizagem do aluno, possa adequar-se a sua vida e ao mercado de trabalho.

Assim, percebe-se que o processo de ensino vem avançando continuamente com a ajuda da tecnologia, foi um marco no processo de aprendizagem durante a pandemia e veio também para auxiliar os professores nesse processo de implementação da BNCC em 2022. Os estudantes através da internet têm um mundo de informações disponíveis, aulas gratuitas com uma diversidade de conteúdos acessíveis. Sabemos que é importante essa transmissão do conhecimento através do professor, para que os alunos adquiram conteúdos que façam sentido, mas as aulas devem estar além disso, a aprendizagem por meio de questionamentos, experimentação, podem contribuir para uma compreensão mais ampla e reflexiva. Dessa forma, ao fazermos essa oficina para a produção de um 'mapa mental, colocamos o aluno de passivo para ativo na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem por experimentação são expressões atuais da aprendizagem ativa, compartilhada e personalizada (Bacich et al., 2018).

Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor em sala de aula é um dos grandes desafios nesse novo momento que estamos vivenciando com um avanço acelerado das tecnologias. Para Bacich et al. (2018), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista dos estudantes, de forma flexível, interligada e híbrida. Os professores têm utilizado recursos tecnológicos em sala de aula, mas ministrando o mesmo tipo de aula, mudando somente o recurso (o pincel por slides). Oliveira et al. (2020) destacam a importância da mediação do professor para o desenvolvimento da autonomia, pois até o momento, não foram educados para serem autônomos, e [...] a figura de um professor mediador das informações e atividades propostas, algo bem distinto da visão de transmissor de conteúdos para alunos que passivos acompanham a exposição de conteúdos e depois reproduzem informações em provas tradicionais (Oliveira et al., 2020).

No presente trabalho, obteve-se como produto educacional um portfólio digital, em forma de e-book, o qual contemplou de maneira organizada tudo o que foi produzido no ano letivo de 2022 acerca dos mapas mentais como recurso metodológico para a implementação da

BNCC na EEMTI participante do estudo. A metodologia adotada, no presente projeto, teve como premissa o protagonismo do aluno no sentido de pesquisador e agente do seu próprio aprendizado de forma que seus professores foram colaboradores-facilitadores e não detentores do saber (VILLAS, 2004).

Para isso acontecer, foi apresentada uma sequência didática para que todos os passos deste trabalho resultassem no produto educacional representado por um portfólio dividido em quatro seções, uma para cada área do conhecimento, que contém em cada subseção os mapas mentais que foram separados por assuntos resultantes dos temas geradores (**Tema gerador 1 - MEIO AMBIENTE - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Tema gerador 2 - EFEITO ESTUFA - AQUECIMENTO GLOBAL -Área de Ciências da Natureza; Tema gerador 3 - PROGRESSÃO GEOMÉTRICA ou PROGRESSÃO ARITMÉTICA - Área de Matemática e suas Tecnologias e Tema gerador 4 - COMUNICAÇÃO E MÍDIA - Área de Linguagens e suas Tecnologias**), que foram indicados dentro dos planejamentos por área promovendo uma leitura rompendo com a fragmentação e proporcionou ao aluno uma visão do todo através da interação de vários saberes que contemplou a interdisciplinaridade que perpassou os objetos do conhecimento daquela área estudada. Os mapas mentais foram produzidos pelos próprios alunos (ver anexo XI- Mapas Mentais produzidos -p. 84-91), com supervisão dos seus respectivos professores, através da plataforma online gratuita Canva e avaliados pela ferramenta “Rubrica” da plataforma *online Google Classroom*.

Após validação, o produto poderá ser publicado em um Editor (na modalidade *e-book*) e disponibilizado no portal da SEDUC como recurso didático pedagógico para que outros professores e alunos possam utilizá-lo como fonte de referência e conhecimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta longa jornada de indagações que surgiram sobre um novo currículo para o Ensino Médio, houve também muito obstáculo dentro das trilhas pensadas pelas secretarias de educação de cada Estado para que o jovem não só apenas demonstrasse interesse em aprender aquilo que estava sendo transmitido como também se tornasse o regente desta nova aprendizagem, cujo professor fosse um facilitador e um mediador dos objetos do conhecimento e que a troca de experiência não fosse algo novo, mas parte do cotidiano desse longo processo.

Com base nisso, os objetivos desta pesquisa foram atingidos e com expectativas superadas, pois houve a capacitação dos professores para o uso da metodologia ativa “Mapa Mental” como recurso de aprendizagem/avaliação e a partir desta, foi produzido um portfólio (*e-book*) como resultado da construção coletiva do conhecimento a partir da relação ensino-aprendizagem entre os estudantes e professores de uma Escola Pública do Estado do Ceará.

Assim, uma das formas de contribuir com os professores, enquanto gestão escolar, para o desenvolvimento didático pedagógico destes frente a implementação da BNCC para o novo ensino médio e fazer com que os jovens estudantes que ainda estão em constante formação também façam parte desta grande empreitada do conhecimento é a utilização de metodologias ativas de aprendizagem que auxiliem essa interação professor-aluno no sentido de serem parceiros, ou seja, colaboradores, facilitadores - momentos de troca na aprendizagem pelos quais acontecem naquilo que cada um traz, corrobora.

O cenário em relação a esse caminho de implementação da BNCC durante esses quatro anos (2022-2024), ainda está bastante lacunado, pois para que ocorra de forma a despertar a aprendizagem dos jovens; as escolas devem ter estruturas favoráveis cuja Educação Integral, por exemplo, tem que estar preparada para acolher o jovem e para isso urge uma necessidade essencial: verba. E, infelizmente, a contenção imposta pela Emenda Constitucional 95 restringe o investimento em educação; para isso é preciso que haja políticas públicas para fortalecer esse projeto que fará com que muitos jovens sejam nutridos no corpo e intelectualmente.

Entretanto, alguns autores perceberam que além das políticas públicas ainda há muito obstáculo pela frente e que nem os professores e nem os jovens conseguirão sozinhos reverter esse currículo que está tão enraizado. Um currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado; mas essa superação certamente não há de ocorrer sem a participação dos gestores e professores que estão como peças fundamentais como facilitadores desse processo no chão das escolas. Essa reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando sempre como referência a

escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

Desse modo, os resultados desse produto educacional produzido mostraram que mesmo ainda tendo muito detalhe a ser ajustado até 2024; é preciso que haja políticas educacionais que ajudem a favorecer o processo no sentido de trazer as formações para gestores e professores como também acesso bem antecipado aos materiais de apoio e os utilizados em sala de aula a fim de que o itinerário desejado esteja na trilha adequada para cada jovem estudante que chegará ao próximo ponto de partida e recomeçará colocando em prática o seu projeto pessoal quer seja na Universidade, quer seja no mundo do trabalho com o seu próprio negócio ou até mesmo passado em algum concurso.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, P. **Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores**. Em J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores** (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.
- BACICH MAP et al. (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 123p.
- BARBOSA BR de et al. (2013). **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação**.
- BESTERFIELD-SACRE, M., Gerchak, J., Lyons, M., Shuman, L. J., & Wolfe, H. (2004). **Scoring Concept Maps: An Integrated Rubric for Assessing Engineering Education**. Journal of Engineering Education, 93(2), 105-115.
- BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/ CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?** Publicado em 01/04/2014 21h31 atualizado 03/07/2019 13h52 acesso Dia 23 de janeiro de 2022 às 21 h 24.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf. Acesso em: set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2008 a.
- BUZAN, T. **Mapas Mentais e sua Elaboração**. 6ª ed, São Paulo: Cultrix, p. 24, 2005, 118p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: Decifra-me ou te devoro - BNCC, novo normal e**

ensino híbrido. Editora Vozes; 1ª edição, 2020.

CHANCHARULO, A.T. **A NOVA LDB – RANÇOS E AVANÇOS**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/nova-ldb-rancos-avancos/>>.

CRUZ NETO, Otávio et al. **O trabalho de campo como descoberta e criação. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 4, p. 51-66, 1994.

DELORS, J., (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1988.

DIAS, I. S. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2010.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

FIEC - **Revista da Federação das Indústrias do Estado do Ceará. Gerência de Comunicações** – Org. Ana Maria Xavier. Fortaleza: Federação das Indústrias do Estado do Ceará, Ano 12. nº 130, Mensal ISSN 1983-344 X, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade, v. 21, p. 67-80, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Tradução: Álvaro LM Valls. Porto Alegre: L & PM, 1987.

HECK, M.F. SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 2, n.3, p. 151-155, 2017.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-mediohttps://educacao.imagine.com.br/2020/05/01/>

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, 23 Naura Syria Carapeto (orgs.). Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.
https://www.passeidireto.com/arquivo/6093618/sacristan-o-que-e-curriculo?utm_medium=link

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional: Esquematizado**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 1994.

MIZUKAMI, M.G.N. (Eds.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAN, José. **Mudando a educação com as metodologias**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca foto-PROEX/UEPG, 2015.

O'CONNOR, R. (2011). **The use of mind maps as an assessment tool. Paper presented at the International Conference on Engaging Pedagogy 2011 (ICEP11)** NCI, Dublin, Ireland, December 16, 2011, Dublin.

OLIVEIRA BR de et al. (2020). **A “nova normalidade” educacional e o uso de tecnologias em diversos ambientes promovedores de mediação docente, metodologias ativas e aprendizagens significativas**. Pesquisa e Ensino.

PERRENOUD, P. **A Arte de construir competências**. Revista Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, set, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, P. **Por que construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo**. Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

REIMERS, F. M. (2009). **Global competency**. Harvard International Review, 30 (4), 24-27. Retrieved from EBSCOhost.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SARKIS, S. **“Mapas Mentais: Um instrumento de aprendizagem e avaliação”**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, n. especial, dez. 2014 Metodologias ativas: o que os seus alunos ganham com elas? Por: Débora, 10 de dezembro | 2019 (Nova escola).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

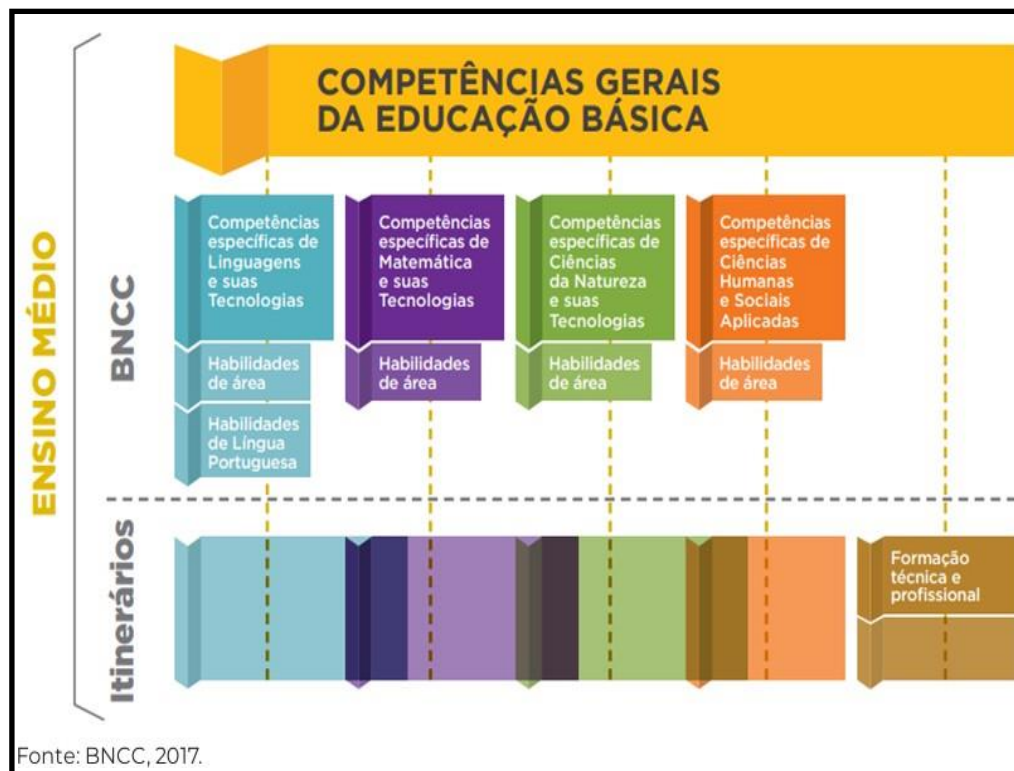
STEIN, Ernildo. **Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia**.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Padrões de Competência em TIC para professores, 2009.

VILLAS, B.M.F. **Portfólios, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANEXO I – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS BNCC – NOVO ENSINO MÉDIO



ITINERÁRIOS FORMATIVOS

NOVO ENSINO MÉDIO

Os Itinerários Formativos são a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, que os estudantes podem escolher conforme seus interesses, aptidões e objetivos

OBJETIVOS:

APROFUNDAR E AMPLIAR APRENDIZAGENS: COMPETÊNCIAS GERAIS, ÁREAS DO CONHECIMENTO E/OU FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	CONSOLIDAR FORMAÇÃO INTEGRAL: DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA PARA ESTUDANTES REALIZAREM SEUS PROJETOS DE VIDA	PROMOVER VALORES UNIVERSAIS: ÉTICA, LIBERDADE, DEMOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL, PLURALIDADE, SOLIDARIEDADE E SUSTENTABILIDADE	DESENVOLVER HABILIDADES: VISÃO DE MUNDO AMPLA E HETEROGÊNEA, CAPACIDADE DE TOMAR DECISÕES E AGIR
--	--	---	---

Fonte: Centro de Referência em Educação Integral, 2019.

ANEXO II: IMPACTOS NA VIDA DO ESTUDANTE



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral, 2019

ANEXO III: COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC



Fonte: INEP. Acesso em 25/02/2021.

ANEXO IV– CARTA DE ANUÊNCIA DA EEMTI (CAMPO DE PESQUISA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA (SEFOR 2)

EEMTI RENATO BRAGA

Código do MEC: 23069120

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Marta Simone de Melo Nobre, Diretora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Renato Braga, autorizo, neste estabelecimento de ensino, a realização do Projeto de Pesquisa de **Mestrado** intitulado: *“Mapas mentais como recurso de aprendizagem e avaliação para percorrer as trilhas das áreas do conhecimento definidas na BNCC para o novo ensino médio”*, o qual será desenvolvido pela mestranda Rejane Chaves Campos do PPGEF (UNILAB-IFCE) e supervisionado/orientado pela Profa. Dra. Simone Cesar da Silva, docente do PPGEF (UNILAB-IFCE).

Fortaleza – CE, 24 de janeiro de 2022.

Marta Simone de Melo Nobre

Marta Simone de Melo Nobre
Diretora Escolar – EEMTI Renato Braga

ANEXO V- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – BNCC/MAPAS MENTAIS



Fonte: autor



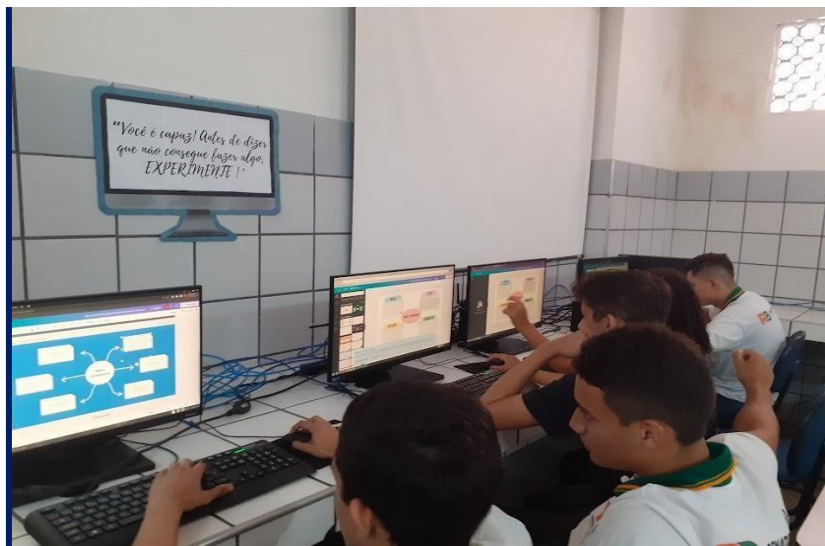
Fonte: autor



Fonte: autor

Fonte: autor

ANEXO VI- OFICINA/PRODUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS PELOS ALUNOS DA
1ª SÉRIE A/ 2022 DA EEMTI RENATO BRAGA



Fonte: autor



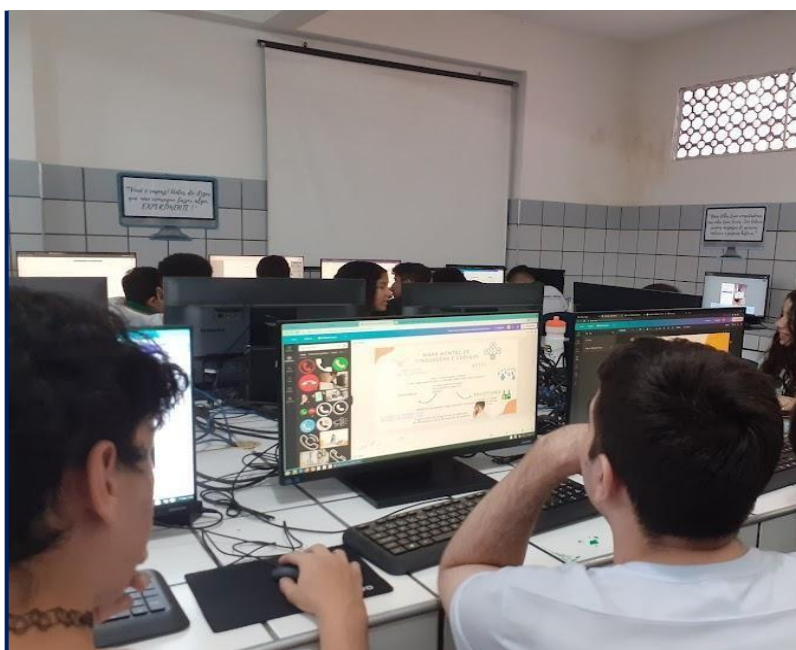
Fonte: autor



Fonte: autor



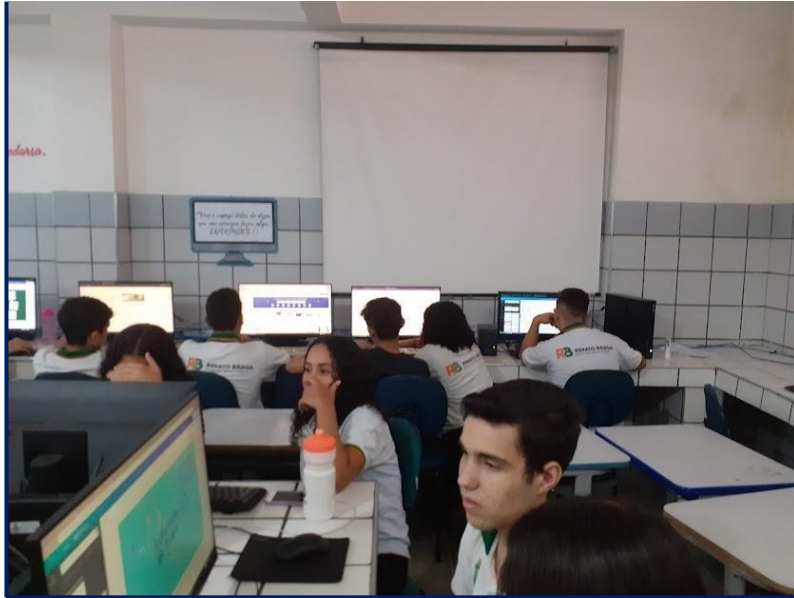
Fonte: autor



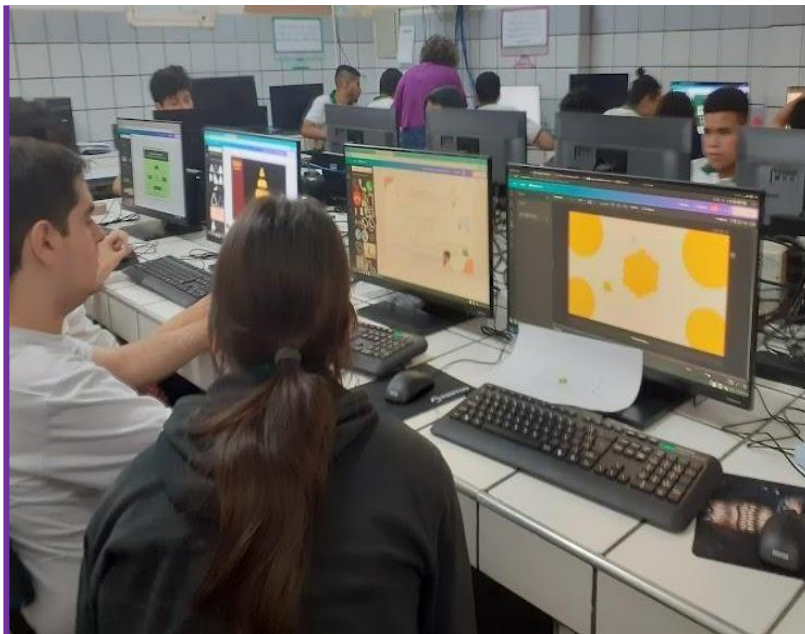
Fonte: autor



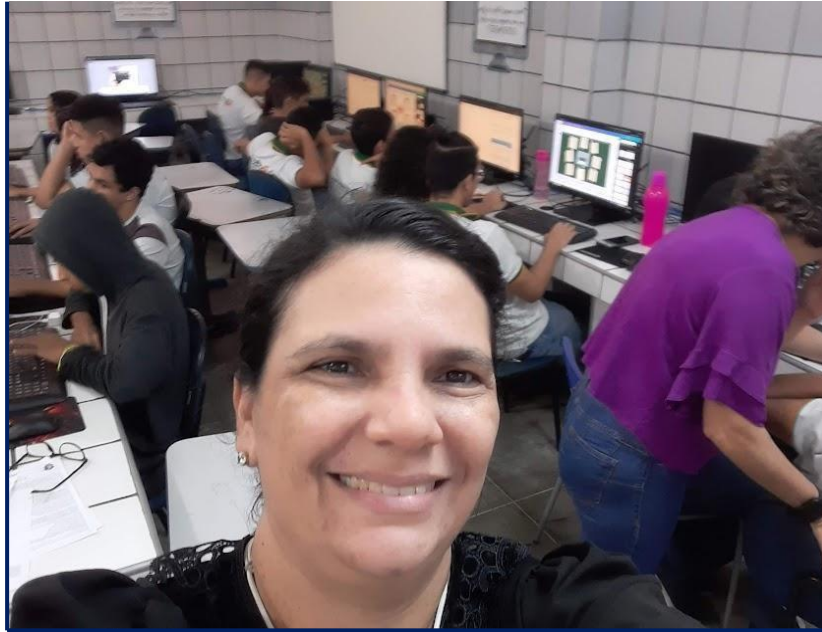
Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



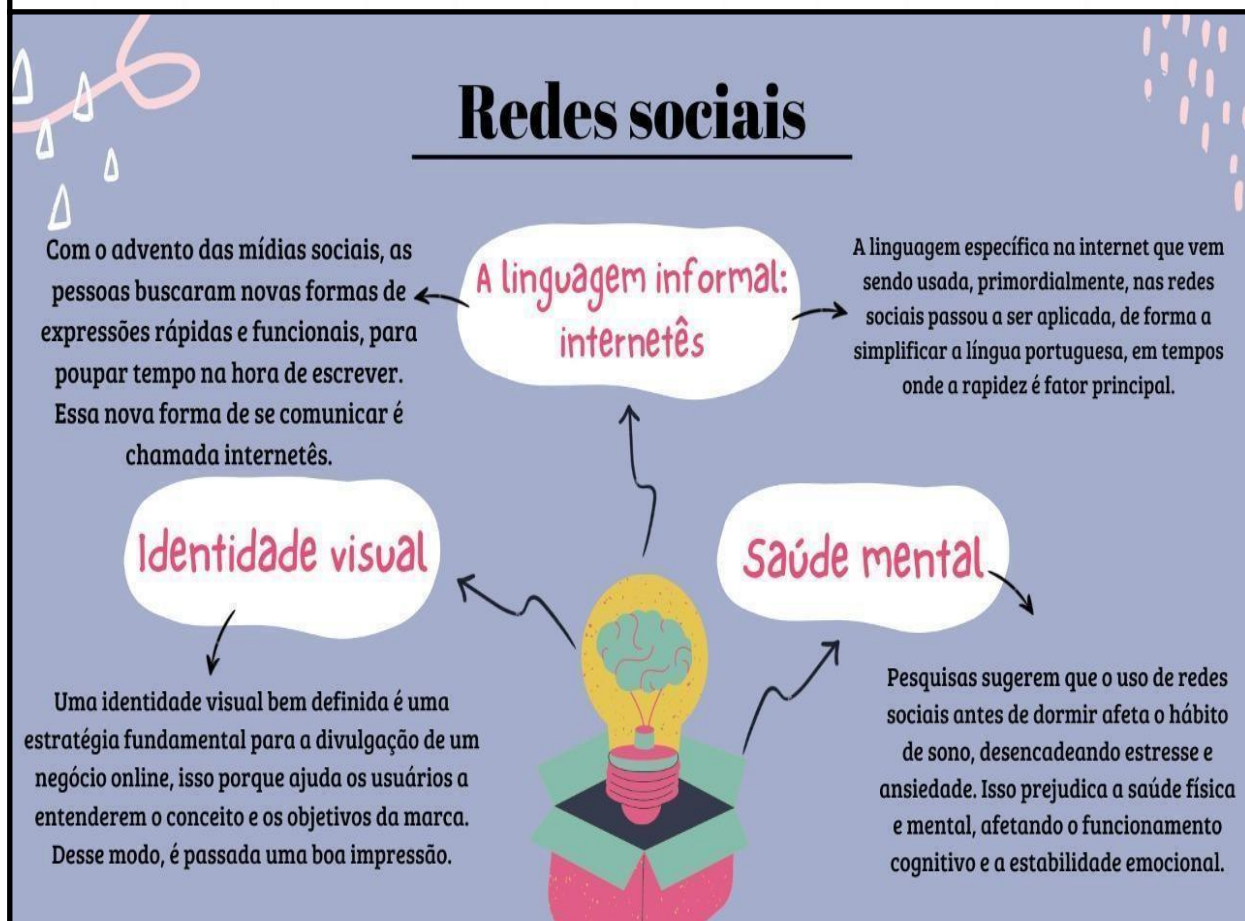
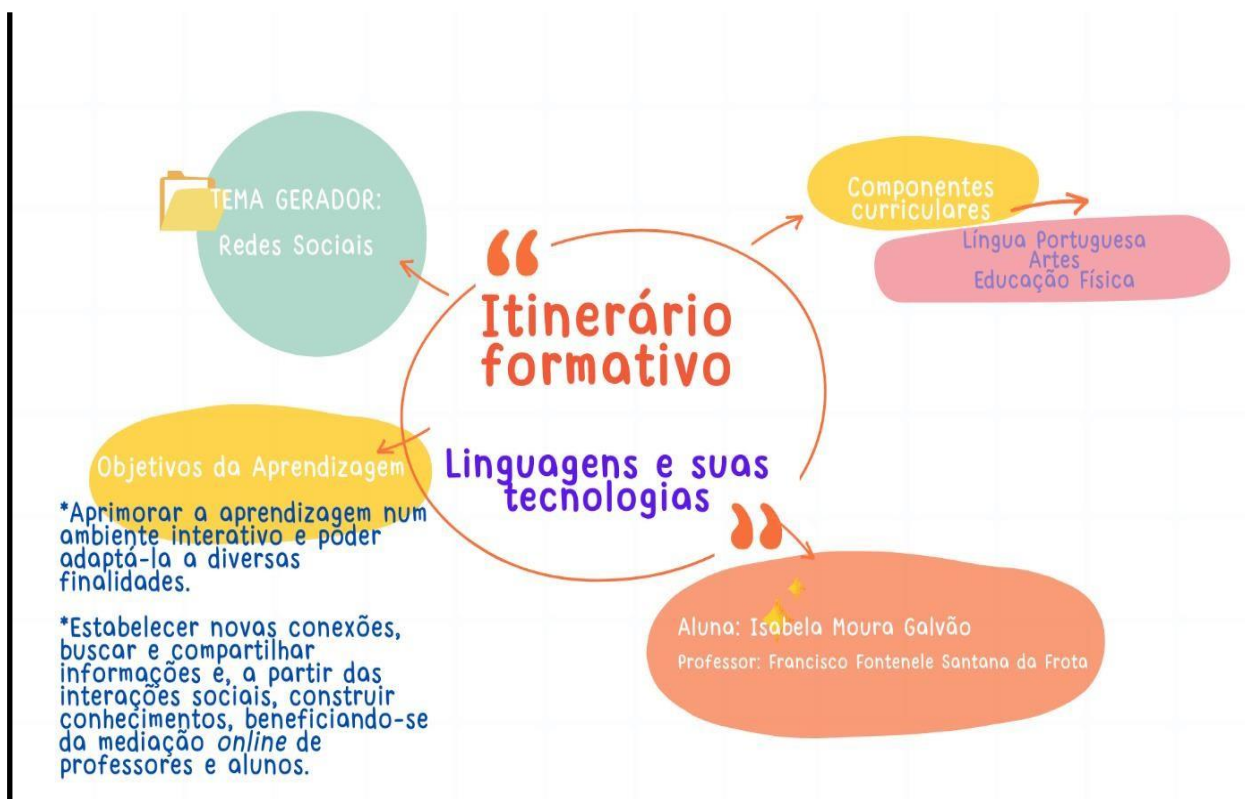
Fonte: autor



Fonte: autor

ANEXO VII- MAPAS MENTAIS (TESTE PILOTO)

MAPA MENTAL 1



ANEXO VIII : RUBRICA (AVALIAÇÃO DO MAPA MENTAL 1)

Avaliação do Mapa Mental sobre Redes sociais através de Rubrica enviada pelo *Google Classroom* para a aluna Isabella Moura Galvão pelo Prof. Francisco Fontenele Santana da Frota

<u>DIMENSÕES</u>	<u>NÍVEIS</u>
Abrangência (amplitude do conhecimento, foco e ênfase)	<u>Excelente/10</u>
Organização e layout (colocação e definição dos ramos)	<u>Muito bom/8</u>
Correção (exatidão e validade da informação)	<u>Excelente/10</u>


ITINERÁRIO FORMATIVO - LINGUAGENS E S...
Item postado em 00:51

Sem data de entrega ▶ 1 aluno

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

1
Entregue

0
Trabalhos atribuídos

- Aprimorar a aprendizagem num ambiente interativo e poder adaptar a diversas finalidades
- Estabelecer novas conexões, buscar e compartilhar informações e, a partir das interações sociais, construir conhecimentos, beneficiando-se da mediação *online* de professores e alunos


Rubrica: 3 critérios • 30 pts

[Ver atividade](#)

Atividade devolvida ao professor pela aluna



ITINERÁRIO FORMATIVO - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:51

30 pontos

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Aprimorar a aprendizagem num ambiente interativo e poder adaptar a diversas finalidades
- Estabelecer novas conexões, buscar e compartilhar informações e, a partir das interações sociais, construir conhecimentos, beneficiando-se da mediação *online* de professores e alunos

/30

ABRANGÊNCIA	/10
ORGANIZAÇÃO	/10
CORREÇÃO	/10

Comentários da turma

Seus trabalhos

Devolvido



WhatsApp Image 2022-06-01 at 18:55:46.jpeg

Cancelar envio

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI RENATO BRAGA

Atividade corrigida pelo professor

ITINERÁRIO FORMATIVO - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

ISABELA MOURA GALVAO

28/30
Nota temporária

Não devolvido

Devolver

WhatsApp Image 2022-06-01 at 18:55:46.jpeg



Nota

28/30

Rubrica

28/30

ABRANGÊNCIA

10/10

ORGANIZAÇÃO

8/10

CORREÇÃO

10/10

Comentários particulares

Atividade corrigida recebida pela aluna

1ª Série/A - 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:51

28/30

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Aprimorar a aprendizagem num ambiente interativo e poder adaptar a diversas finalidades
- Estabelecer novas conexões, buscar e compartilhar informações e, a partir das interações sociais, construir conhecimentos, beneficiando-se da mediação online de professores e alunos

28/30

ABRANGÊNCIA

10/10

ORGANIZAÇÃO

8/10

CORREÇÃO

10/10

Seus trabalhos

Com nota

WhatsApp Image ...

Imagem

+ Adicionar ou criar

Enviar novamente

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI RENATO BRAGA

Comentários da turma

Atividade corrigida recebida pela aluna

1ª Série/A - 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:51

28/30

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Aprimorar a aprendizagem num ambiente interativo e poder adaptar a diversas finalidades
- Estabelecer novas conexões, buscar e compartilhar informações e, a partir das interações sociais, construir conhecimentos, beneficiando-se da mediação online de professores e alunos

28/30

ABRANGÊNCIA

10/10

ORGANIZAÇÃO

8/10

CORREÇÃO

10/10

Seus trabalhos

Com nota

WhatsApp Image ...

Imagem

+ Adicionar ou criar

Enviar novamente

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI RENATO BRAGA

ABRANGÊNCIA

Amplitude do conhecimento, foco e ênfase

Excelente 10 pontos O mapa define completamente a área do objeto. Todos os tópicos e subtópicos, estão representados no mapa.	Muito bom 8 pontos O mapa está completo, mas falta um ou dois elementos menos significativos.	Bom 6 pontos O mapa tem uma representação adequada de cada tópico tema e subtópico, mas demonstra um conhecimento básico sobre o tema.	Péssimo Há elementos significativos estão repress mapa.
---	---	--	---

ORGANIZAÇÃO

Colocação e definição dos ramos

Excelente 10 pontos O mapa está bem organizado, há integração de elementos adicionais e temas ligados apropriadamente. Utiliza loops de feedback(). A estrutura dos ramos é sofisticada.	Muito bom 8 pontos O mapa tem organização adequada com algumas derivações e elementos adicionais. No entanto, apesar de haver ligações entre elementos ainda faltam alguns.	Bom 6 pontos O mapa está organizado com um número limitado de ramos, nós e elementos adicionais.	Péssimo O mapa é cor um número m elementos, di apenas ou predominante uma única foi exemplo, ltra.
--	---	--	--

CORREÇÃO

Exatidão e validade da informação

ANEXO IX: MAPA MENTAL 2

ITINERÁRIO FORMATIVO - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

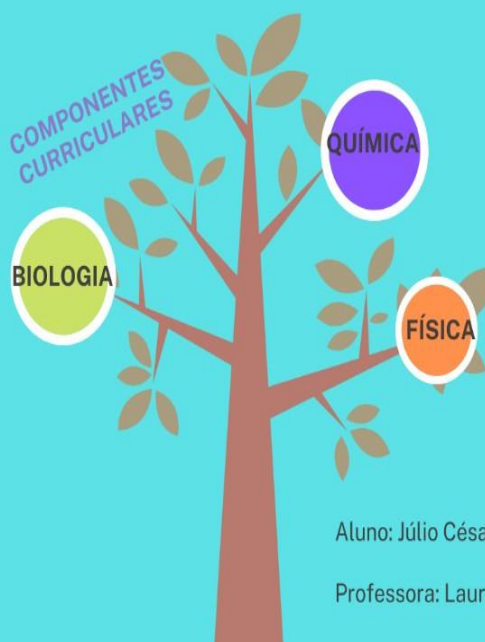
TEMA GERADOR: AQUECIMENTO GLOBAL

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

*Entender os conceitos de efeito estufa, aquecimento global e mudanças climáticas.

*Relacionar algumas ações humanas como causas do aquecimento global.

*Despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente.



Aluno: Júlio César Mesquita Barreto

Professora: Laura Helena Pinto de Castro



ANEXO X: RUBRICA (AVALIAÇÃO DO MAPA MENTAL 2)

Avaliação do Mapa Mental sobre Aquecimento global através de Rubrica enviada pelo *Google Classroom* para a aluna Isabella Moura Galvão pela profa. Laura Helena Pinto de Castro

<u>DIMENSÕES</u>	<u>NÍVEIS</u>
Abrangência (amplitude do conhecimento, foco e ênfase)	<u>Excelente/10</u>
Organização e layout (colocação e definição dos ramos)	<u>Excelente/10</u>
Correção (exatidão e validade da informação)	<u>Excelente/10</u>

AQUECIMENTO GLOBAL


ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NAT...
Item postado em 00:45

Sem data de entrega ▶ 1 aluno

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender os conceitos de efeito estufa, aquecimento global e mudanças climáticas
- Relacionar algumas ações humanas como causas do aquecimento global
- Despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente

1

Entregue

0

Trabalhos atribuídos


Rubrica: 3 critérios • 30 pts

[Ver atividade](#)

Atividade devolvida a professora pela aluna

1ª Série/A - 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:45

30 pontos

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender os conceitos de efeito estufa, aquecimento global e mudanças climáticas
- Relacionar algumas ações humanas como causas do aquecimento global
- Despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente

/30

ABRANGÊNCIA	/10

ORGANIZAÇÃO	/10

CORREÇÃO	/10

Seus trabalhos Devolvido

WhatsApp Image 2022-...
Imagem

Cancelar envio

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI
RENATO BRAGA

Atividade corrigida pela professora

ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

JULIO CESAR MESQUITA BARRETO 30/30 Nota temporária

Não devolvido Devolver

WhatsApp Image 2022-06-01 at 18:55:34.jpeg

AQUECIMENTO GLOBAL

OS MAIS PREJUDICIAIS AO MEIO AMBIENTE SÃO: MONÓXIDO DE CARBONO (CO); DIOXÍDO DE CARBONO (CO2); CLOROFLUORCARBONOS (CFC); ÓXIDO DE NITROGÊNIO (NOX); DIOXÍDO DE ENXOFRE (SO2) E O METANO (CH4).

O AQUECIMENTO GLOBAL É UM DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS MAIS COMENTADOS DOS ÚLTIMOS ANOS. O FENÔMENHO QUE ELEVA A TEMPERATURA MÉDIA DA TERRA É CAUSADO PELO EXCESSO DE EMISSÃO DE GASES DO EFEITO ESTUFA, QUE RETÊM O CALOR NA ATMOSFERA.

A EQUAÇÃO DE CONSERVAÇÃO DE ENERGIA INCLUI A VARIAÇÃO DA TEMPERATURA COM O TEMPO E É INFLUENCIADA POR MUDANÇAS DE FASE DA ÁGUA, FONTES DE ENERGIA (COMO A RADIAÇÃO SOLAR, POR EXEMPLO), TRANSPORTES DE CALOR DE REGIÕES QUENTES PARA REGIÕES FRIAS, ETC.

Nota 30/30

Rubrica 30/30

ABRANGÊNCIA 10/10

ORGANIZAÇÃO 10/10

CORREÇÃO 10/10

Comentários particulares

Atividade corrigida e recebida pela aluna

1ª Série/A - 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:45
30/30

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender os conceitos de efeito estufa, aquecimento global e mudanças climáticas
- Relacionar algumas ações humanas como causas do aquecimento global
- Despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente

ABRANGÊNCIA

10/10

ORGANIZAÇÃO

10/10

CORREÇÃO

10/10

Seus trabalhos

Com nota

WhatsApp Image ... Imagem

+ Adicionar ou criar

Enviar novamente

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI RENATO BRAGA

Atividade corrigida recebida pelo aluno

1ª Série/A - 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

EEMTI RENATO BRAGA • 00:45
30/30

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender os conceitos de efeito estufa, aquecimento global e mudanças climáticas
- Relacionar algumas ações humanas como causas do aquecimento global
- Despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente

ABRANGÊNCIA

10/10

ORGANIZAÇÃO

10/10

CORREÇÃO

10/10

Seus trabalhos

Com nota

WhatsApp Image ... Imagem

+ Adicionar ou criar

Enviar novamente

Comentários particulares

Adicionar comentário para EEMTI RENATO BRAGA

ABRANGÊNCIA

Amplitude do conhecimento, foco e ênfase

Excelente 10 pontos

Muito bom 8 pontos

Bom 6 pontos

Pouco 4 pontos

O mapa define completamente a área do objeto. Todos os tópicos e subtópicos, estão representados no mapa.

O mapa está completo, mas falta um ou dois elementos menos significativos.

O mapa tem uma representação adequada de cada tópico tema e subtópico, mas demonstra um conhecimento básico sobre o tema.

Há elementos significativos sendo repressa mapa.

ORGANIZAÇÃO

Colocação e definição dos ramos

Excelente 10 pontos

Muito bom 8 pontos

Bom 6 pontos

Pouco 4 pontos

O mapa está bem organizado, há integração de elementos adicionais e temas ligados apropriadamente. Utiliza lógica de feedback(1). A estrutura dos ramos é sofisticada.

O mapa tem organização adequada com algumas derivações e elementos adicionais. No entanto, apesar de haver ligações entre elementos ainda faltam alguns.

O mapa está organizado com um número limitado de ramos, rido e elementos adicionais.

O mapa é com um número m elementos, di aporais ou predominantemente uma única foi exemplo, linha

CORREÇÃO

Exatidão e validade da informação

Excelente 10 pontos

Muito bom 8 pontos

Bom 6 pontos

Pouco 4 pontos

ANEXO XI – MAPAS MENTAIS DO PRODUTO EDUCACIONAL (e-book)

Tema gerador 1 - MEIO AMBIENTE

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga

Tema gerador 2 - EFEITO ESTUFA - AQUECIMENTO GLOBAL

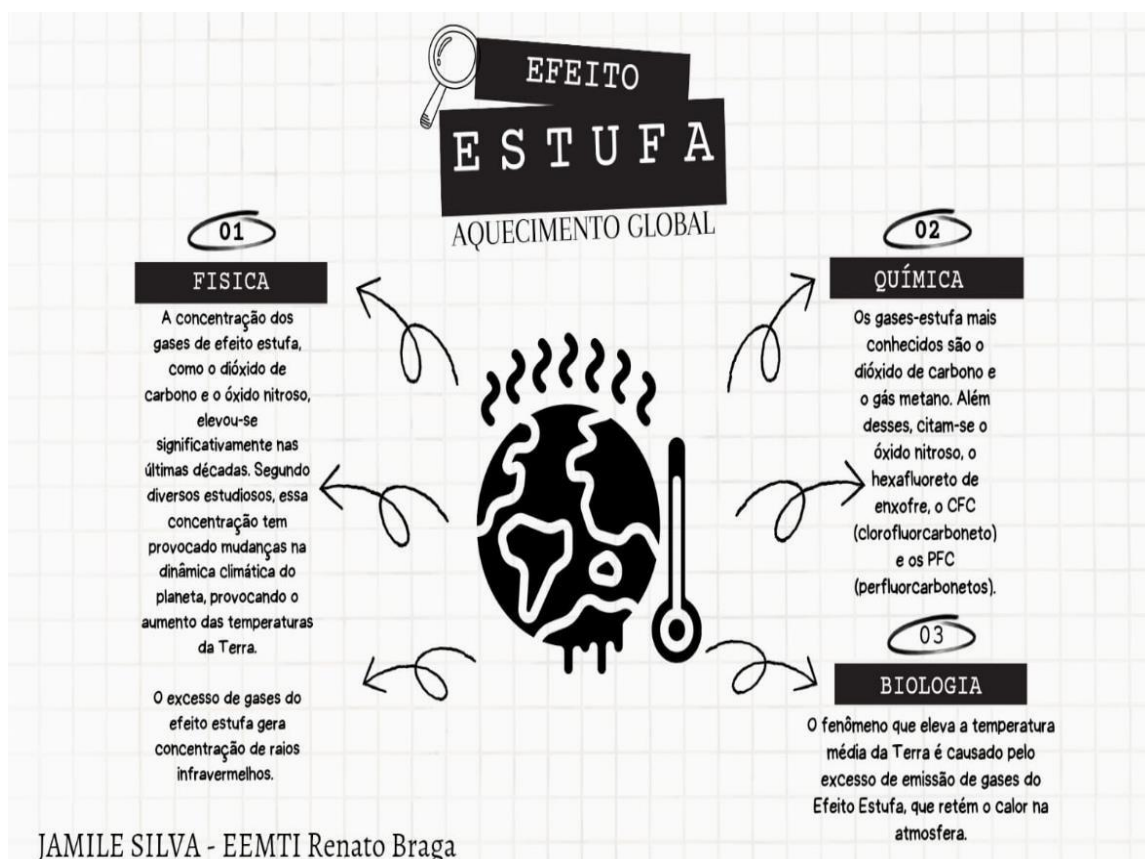
Área de Ciências da Natureza



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



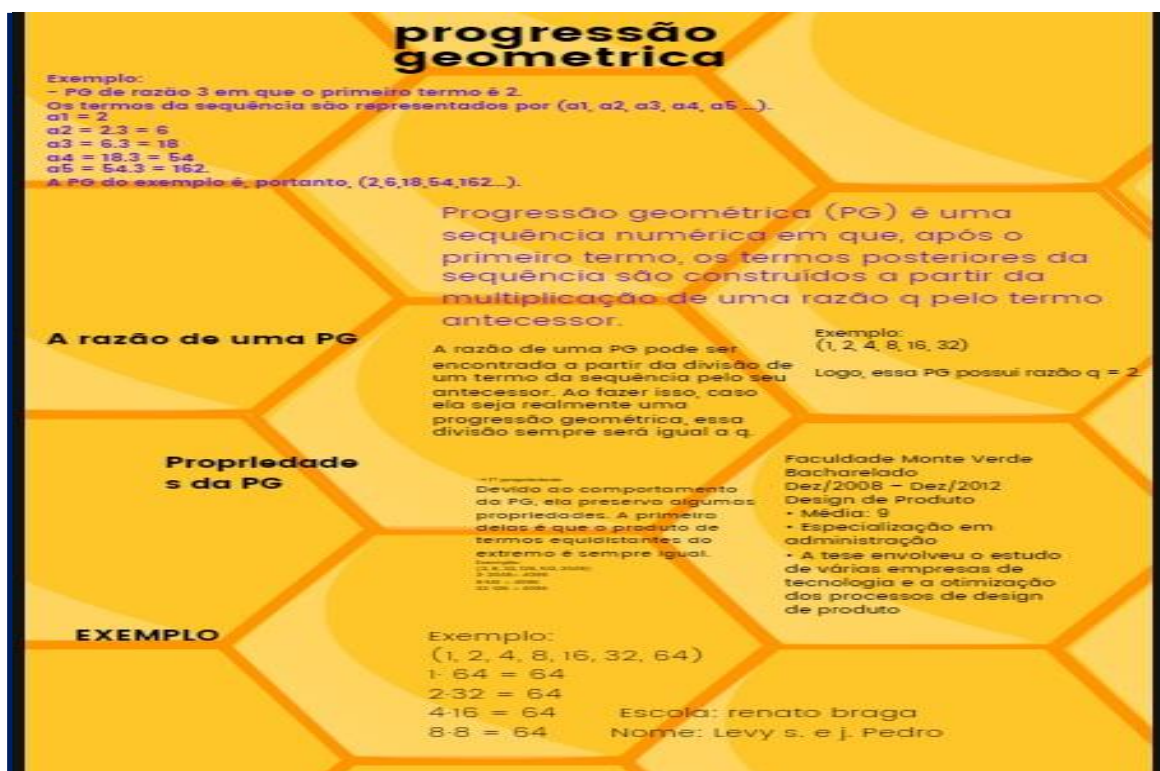
Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



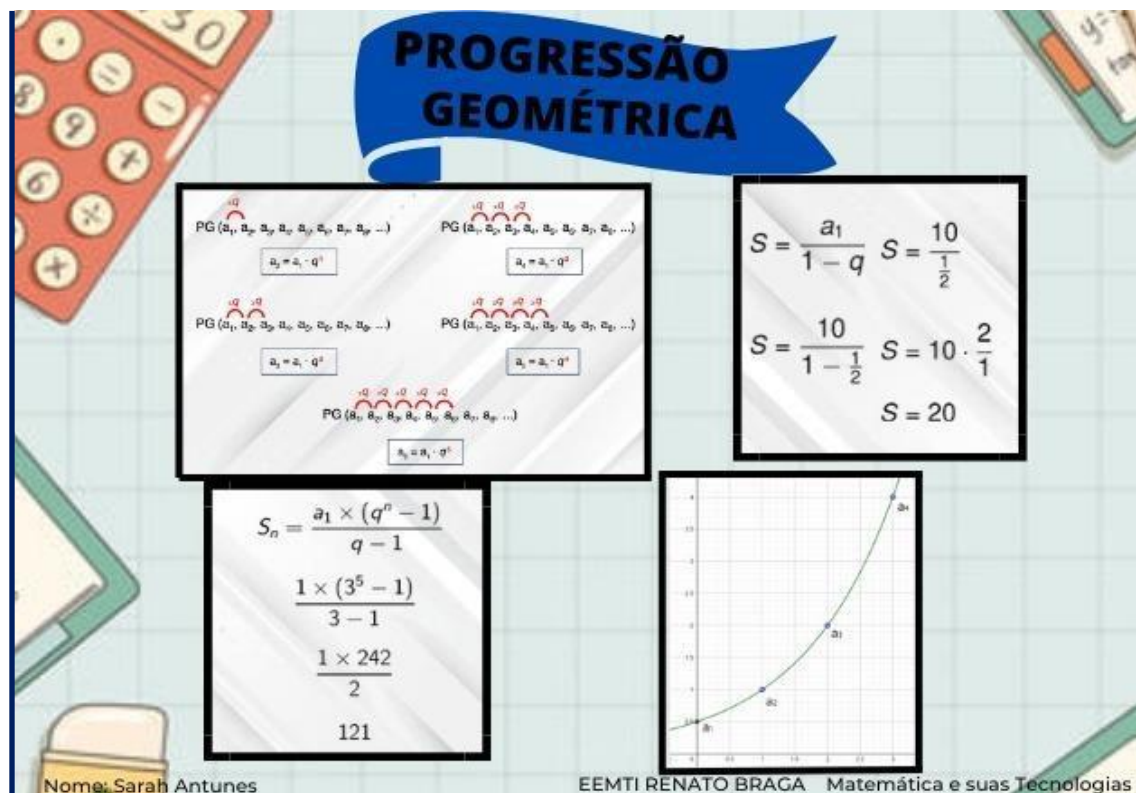
Mapa Mental produzido por alunos da 1a. série A da EEMTI Renato Braga

Tema gerador 3 - **PROGRESSÃO GEOMÉTRICA** ou **PROGRESSÃO ARITMÉTICA**

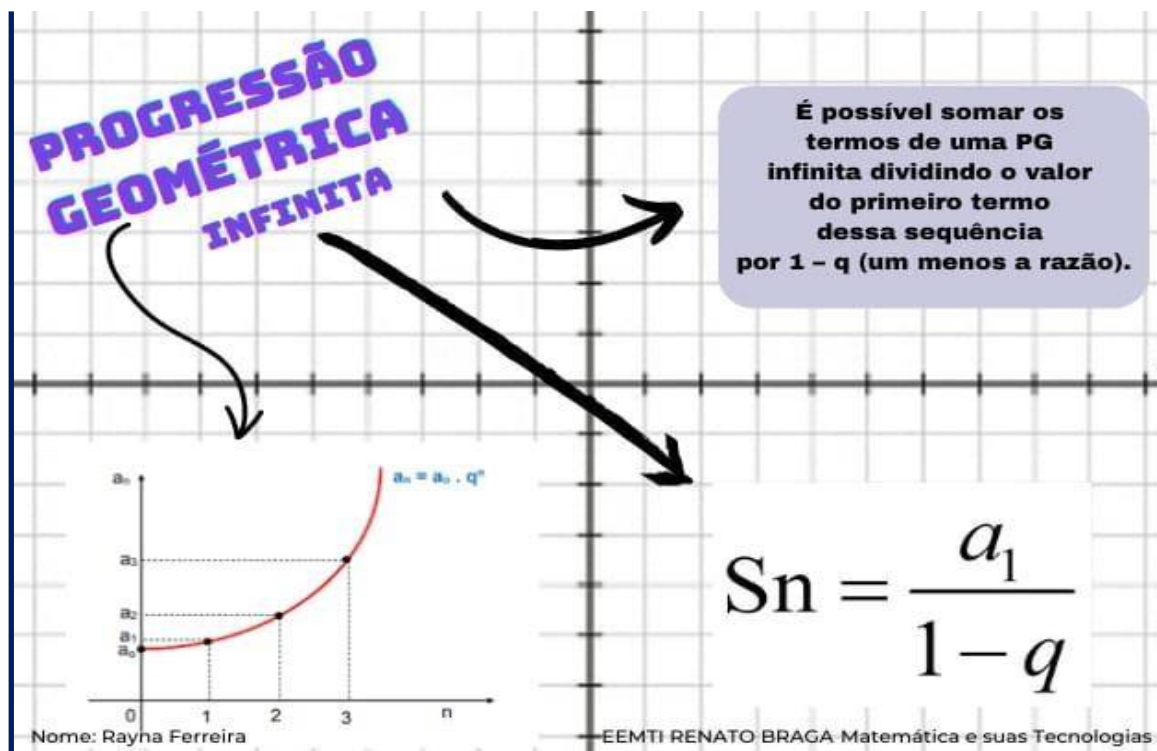
Área de Matemática e suas Tecnologias



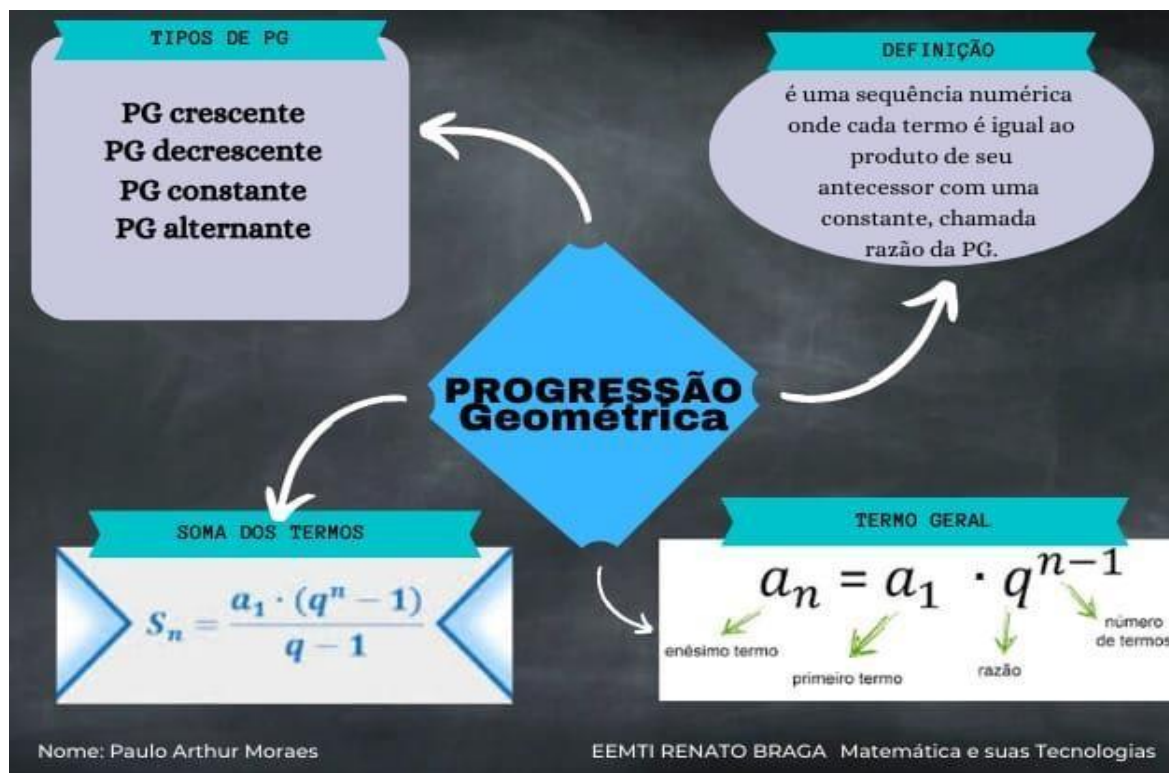
Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1a. série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga

Tema gerador 4 - COMUNICAÇÃO E MÍDIA

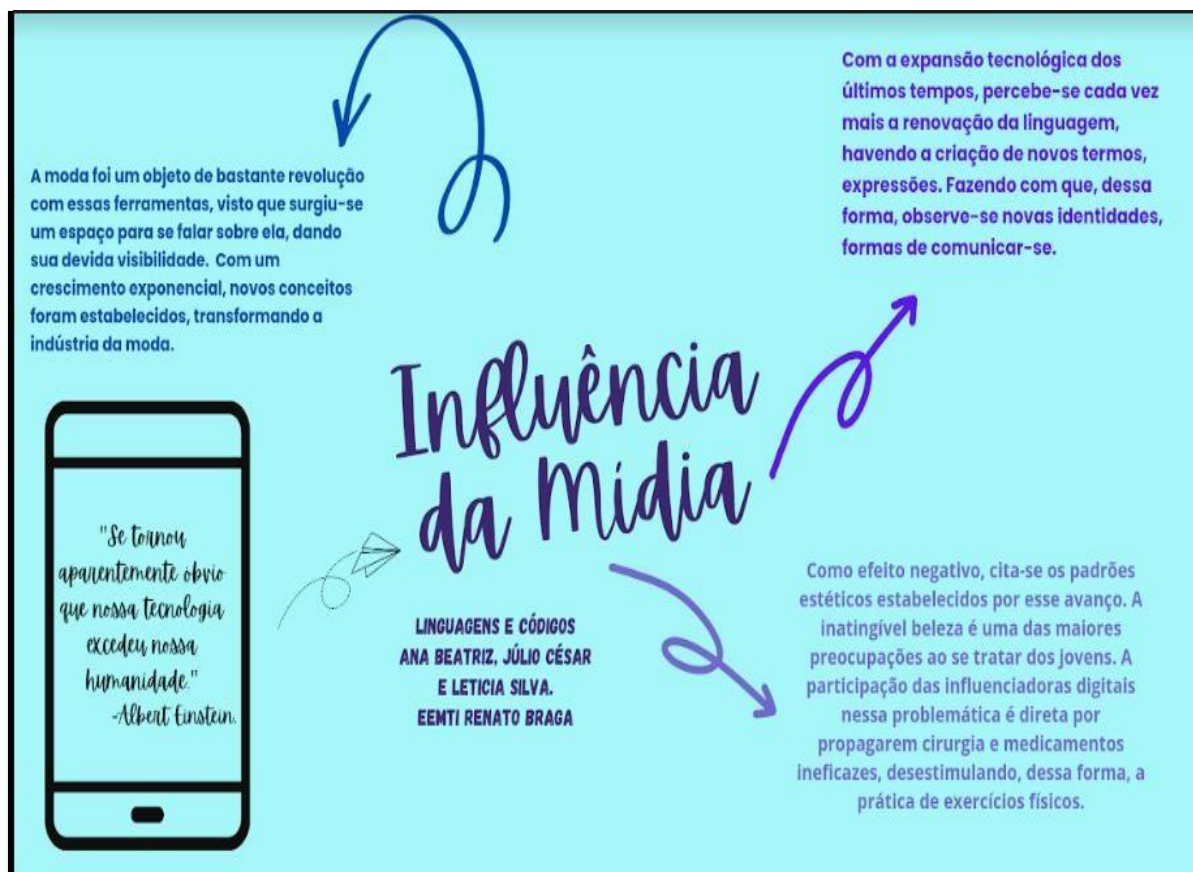
Área de Linguagens e suas Tecnologias



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga

ANEXO XII – PRODUTO EDUCACIONAL (e-book) – Elaborado pela autora (Rejane Chaves Campos)



Ficha Técnica

Idealização e coordenação:
Rejane Chaves Campos

Parceria estratégica:
Secretaria de Educação do Ceará
(SEDUC CE)

Grupo de trabalho:
Alexandra Oliveira de Souza
Ana Célia da Silva Macedo
Ângela Marcia Ferreira Martins Evangelista
Aurélio Cardoso de Sousa
Euler Sobral Cavalcante Leite
Francisco Fontenele Santana da Frota
Francivanda Cavalcante Nogueira
Laura Helena Pinto de Castro
Maria Edilene Pereira de Oliveira
Maria Imaculada da Conceição Teixeira Gadelha
Natalia Nogueira Sobrinho

Parceira Executora:
SEDUC CE

Equipe Pedagógica:
Profa. Dra. Simone Cesar da Silva (Orientadora)
Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo (Co-Orientadora)
Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida
Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa
Rejane Chaves Campos (Mestranda)
Profa. Dra. Simone Cesar da Silva (Orientadora)
Alexandra Oliveira de Souza
Francisco Fontenele Santana da Frota
José Bruno Marques Fernando

Laura Helena Pinto de Castro
Marta Simone de Melo Nobre
(Diretora da EEMTI Renato Braga)
Henrique José Reis Bezerra
(Coordenador Escolar da EEMTI
Renato Braga)

Edição de Conteúdo:
Rejane Chaves Campos

Diagramação:
Hanna Stephany
Campos Do Amaral

Revisão:
Rejane Chaves Campos



“O processo de criação de um Mapa Mental é, sobretudo, um exercício da multidisciplinaridade. Por meio de sua produção, somos chamados a um desafio tão presente em nossas vidas enquanto cidadãos: As diferentes visões sobre um mesmo tema. Saber as vertentes e as diferentes opiniões sobre o tema proposto é um exercício para além de qualquer matéria: É uma lição para as nossas vidas.

Sendo assim, destaca-se também a importância desse meio de comunicação para facilitar processos que para muitos possam ter um maior nível de dificuldade: com a linguagem acessível, visto que a produção é feita de forma simples e propõe, mesmo que indiretamente, uma conversa entre nós, estudantes, fortalecendo o aprendizado e engajando ainda mais os jovens; além de incentivar a nossa criatividade ao criar um designer que esteja diretamente ligado à proposta.

Para mim, chegar ao Novo Ensino Médio, um modelo até então novo e desconhecido por nós, estudantes, participar de um projeto desse foi uma maravilha, me ajudando durante toda a travessia dessa primeira série. Não tenho dúvidas do quanto essa forma de aprendizagem irá me ajudar em minha vida, principalmente nesses dois anos de escola Renato Braga que ainda tenho para trilhar.”

Júlio César Mesquita Barreto - 1ª série A de 2022 -
EEMTI Renato Braga

Introdução

Os itinerários formativos apresentam diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, de acordo com suas preferências e intenções de carreira. Eles podem aprofundar os conhecimentos em uma das quatro áreas contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou optar por uma formação técnica e profissional. As instituições de ensino têm autonomia para definir quais os itinerários formativos ofertarão, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, os professores serão parceiros determinantes na implementação dos currículos desenvolvidos a partir da Base Nacional Comum Curricular, pois trabalham diariamente para garantir a aprendizagem dos estudantes; por isso, é importante a escola investir na capacitação dos professores para que estes estejam preparados e motivados para colaborar com a gestão da escola na implementação de um novo currículo concreto, proporcionando uma aprendizagem colaborativa e significativa utilizando-se recursos de ensino mais contextualizados na integração dos componentes curriculares das áreas de conhecimento, como, por exemplo, as metodologias ativas.

Assim, é com imenso prazer que compartilho esse material com todos os professores, pois o mesmo é resultado do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, cujo título foi “MAPAS MENTAIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO PARA PERCORRER AS TRILHAS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO DEFINIDAS NA BNCC PARA O NOVO ENSINO MÉDIO”.

O objetivo desse material é proporcionar uma ferramenta de aprendizagem e avaliação de forma que o aluno possa se tornar protagonista no seu processo de aprendizagem, produzindo atividades além do livro didático que possam ser norteadoras para o desenvolvimento da temática proposta pelo professor. Este e-book foi feito tanto com sugestões para os conteúdos dos itinerários formativos para cada área do conhecimento quanto uma forma de avaliação da aprendizagem do aluno pela rubrica.

Dessa forma, esse material encontra-se dividido em três seções para a compreensão do seu percurso metodológico. Na primeira, intitulada “Cenário da Pesquisa”, encontra-se o método proposto para realizar a aplicação. Na segunda, será o relato da capacitação dos professores. Na terceira, como se deu a Avaliação dos Mapas Mentais através das Rubricas.

Portanto, desejo que esse produto educacional possa acrescentar possibilidades à prática docente e que os alunos consigam produzir mapas mentais através da compreensão dessa nova abordagem do conhecimento proporcionada pela BNCC que resultará da trilha de aprendizagem escolhida por eles.

Cenário da pesquisa

Seguiu-se o método proposto de um estudo do tipo qualitativo em um campo de ação onde o pesquisador tinha relação direta com o objeto, o presente projeto proporcionou aos professores de uma escola pública a possibilidade de adequação dos princípios da BNCC às práticas educacionais na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Renato Braga, observando a referência às Matrizes de Conhecimentos Básicos elaboradas pela SEDUC-CE. Para realização deste estudo, foi dada uma autorização prévia da Diretora da Escola, a qual foi concedida através de uma carta de anuência (ver Anexo II).

Tal possibilidade objetivou apresentar aos professores da referida EEMTI uma metodologia ativa e proporcionou uma reflexão da práxis dos docentes participantes quanto ao aluno se conhecer como sujeito deste processo e possibilitou apoio aos professores na construção autônoma dos seus percursos formativos, para que o desenvolvimento profissional estivesse voltado ao desenvolvimento das competências necessárias à atuação didática e pedagógica e à construção do conhecimento, em parceria com os alunos, de forma significativa através da interdisciplinaridade dos componentes curriculares em cada área de conhecimento.

Segundo a BNCC, metodologia ativa é um meio a ser utilizado pelo professor em que seu aluno irá, junto com ele, praticar a ação de construir caminhos até o conhecimento no âmbito da sala de aula. Dessa forma, neste projeto, foi trabalhada junto com professores e alunos a aplicação de uma metodologia ativa chamada "Mapa Mental". Assim, para o desenvolvimento da metodologia, foram observados os passos a seguir.

Relato da capacitação dos professores

Percebeu-se que a urgência de iniciativas formativas contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais para a docência; posto que, os professores na ativa precisavam adquirir a competência que lhes permitiriam proporcionar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio das tecnologias. Estar preparado para utilizá-las e saber como podem dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente entre outras dimensões que o compete (UNESCO, 2009).

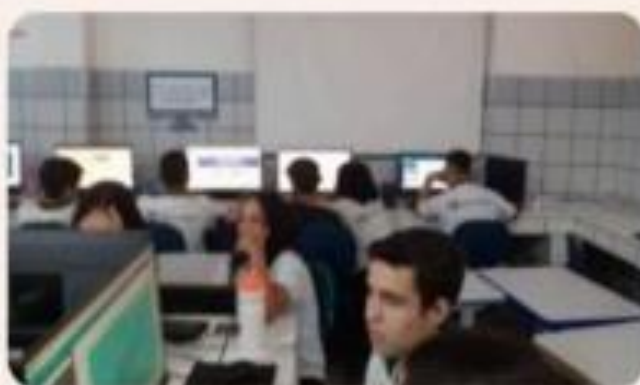
Os professores foram capacitados, através de oficinas, sobre como construir mapas mentais (durante jornada pedagógica de 2022), utilizando-se da plataforma online gratuita Canva: https://www.canva.com/pt_br/q/pro/?utm_source=google_sem&utm_medium=cpc&utm_campaign=REV_BR_PT_CanvaPro_Branded_EM&utm_term=REV_BR_PT_CanvaPro_Branded_Canva_EM&utm_content=5l0_control&gclid=CjwKCAjw9-KTBhBcEiwArl9igwx7aALS34pbNBeSr3qQksW_SB2wCN_sOkh5gaw2vZkVkJOuqHVMqWBoCt4lQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds

Nos encontros de planejamento por áreas do conhecimento, os professores de cada componente curricular se reuniram para definir um tema gerador e construir um projeto integrador para promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de cada área do conhecimento. A partir disso, os alunos elaboraram os Mapas Mentais através da Plataforma Canva com a supervisão do professor durante o ano de 2022, utilizando os computadores do laboratório de informática.

Capacitação



OFICINA/PRODUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS PELOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE A - 2022 EEMTI RENATO BRAGA



OFICINA/PRODUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS PELOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE A - 2022 EEMTI RENATO BRAGA



Avaliação dos Mapas Mentais através das Rubricas

Para a avaliação dos mapas mentais, foi utilizada a metodologia da “Rubrica”; a qual foi baseada no modelo adaptado de Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O'Connor (2011), como recurso avaliativo dos mapas mentais, apresentadas em nível de dificuldade (Excelente, Muito bom, Bom e Fraco) e com as dimensões (Abrangência, Organização e Correção) que delimitam os pontos essenciais para uma avaliação que valorizou cada parte produzida pelo aluno.

Rubrica adaptada e Mary Besterfield-Sacre et al. (2004) e de Robbie O'Connor (2011)

Dimensões: Abrangência, Organização e Correção

Dimensão	Excelente	Muito bom	Bom	Frac
Abrangência (amplitude do conhecimento , foco e ênfase)	O mapa define completamente a área do objeto. Todos os tópicos e subtópicos estão representados no mapa.	O mapa está completo, mas falta um ou dois elementos menos significativos.	O mapa tem uma representação adequada de cada tópico, tema e subtema, mas demonstra um conhecimento básico sobre o tema.	Há elementos significativos que não estão representados no mapa.
Organização e layout (colocação e definição dos temas)	O mapa está bem organizado, há integração de elementos adicionais e temas ligados apropriadamente. Utiliza layout de feedback(1). A estrutura dos temas é sofisticada.	O mapa tem organização adequada com algumas derivações e elementos adicionais. No entanto, apesar de haver ligações entre elementos, ainda faltam alguns.	O mapa está organizado com um número limitado de temas, não é elementos adicionais.	O mapa é constituído por um número excessivo de elementos, dispostos apenas ou predominantemente de uma única forma, por exemplo, linearmente.
Correção (existência e validade da informação)	O mapa integra elementos científicos e intelectualmente corretos e reflete uma compreensão exacta do assunto, sem incorreções.	O mapa tem algumas imprecisões no assunto. A maioria das ligações está correcta.	O mapa tem algumas imprecisões no assunto, mas não são fundamentais.	O mapa é ingenuo e contém equívocos de conhecimento relacionado com o assunto. Utiliza termos inadequados.



Tema Gerador 1

Meio Ambiente

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMT Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMT Renato Braga

Meio Ambiente

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Tema Gerador 2

Efeito Estufa

Aquecimento Global

Área de Ciências da Natureza



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga

Efeito Estufa

Aquecimento Global Área de Ciências da Natureza



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEMTI Renato Braga

Efeito Estufa

Aquecimento Global

Área de Ciências da Natureza



A decorative circular frame composed of multiple overlapping, light-colored lines. A small icon of a pen is positioned to the right of the word 'Tema'.

Tema

Gerador 3

Progressão Geométrica

Área de Matemática e suas Tecnologias

progressão geométrica

Definição: Uma sequência é dita ser uma progressão geométrica (PG) quando cada termo a partir do segundo é igual ao anterior multiplicado por uma constante denominada razão ou quociente da PG.

Exemplo: $2, 6, 18, 54, 162, \dots$

Se $a_1 = 2$ e $q = 3$, então $a_2 = 2 \cdot 3 = 6$, $a_3 = 6 \cdot 3 = 18$, $a_4 = 18 \cdot 3 = 54$, $a_5 = 54 \cdot 3 = 162$, etc.

A razão da PG é denotada por q .

Propriedade fundamental da PG: Se a, b, c são termos consecutivos de uma PG, então $b^2 = ac$.

Exemplo: Se $a_1 = 1$ e $q = 2$, então a PG é $1, 2, 4, 8, 16, \dots$. A soma dos primeiros n termos é dada por $S_n = \frac{a_1(1 - q^n)}{1 - q}$.

Matheus Mendonça em parceria com alunos da 1ª série B do EEM/PT Brasília, Brasil

PROGRESSÃO GEOMÉTRICA

Definição: Uma sequência é dita ser uma progressão geométrica (PG) quando cada termo a partir do segundo é igual ao anterior multiplicado por uma constante denominada razão ou quociente da PG.

Exemplo: $2, 6, 18, 54, 162, \dots$

Se $a_1 = 2$ e $q = 3$, então $a_2 = 2 \cdot 3 = 6$, $a_3 = 6 \cdot 3 = 18$, $a_4 = 18 \cdot 3 = 54$, $a_5 = 54 \cdot 3 = 162$, etc.

A razão da PG é denotada por q .

Propriedade fundamental da PG: Se a, b, c são termos consecutivos de uma PG, então $b^2 = ac$.

Exemplo: Se $a_1 = 1$ e $q = 2$, então a PG é $1, 2, 4, 8, 16, \dots$. A soma dos primeiros n termos é dada por $S_n = \frac{a_1(1 - q^n)}{1 - q}$.

Exemplo de soma: $S = \frac{a_1}{1 - q} = \frac{10}{1 - \frac{1}{2}} = \frac{10}{\frac{1}{2}} = 10 \cdot \frac{2}{1} = 20$.

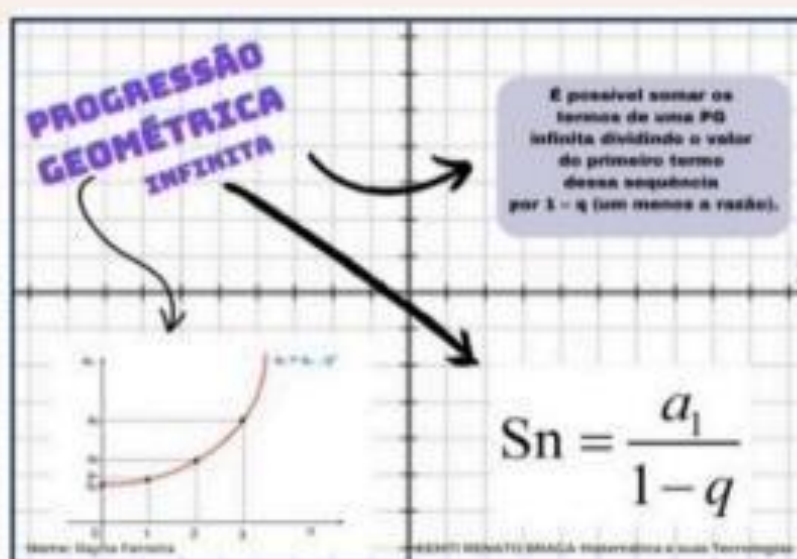
Exemplo de soma: $S_n = \frac{a_1(1 - q^n)}{1 - q} = \frac{1 \cdot (2^n - 1)}{2 - 1} = \frac{1 \cdot (2^n - 1)}{1} = 2^n - 1$.

Exemplo de gráfico: Gráfico de uma PG com $a_1 = 1$ e $q = 2$.

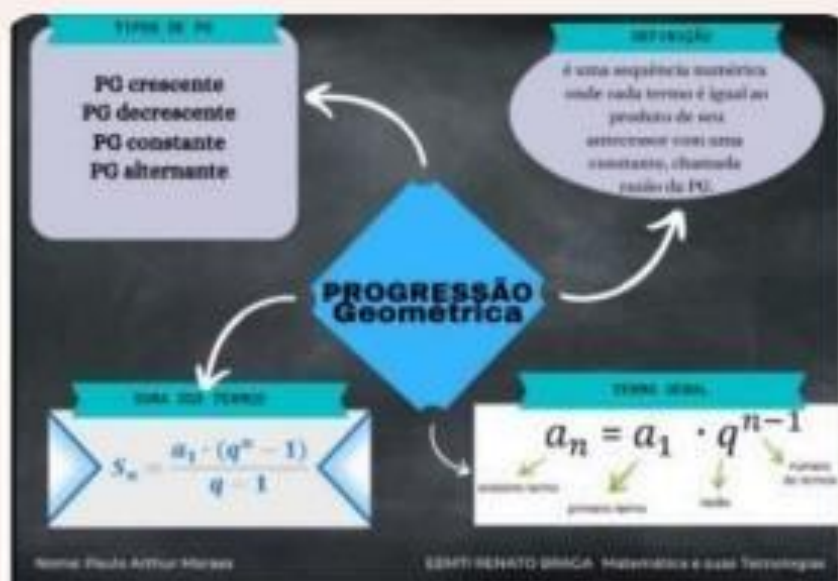
Matheus Mendonça em parceria com alunos da 1ª série B do EEM/PT Brasília, Brasil

Progressão Geométrica

Área de Matemática e suas Tecnologias



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga



Tema Gerador 4

Comunicação e Mídia

Área de Linguagens e suas Tecnologias



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga

Comunicação e Mídia

Área de Linguagens e suas Tecnologias

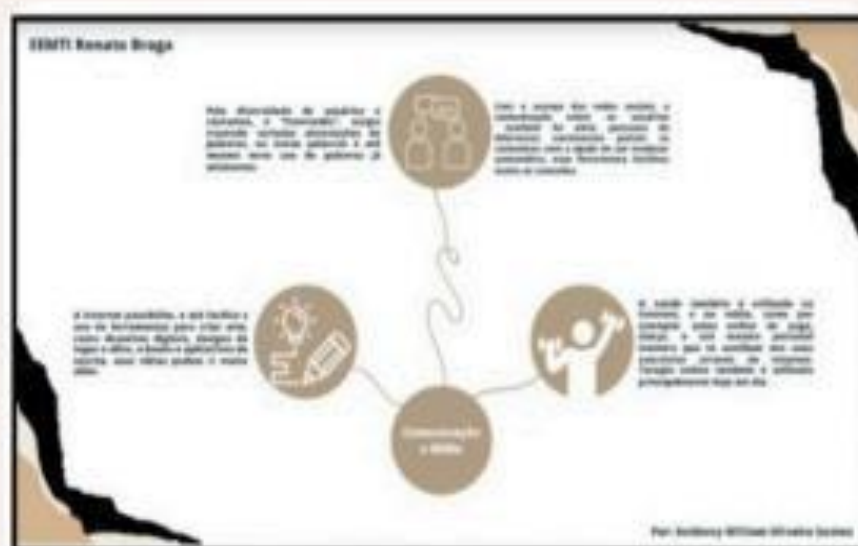


Fonte: Adaptado e elaborado por alunos do 1º série A do ETEC de Roraima, Roraima



Comunicação e Mídia

Área de Linguagens e suas Tecnologias



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga



Mapa Mental produzido por alunos da 1ª série A da EEEMT Renato Braga

Considerações Finais

Diante desta longa jornada de indagações que surgiram sobre um novo currículo para o Ensino Médio, houve também muito obstáculo dentro de uma trilha pensada para que o jovem não só apenas demonstrasse interesse em aprender aquilo que estava sendo transmitido como também se tornasse o regente desta nova aprendizagem, cujo professor fosse um facilitador e mediador dos objetos do conhecimento e que a troca de experiência não fosse algo novo, mas parte do cotidiano desse longo processo.

Assim, uma das formas de contribuir com os professores, enquanto gestão escolar, para o desenvolvimento didático pedagógico destes frente a implementação da BNCC para o novo ensino médio e fazer com que os jovens estudantes que ainda estão em constante formação também façam parte desta grande empreitada do conhecimento é a utilização de metodologias ativas de aprendizagem que auxiliem essa interação professor-aluno no sentido de serem parceiros, ou seja, colaboradores, facilitadores - momentos de troca na aprendizagem pelos quais acontecem naquilo que cada um traz, corrobora.

Com base nisso, os objetivos do presente trabalho foram atingidos e com expectativas superadas, pois houve a capacitação dos professores para o uso da metodologia ativa "Mapa Mental" como recurso de aprendizagem/avaliação e a partir desta, a produção de um Portfólio (e-book) como resultado da construção coletiva do conhecimento a partir da relação ensino-aprendizagem entre os estudantes e professores de uma Escola Pública do Estado do Ceará.

Entretanto, alguns autores perceberam que ainda há muito obstáculo pela frente e que nem os professores e nem os jovens conseguirão sozinhos reverter esse currículo que está tão enraizado. Um currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado; mas essa superação certamente não há de ocorrer sem a participação dos gestores e professores que estão como peças fundamentais como facilitadores desse processo no chão das escolas. Essa reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

Desse modo, os resultados desse produto educacional produzido mostraram que mesmo ainda tendo muito detalhe a ser ajustado até 2024; é preciso que haja políticas educacionais que ajudem a favorecer o processo no sentido de trazer as formações para gestores e professores como também acesso bem antecipado aos materiais de apoio e os utilizados em sala de aula a fim de que o itinerário desejado esteja na trilha adequada para cada jovem estudante que chegará ao próximo ponto de partida e recomeçará colocando em prática o seu projeto pessoal quer seja na Universidade, quer seja no mundo do trabalho com o seu próprio negócio ou até mesmo passado em algum concurso.