

27/02/2015

SECRETARIA  
ESTADUAL  
DE  
EDUCAÇÃO

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO



REFLETIR, NA IMAGEM, A IDEIA DE JOVENS E ADULTOS IMERSOS NUM CONTEXTO EM QUE SE DESTAQUEM: TRABALHO, GÊNERO, ETNIA, DENTRE OUTROS ASPECTOS QUE EXPRESSEM A DIVERSIDADE

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**ASSESSORIA DE PROGRAMAS E PROJETOS ESPECIAIS DA SUDEB**

GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETÁRIO

SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENADORA DO ENSINO MÉDIO

## Equipe de Elaboração

### Consultores

Bianca Daebis Seixas Almeida	Sociologia
Clélia Correia Gonçalves	Língua Portuguesa
Cristiano de Sant Anna Bahia	Educação Física
Geciara da Silva Carvalho da Mata	Matemática
Jeová Lacerda Calhau	Física
Marcos Vicente Ribeiro Soares	Filosofia
Maria Cristina Figueiredo	Coord. de Linguagens
Maria das Graças dos Santos	Química
Mauricio Andrade Nunes	História
Raphaella Silva Pereira de Oliveira	Língua estrangeira moderna – Inglês
Rogério Soares de Oliveira	Língua estrangeira moderna – Espanhol
Roseli Oliveira Andrade Cruz	Coord. de Ciências da Natureza
Rosilda Arruda Ferreira	Coord. de Ciências Humanas
Shanti Nitya Marengo	Geografia
Soélia Cabral Rebouças Caldeira da Costa	Biologia
Thiago Santos de Assis	Artes

### Coordenação Geral da Consultoria

Luiza Olivia Lacerda Ramos

### Vvalidação

Adelaide Maria Oliveira Santana	Pacto do Ensino Médio	Matemática
Adriana de Mello Amorim Novais Silva	DIREC-20	
Alice Queiroz Oliveira	C.E Polivalente	Biologia
Almira do Carmo Ribeiro	DIREC 1A	Filosofia
Amine Costa Limoeiro	C.E Padre José Vasconcelos	Matemática
Ana Cristina de O. Guimarães	DIREC-07	
Ana Lúcia Gomes da Silva	SUDEB	
Ana Marinho de Castro	DIREC-20	
Ana Paula F. Cardoso	DIREC-20	
Anaide Maria Braga da Luz	SUDEB	Língua Portuguesa
Anarisia de Lima Santos	C. Modelo Luis Eduardo Magalhães	
André Luiz Ribeiro Vianna	EMITEC	Ciências da Natureza
André Luiz Souza	Colégio Est. 2 de Julho	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)
André Valadares	C.E Hermes M. do Vaz	Matemática
Andreia Gordiano Nuns	DIREC-16	
Andréia Nascimento Passos	C.E Ministro Aliomar Baleeiro	
Andreia Serpa	Colégio Estadual Landulfo Alves	Química
Anne Aparecida Almeida Cruz	DIREC-07	

Antônia Selma S. Lopes C. E Duque de Caxias  
 Antonio Carlos Lopes Magalhães Colégio Estadual Thales de Azevedo História  
 Arlete Maria Alves Dias C. E. José Brandão  
 Barbara Cristina Morais Pinto Hurst EMITEC Língua Portuguesa  
 Beckenbaver Souza Simas Sociologia  
 Boaventura de J. Oliveira C.E.D.B. de Castro  
 Caio César de Aguiar Cirino CIENB/DIREC-20  
 Camila de Araujo Itaparica de Brito C.E Dr. Ailton Pinto de Andrade  
 Carlos Eduardo Navarro Aquino DIREC-07  
 Carlos Jose Andrade dos Santos C.E João das Botas  
 Carmélia Souza C.E Landulfo Alves  
 Cássia Maria Dantas Sousa DIREC-07  
 Charles Henry Calasans de Oliveira DIREC 1A História  
 Claudia Gois SUPROF Sociologia  
 Cláudia Santos CPM Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Cláudia Valéria Alves dos Santos PAIP Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Cláudia Valéria C. P. Alapenha C. E Prisco Viana  
 Cristina Conceição da Apresentação Gomes  
 DIREC 1A História  
 Cristina S. Castro DIREC 26  
 Daiane de M. Rodrigues C. E Duque de Caxias  
 Dailde Almeida Lima Trindade DIREC- 17  
 David Junio Sena Bispo DIREC-16  
 Débora Correia dos Santos Escola Estadual Maria Odette Pithon Raynal Química  
 Diana Carla de Freitas C. E de Barreirinhas  
 Dilce Melo Santos Educação Física  
 Dilcleia Santana de Oliveira EMITEC Física Biologia  
 Dilza S. dos Reis Saigg DIREC-08  
 Dilza Sihea dos R. Saigg DIREC-08  
 Dimitri Sarmiento Silveira DIREC 1 A Língua Portuguesa  
 Dino Cássio Passos Lima Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual História  
 Duwillami Embirassu de Oliveira SUDEB História  
 Edilson José Conceição SEC/SUDEB  
 Ednalva Fonseca Santos PAIP  
 Ednan da Silva Ribeiro C. E Anníbal Barbosa  
 Elba Maria da Silva Campos Escola CODEFAZ  
 Eledilce Peixinho SUDEB Arte  
 Elidete Oliveira da Silva Barros EMITEC História  
 Eliete Alves de Souza PAIP  
 Elísio Souza Santos DIREC 1A Biologia  
 Elitânia Serpa C. Ferreira C. E Prof. Ivardo P. Bastos  
 Elizabeth Cristina Paolilo DIREC 1A Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 Emília Madalena P. Fernandes SEC/SUDEB/CFE Filosofia  
 Enoilma Simões Paixão Correia Silva GESTAR Libras  
 Érica Oliveira Barbosa SUDEB/CEI/CEM Pedagoga  
 Érica Souza Santos C.E. Médice  
 Eunata Cássia D. Correia C. E Prof. Alexandre Costa  
 Eunice de Lima Oliveira Centro Noturno da Bahia  
 Fábio Roberto da Silva PROAM Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Fátima Cristina Dantas Medeiros SUPAV Língua Portuguesa  
 Felisnaldo dos Santos Centro Noturno de Educação  
 Fernanda Simões C.E Ana Cristina Mata Pires Arte

Frederica Steffen Benfica Coord. Indígena Sup. Pedagógica  
 Gabriela S. Rêgo Pimentel PAIP  
 Gean Maria Teixeira Leite DIREC-07/ PAIP  
 Genilda Ferreira de Jesus C. Polivalente de Vitória da Conquista  
 Geraldo Corado da Silva PAIP/DIREC 25  
 Gilda Pinto Carmo DIREC-6/PAIP  
 Gildaci Nogueira Bessa C.E Landulfo Alves  
 Gildásio Alves dos Santos DIREC-20  
 Gioconda Dias DIREC-7  
 Gladys Selma Santana de Freitas SUDEB Filosofia  
 Gracia Fonseca Pacto do Ensino Médio Pedagogia  
 Haeckel Patriarcha SUDEB Arte  
 Idalba Paula de Oliveira SUDEB História  
 Idanásia Vieira C.E Alberto Silva Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 Ieda Maria F. Ribeiro CODEB/DIREC 25  
 Ilca Larissa Santana DIREC-16  
 Ilinalva das Virgens França Pereira C. da Polícia Militar JFG  
 Iracema Xavier Leal de Brito DIREC-19  
 Iraídes Mariana Silva SUDEB História  
 Isabel Diva Ribeiro de Sousa DIREC 26  
 Italuá Maria Suzart da Conceição Santana C.E Manoel de Jesus Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Ivete de Macedo CMLEM  
 Ivone Machado dos Santos SUDEB/CEI/CEM Pedagoga  
 Jacira M<sup>a</sup> de O. Dantas DIREC-07  
 Janete Beanes Maltez do Espírito Santo SUDEB Educação Física  
 Jeana Lemos de Oliveira  
 DIREC 1B Filosofia  
 Jeremias Pinto DIREC 1/B Sociologia  
 Jilmar Gusmão DIREC-05 Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Joadia Simões Figueiredo Santos Colégio Ruben Dário Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 Joelson Ciências da Natureza  
 Jonatan dos Santos Silva DIREC-20  
 Jorge Luis Peret Costa e Silva Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 José Carlos Ribeiro Floro C. E. Inácio Tosta Filho  
 José Fernandes Maciel Lima Coord. de Educ. Física Educação Física  
 Joselia Cruz Lopes C.E Dr. Orlando de Carvalho  
 Josemar Rodrigues Santos  
 Josenilde B.de S. Nunes C. Modelo Luis Eduardo  
 Josiane Climaco Educação Física  
 Josimar Conceição C.V. Bagano C. E Herculano Faria  
 Karla Graziela G. da C. Silva CMLEM  
 Laisa Macêdo Brandão PAIP/DIREC 25  
 Laudacira Azevedo da Silva C. E Dr. Orlando de Carvalho  
 Leda de Oliveira Castro SUDEB Língua Portuguesa  
 Léia Freire Santos DIREC-07  
 Leila Cristina S.S Pacheco C.E. Juthahy Magalhães  
 Lenira Maria de Figueiredo Souza C. E Kleber Pacheco de Oliveira  
 Lícia Maria Freire Beltrão UFBA  
 Lídia Maria Azevedo Palma Língua Portuguesa  
 Líliliane Batista Coutinho Duques Química  
 Lívia Climaco de Melo DIREC-20  
 Lucas Andrade dos Santos CECR - Escola Parque Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)

Lucas Tadeu Cardoso Ribeiro EMITEC  
 Lúcia Pedreira Diniz SUDEB Língua Portuguesa  
 Lucia Santos Santos DIREC 1 A Língua Portuguesa  
 Luciana Vice diretora Teixeira de Freitas Química  
 Luciângela Silva Costa DIREC-25  
 Luciano Eloy Santos Alves História  
 Luciano Guimarães CPM- Dendezeiros  
 Luciete Simões L. Silva DIREC-25  
 Lucila Alves de Lima CMLEM  
 Magali Santos Ferreira SUDEB Filosofia  
 Manoel Barbosa de Jesus C.E Hermes M. do Vaz Filosofia  
 Marcia Galeão de Souza C. Modelo Luis Eduardo  
 Márcia Patrícia O. S. Teixeira C. E. Thales de Azevedo Biologia  
 Márcia Regina Guimarães SUDEB/CEI/CEM Pedagogia  
 Márcia Ventura Cristina Abreu dos Santos 1/A Química  
 Marcos José Ribeiro Oliveira C.E. Rotary Clube  
 Margareth Rodrigues Coelho Vaz EMITEC Filosofia  
 Maria Amélia Lima Gois PAIP Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Maria Aparecida V. Chagas DIREC-25  
 Maria Augusta C. Marques DIREC-07  
 Maria Cândida da Silva SUDEB Biologia  
 Maria Conceição F. dos Santos PAIP  
 Maria Cristina Santos Educação Física  
 Maria Cristina Santos EMITEC Educação Física  
 Maria de Fátima Carvalho Santos C.E de Aratu  
 Maria de Fátima Costa DIREC 1A  
 Maria do Socorro Leite Vasconcelos DIREC-21  
 Maria do Socorro Mendonça Farias CPM- Itabuna  
 Maria do Socorro Negreiros Soares C.E. Hildete Lomanto  
 Maria José Lacerda Xavier SUDEB/CEI/CEM Pedagoga  
 Maria José Leal Diniz DIREC-07  
 Maria Lúcia Silva Assis DIREC-17  
 Maria Madalena Logetto Caetité Gomes DIREC-21  
 Maria Rosa Almeida Alves DIREC-15  
 Maria Telma O. Soares Rosa C. Modelo Luis Eduardo Magalhães  
 Marieta Meireles Química  
 Marinalva Souza C.E Vale dos Lagos  
 Marivalda Rodrigues Nascimento C. E. Guiomar Barreto Meira  
 Marla Maiana S. Rios RH / DIREC 25  
 Marlete de Jesus de Souza CODEFAS  
 Marta Ana Pires Rodrigues DIREC-07  
 Marta B. Mulato da Silva C. E Olavo Ferreira Neto  
 Mary Rosa Borges N. dos Santos DIREC-07  
 Maurício Quadros História  
 Mercia M. de J. Santos C.E Henriqueta M. Ctharino  
 Micaele Araújo Souza DIREC-17  
 Milagro Ibarra Chevarria Col. Est. Raphael Serravale Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)  
 Milques Santos Garcia Guirra DIREC-07  
 Milton César Silva C. E Barreirinhas  
 Miriã EMITEC História  
 Mônica Moreau da Cunha Lima EMITEC Biologia  
 Mônica Regina Galloro C. Souza C.E Landolfo Alves

Nadia Maria G. da Rocha GESTAR História  
 Nara Maria S. Oliveira DIREC-14  
 Neuber Leite Costa SUDEB Educação Física  
 Nieldes Maria Xavier Coelho DIREC-25  
 Olívia Virginia Vieira Costa C. E Nelson Mandela Sociologia  
 Oyama dos Santos Lopes EMITEC Sociologia  
 Paulo Jorge de Jesus ICEIA/CERS Língua Portuguesa  
 Pedrita Raymunda de S. Oliveira DIREC-08  
 Polyana V. Santos DIREC-07  
 Raul Humberto Porto Júnior C. E Antônio Geraldo  
 Reinaldo A. de Miranda PAIP  
 Reinalva Coutinho de Santana Col. Est. Prof.<sup>a</sup> Nadir Araújo Copque Língua Portuguesa  
 Ricarda Erminia Lima DIREC-17  
 Rita Beatriz Hasten Lôpo Educação Física  
 Rita de Cássia Arouca Ciências da Natureza  
 Rita de Cássia Lopes dos Santos DIREC-07  
 Rita de Cássia O. Dantas DIREC-07  
 Rita de Cássia Pereira Sousa C.E Padre José Vasconcelos  
 Robson Braga Dantas CDENF  
 Rogério da Silva Fonseca SUPAV  
 Rômulo Santos Teixeira DIREC 1A História  
 Ronize L. Matutino de Souza C. E Prof. A. Leal Costa  
 Rosana Ribeiro Alves Santos DIREC-07  
 Rosângela F. Marinho dos Santos DIREC-07  
 Rosângela Machado Gonçalves DIREC-21  
 Rosidalva Varjão R. Cassiano CODEFAS  
 Rosilda Magalhães Castro SUDEB Filosofia  
 Rosimeire Cassiano dos Santos C.E Aparicio José da Silva  
 Rosimeire Souza de Almeida SUDEB História  
 Ruy Robson F. Andrade C. Modelo Luis Eduardo Magalhães  
 Sandra Barbosa de Jesus Santana C. E de Vila de Abrantes Sociologia  
 Sandra Maria Passos C.E. Juthahy Magalhães  
 Sandra Regina C.M e Silva C. E Prof. A. Leal Costa  
 Sandra Rosa Moreira GESTAR Pedagoga  
 Selma Reis Magalhães EMITEC História  
 Shelly Montenegro C. Rocha C. E Quininha de Melo  
 Silvana Flores Mendes Inst. De Educação Euclides Dantas  
 Silvana Oliveira 1/A Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 Silvana S. Bispo SUDEB História  
 Sílvia Cristina de Oliveira Lopes C. E. Guiomar Barreto Meira  
 Soraia Jesus de Oliveira C. E. Prof.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Bernadete Ciências da Natureza  
 Stael Machado dos Santos EMITEC Arte  
 Symara Gomes Leite Oliveira DIREC-20  
 Taciana Vanessa S. Rios PAIP/DIREC 25  
 Tainan Barreto Gomes C. E Bento Alves  
 Tânia Cristina Mamede Costa EMITEC  
 Química Química  
 Tânia Maria Xavier PAIP/ DIREC 25  
 Tânia Maria Xavier PAIP/DIREC 25  
 Uendeson Brites EMITEC Língua Estrangeira Moderna (Inglês)  
 Urânia Marques Col. Est. Bartolomeu de Gusmão - 1/B Educação Física  
 Valdimária P. da Silva Dias C. E El Shadai

Vanusia Caires Risério	DIREC-19	
Vasty Bonfim Freire	DIREC-21	
Vera Lúcia da Silva	DIREC-09	
Vileide Pacheco Lopes	DIREC-07	
Walman M. dos Santos	DIREC-07	
Wellington Ferreira	C. E Luiz Rogério de Souza	Matemática
Zenaide Miranda Alcântara	DIREC-16	

**Apoio Logístico**

Jorge Eduardo Ferreira Braga	SUDEB/CEI/CEM	Técnico Administrativo
------------------------------	---------------	------------------------

**Fotografias:**

...

**Editoração Gráfica e Diagramação:**

....

PRODUTO - V.V.F.



# SUMÁRIO

## Apresentação

<b>1. POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Modalidades do Ensino Médio</b>	<b>13</b>
1.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)	13
1.1.2 Educação Especial	14
1.1.3 Educação Escolar Indígena	14
1.1.4 Educação Básica do Campo	14
1.1.5 Educação Escolar Quilombola	15
1.1.6 Educação Profissional e Tecnológica	15
<b>1.2 O Contexto baiano</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Políticas Educacionais da SEC-BA</b>	<b>18</b>
1.3.1 ProEI como política integradora da SEC-BA	19
1.3.2 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	20
1.3.3 Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)	20
<b>1.4 O/A estudante do Ensino Médio</b>	<b>21</b>
1.4.1 O/A estudante baiano(a): suas singularidades e diversidades	22
<b>2. PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Aspectos Constitutivos</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1 O Aspecto Normativo</b>	<b>27</b>
Estrutura curricular	27
Formas de oferta e organização	28
<b>2.1.2 Os Aspectos Norteadores</b>	<b>28</b>
Os Princípios Orientadores	28
As Dimensões Estruturantes do Desenvolvimento Curricular	30
Os Estudos Transversais	31
Educação das Relações Étnico-raciais	32
Educação Ambiental	33
Educação em Direitos Humanos	33
Estudo sobre Idosos	33

<b>2.1.3 O Aspecto Metodológico</b>	<b>34</b>
Pressupostos de uma prática interdisciplinar	35
Possibilidades prática da interdisciplinaridade	36
O currículo integrado	36
O trabalho com projetos	37
<b>2.1.4 Avaliação escolar: concepção, tempos e espaços</b>	<b>40</b>
A avaliação Externa	40
A avaliação Interna	41
A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem	42
A sistemática de avaliação de ensino e de aprendizagem	43
A recuperação paralela	44
Possibilidades de realização da recuperação paralela	45

### **3. A PROPOSTA CURRICULAR** **46**

#### **3.1. ÁREA: LINGUAGENS** **50**

##### **3.1.1 LÍNGUA PORTUGUESA**

###### **Eixos**

Competências/Habilidades .....55

##### **3.1.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS/ESPANHOL**

###### **3.1.2.1 INGLÊS**

###### **Eixos**

Competências/Habilidades .....58

###### **3.1.2.2 ESPANHOL**

###### **Eixos**

Competências/Habilidades .....61

##### **3.1.2.3 ARTE**

###### **Eixos**

Competências/Habilidades ..... 64

##### **3.1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA**

###### **Eixos**



### 3.4.3 FILOSOFIA

#### Eixos

Competências/Habilidades .....	135
--------------------------------	-----

### 3.4.4 SOCIOLOGIA

#### Eixos

Competências/Habilidades .....	139
Possibilidades Metodológicas da área de Ciências Humanas .....	144

## 4. CONTEÚDOS REFERENCIAIS

Área: Linguagens .....	153
Área: Matemática .....	155
Área: Ciências da Natureza .....	156
Área: Ciências Humanas .....	158

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	164
--------------------------	-----

**Às escolas de ensino médio da Bahia,**

*Texto do Secretário...*

PRODUTO\_V\_VF

## Apresentação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o Ensino Médio (EM) como uma etapa que finaliza a Educação Básica, definindo-a como a conclusão de um período de escolarização que tem, por finalidades asseguradas no art. 35 desta lei:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, art. 35)

As orientações curriculares para o ensino médio contidas nesse documento tomaram como ponto de partida os dispositivos legais para a organização curricular do EM e, fundamentalmente, as finalidades que a constituem com vistas a contribuir para promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes jovens e adultos baianos(as).

Para dar conta do desafio proposto, este documento se volta para duas frentes: uma primeira que enfatiza os contextos e os direcionamentos das políticas para o EM instituídas em âmbito nacional e estadual, e uma segunda que destaca a materialização das políticas por meio de um projeto educativo transformador que tem, no currículo, o elemento central que busca atender aos anseios dos sujeitos sociais que dele participam.

Essas frentes devem convergir para construir uma nova concepção do EM que, a partir da Lei nº 9.394, de 1996 se propõe a promover a formação integral do(a) estudante, preparando-o(a) para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho, na perspectiva do respeito às suas diversidades e singularidades.

É nessa direção que a organização curricular aqui proposta considera uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, como faces interdependentes que buscam construir uma identidade nacional, respeitando as diferenças regionais, locais e da instituição escolar. Assim, é importante uma integração dessas faces do currículo que deve se expressar por meio da proposta pedagógica da escola como construção coletiva.

O que este documento apresenta é uma proposta curricular para o EM que pretende contribuir para a promoção de uma formação integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que

articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta.

Desse modo, um dos grandes desafios deste documento consiste em traduzir o desejo de garantir o direito à educação, ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento dos(as) estudantes do EM presentes nas políticas educacionais, em orientações úteis para as escolas e o coletivo que lhe dá vida e sentido.

PRODUTO\_V\_VF

## 1 Políticas para o Ensino Médio

Inicialmente, pode-se dizer que a política pública diz respeito à competência do poder público de decidir sobre intervenções voltadas ao atendimento das necessidades da população e que as mesmas expressam as disputas entre os vários atores do campo político e social.

Uma política pública deve ser percebida como um ciclo que envolve: a identificação de um problema e formação de uma agenda; a formulação da política o que pressupõe uma decisão inicial sobre uma determinada ação; a implementação da política a partir da definição dos caminhos para fazer valer a decisão tomada; e o monitoramento e a avaliação do processo e dos resultados da política.

No contexto atual, dentre o conjunto das políticas públicas, as políticas educacionais vêm assumindo cada vez mais destaque, na medida em que a educação formal tem se tornado um tema de grande interesse para os diversos segmentos da sociedade e para os governos. Isso exige decisões políticas que contribuam para viabilizar um projeto educativo que tome por base o respeito às diversidades presentes na sociedade, garantindo oportunidades iguais para os sujeitos sociais de forma justa democrática e equitativa<sup>1</sup>

Afirmar e consolidar a perspectiva da formação integral no Ensino Médio (EM), nesse contexto, passa a ser um dos desafios das políticas educacionais voltadas à oferta dessa etapa da Educação Básica que, ao longo do tempo, foi marcada por uma dupla perspectiva: a) de um lado, a ênfase na formação para o trabalho; b) e, de outro, a ênfase na continuidade dos estudos no nível da educação superior.

A orientação para a superação dessa duplicidade de funções do EM está claramente consolidada nas políticas educacionais atuais. Nesse sentido, as disposições legais sobre o EM definidas pela Lei nº 9.394, de 1996, afirmam que uma educação geral para a inserção social cidadã e a formação para o trabalho não se contrapõem, pelo contrário, se complementam como um dos direitos fundamentais dos(as) estudantes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Para tanto, as políticas educacionais têm se voltado não apenas para o aspecto da expansão do atendimento no EM, mas também, para a permanência dos(as) estudantes na escola, o que exige o aperfeiçoamento constante do processo de escolarização e envolve aspectos que vão desde à formação dos(as) professores/professoras; à elaboração do projeto pedagógico das escolas; à qualidade do material didático, até às condições de infraestrutura.

Apresentam-se, a seguir, algumas das principais leis, políticas e programas em âmbito nacional, para o EM, que visam instituir e/ou consolidar as condições necessárias para dar materialidade à perspectiva sintetizada acima, dentre as quais se destacam as enumeradas a seguir.

- *Constituição da República Federativa do Brasil (CFRB), de 1988* que, dos artigos 205 a 214, regulamenta os vários aspectos da educação nacional e afirma seus princípios, dentre os quais destacamos: a igualdade de condições de acesso e permanência dos(das) estudantes na escola; a liberdade e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a garantia de um padrão mínimo de qualidade.

---

<sup>1</sup> O termo equidade, de origem latina, relaciona-se com os conceitos de igualdade, direitos e justiça social e está relacionado ao direito de se possuir diferenças reconhecidas legalmente na sociedade (SPOSATI, 2010).



• *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*, que dá nova redação aos incisos I e VII, do art. 208 da CRFB, de 1988, e visa garantir a obrigatoriedade do ensino de 04 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

• *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que visa promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

• *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012*, que reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais na elaboração, planejamento e avaliação das propostas curriculares das escolas públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (DCN, Art. 2º).

• *Programa Ensino Médio Inovador instituído pela Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009*, que visa promover discussões sobre o EM junto aos diversos sistemas de ensino, fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do EM e disponibilizar apoio técnico e financeiro, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea. (MEC/SEB, PROEMI, Documento Orientador, 2013).

• *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), regulamentado por meio da Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998*, que visa obter referências nacionais com relação ao desempenho do(a) estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade dessa etapa de escolaridade e para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

• *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009*, com o objetivo de atender à demanda por formação inicial e continuada dos(as) professores/professoras das redes públicas de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura, de aperfeiçoamento e de especialização.

• *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, regulamentado por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que prevê a formulação e implementação de políticas integradas entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, visando elevar o padrão de qualidade do EM nas suas diferentes modalidades, com ênfase na valorização da formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos que atuam no EM público, nas áreas rurais e urbanas.

Essas são, em linhas gerais, as principais políticas nacionais que objetivam contribuir para o fortalecimento dos propósitos do EM. Para que tais políticas se efetivem torna-se essencial tomar como referência os sujeitos sociais que frequentam essa etapa de ensino, o que exige voltar-se ao atendimento de suas diversidades e singularidades.

As escolas de EM, portanto, precisam orientar seus fundamentos e suas práticas na perspectiva do atendimento às necessidades dos(as) estudantes, adolescentes, jovens ou adultos sejam eles: índios, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, jovens, adultos, quilombolas, pessoas do campo, pessoas privadas de liberdade, trabalhadores, entre outros. Destaca-se, ainda, que esses sujeitos devem ser respeitados em suas diversas expressões de sexualidade, gênero e etnia.

Tendo em vista os pressupostos acima, é que a Lei nº 9.394, de 1996, no seu Título V, organiza a educação e o ensino a partir de níveis e modalidades. Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica admite como modalidades da Educação Básica, e, portanto, do EM: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo.

Para avançar nessa compreensão, situam-se, a seguir, os principais aspectos que definem as modalidades do EM articulando com o que preconiza a política educacional mais ampla.

## 1.1 Modalidades do Ensino Médio

Uma compreensão ampliada do novo EM, que se orienta a partir da exigência de uma formação integral e que toma a diversidade como expressão da riqueza humana, constitui-se nos fundamentos que respaldam a sua organização nas diversas modalidades de ensino, conforme se descreve a seguir.

### 1.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da Educação Básica que considera a educação como um dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos(as) estudantes e à formação da consciência crítico-reflexiva. Visa atender às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos na idade própria, cabendo aos sistemas de ensino assegurar a essas pessoas as condições de escolarização apropriadas às suas necessidades e interesses, respeitando suas diversidades, condições de vida, de trabalho e de especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. (Art. 37, da Lei 9.394, de 1996)

---

Para maiores informações ver as Resoluções do CEE, nº 239, de 12 de dezembro de 2011; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

### 1.1.2 Educação Especial

A Lei n.º 9.394, de 1996, no Título V do Capítulo V, trata da Educação Especial e define-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades educativas, caracterizando-se como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio a serem disponibilizadas aos(às) estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Assim, conforme o Parecer do CNE/CEB, nº 05, de 2011, o atendimento das pessoas com deficiência no EM segue “os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino”.

Para maiores informações ver Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>

### 1.1.3 Educação Escolar Indígena

A promoção da Educação Escolar Indígena prevê a criação de Escolas Indígenas como estabelecimentos com normas e ordenamento jurídico próprios, localizados em territórios indígenas, visando consolidar os processos de afirmação de identidades étnicas, produção e (re)significação de crenças, línguas e tradições culturais. Dessa forma será possível garantir às escolas indígenas autonomia para elaborar e implementar seu Projeto Político-Pedagógico, contando com professores/ professoras indígenas e primando por uma educação escolar comunitária, diferenciada, bilíngue e intercultural. (Lei nº 9.394, de 1996, Art. 78).

Para maiores informações ver Resolução CNE/CEB, nº 3, de 10 de novembro de 1999, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)

### 1.1.4 Educação Básica do Campo

O art. 28 da Lei nº 9.394, de 1996, estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada às suas peculiaridades e diversidade sociocultural e econômica, atendendo às lutas dos movimentos sociais do campo. Assim, a Educação do Campo visa oferecer uma educação escolar integrada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo com qualidade social para promover a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem. Sua proposta pedagógica para oferta na etapa do EM deve se adequar a diversidade do meio,

observando os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012)

Para maiores informações ver Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a Resolução CNE/CEB, nº2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo. Disponíveis, respectivamente em

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf) e em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2002.pdf)

### **1.1.5 Educação Escolar Quilombola**

A educação destinada aos quilombolas possui singularidades, devendo ser desenvolvida em escolas inseridas em suas terras e cultura, ou em escolas próximas que recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o que exige pedagogia própria. O fundamento da Educação Quilombola é o respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade. Trata-se, portanto, de uma educação diferenciada em que a história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios constituem as bases do currículo e da organização escolar. Sendo assim, suas vivências e formas de organização coletiva, seus valores ancestrais, sua relação com a terra e com o sagrado precisa ser incorporada no espaço escolar das escolas quilombolas e das outras escolas que atendem estudantes quilombolas.

Para maiores informações ver Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

### **1.1.6 Educação Profissional e Tecnológica**

A Educação Profissional foi tratada pela Lei, nº 9.394, de 1996, e complementada pelo Decreto nº 2.208, de 1997. Nessa regulamentação a Educação Profissional foi caracterizada tendo como objetivo capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, podendo ser desenvolvida em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida “nas formas articuladas e subsequentes ao EM, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”, e devendo se articular às demais modalidades do EM e às dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Para maiores informações ver Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio . Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)

**Como essas modalidades do Ensino Médio se expressam no contexto da educação baiana e nas políticas educacionais no âmbito do governo do estado da Bahia?**  
**Essa é a discussão que se traz a seguir.**

PRODUTO - V - VE

## 1.2 O Contexto baiano

O que é que a Bahia tem? A pergunta, nascida do emblemático refrão da poética musical de Dorival Caymmi, quase uma síntese de referência à identidade baiana, traz em seu bojo muito mais que a divulgação das qualidades e cenários paradisíacos que caracterizam o mais populoso estado do nordeste e o quinto estado brasileiro em extensão territorial.

A frase, além de sinalizar para os hábitos, costumes e tradições do povo baiano, aponta para a imensa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) jovens estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo contemporâneo. O sentimento positivo de pertencer a uma dada comunidade do plural universo cultural baiano confronta-se com uma realidade social complexa, no que diz respeito aos bens e serviços necessários a uma qualidade de vida digna.

Entre 2000 e 2010, segundo o IBGE<sup>2</sup>, a população do Estado passou de 13.070.250 para 14.016.906 habitantes, concentrando a maior população rural do Brasil. As densidades demográficas por municípios e por microrregiões também vêm sofrendo alterações significativas, já que as pequenas e médias cidades, entre 50 e 100 mil habitantes, cresceram 26% a mais que as cidades de grande porte. Essas variáveis populacionais são de extrema importância para subsidiar as políticas públicas educacionais que possibilitem melhor qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania para toda a população baiana.

Além dessas variáveis, a Bahia apresenta aspectos bastante diversificados, tanto na configuração ambiental e geográfica quanto no que diz respeito aos vários fatores de desenvolvimento - econômicos, sócio-políticos, e culturais. Composto por 417 municípios, 7 mesorregiões e 32 microrregiões, o território baiano, conforme dados do IBGE, determina dinâmicas demográficas específicas e, conseqüentemente, a demanda de políticas adequadas a cada composição demográfica e identidade populacional. Com esse propósito, o governo da Bahia estabeleceu nova divisão, desta vez com base em especificidades que conferem identidade a cada um dos 27 novos territórios, cuja definição foi feita levando-se em conta questões humanas, identitárias, culturais, as quais delineiam o perfil de um povo que se identifica com suas raízes, sua história, sua etnia, seus costumes, sua religiosidade, sua forma de ser.

Em um estado como a Bahia em que a diversidade social, cultural e regional é forte característica, é evidente que a educação escolar deva estar perfeitamente associada à prática social, compreendendo, inclusive as novas formas de produção, as novas tecnologias, os avanços da ciência e as conseqüentes demandas específicas do mercado de trabalho. Tais condições implicam diretamente na forma como o EM deve promover a integração de conhecimentos gerais com os processos de trabalho e sustentabilidade ambiental.

---

<sup>2</sup> Fonte: IBGE. SIDRA. Censos Demográficos, 2000 e 2010.

Questões como a centralização do trabalho em detrimento da escolarização e o consequente processo migratório dos(as) jovens da zona rural baiana para os espaços urbanos, mostram que há necessidades específicas que devem nortear as políticas de ensino. Um dos grandes desafios é, sem dúvida, integrar o período dedicado à escola com outras experiências necessárias e significativas para o(a) estudante do EM, tais como, o trabalho, o contato com os amigos e as atividades de lazer, a fim de evitar o grave problema da evasão e da repetência.

O processo educacional deve fomentar a cultura da educação pela convivência, contemplando uma concepção de formação humana, em que a cultura, o trabalho e a tecnologia se pautem nos valores éticos essenciais ao pleno exercício da cidadania.

A valorização do patrimônio histórico-cultural, da identidade racial, particularmente dos afrodescendentes e indígenas, é imprescindível para a ressignificação positiva e para a plena aceitação da diversidade e da pluralidade étnica. Cabe aos(as) professores/ professoras, assim como a todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) no processo de ensino e de aprendizagem, refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas, a fim de que a escola seja um espaço inclusivo, não sexista, não homofóbico, ausente de qualquer tipo de preconceito.

O reconhecimento da diversidade dos estudantes e da devida importância de seus conhecimentos prévios é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades nas perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais. Para o desenvolvimento cognitivo do(a) estudante, conta-se com a sua valorização como um indivíduo, capaz de se reconhecer atuante no próprio processo de facilitação do aprendizado.

Essa valorização individual também dá sustentação para que o(a) estudante consiga aprender a realizar, a produzir, a fazer, a desenvolver habilidades. Mas as competências de “aprender” e “fazer” também devem se relacionar com o aprendizado da convivência social, de maneira solidária e humanitária, e com o desenvolvimento pessoal, fase em que o(a) estudante aprende a “ser”, a se reconhecer autônomo, apto a projetar seu próprio futuro.

Assim, as propostas para o EM das escolas públicas estaduais da Bahia devem garantir o direito ao acesso aos conhecimentos construídos e partilhados socialmente, apreendidos em sua historicidade e propiciar uma base de conhecimentos que favoreçam e estimulem a continuidade dos estudos e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Além disso, a chamada Sociedade da Informação, que tem como uma de suas ações mais marcantes imprimir um ritmo veloz em todos os processos sociais, implica diretamente na incorporação contínua de novos conhecimentos.

Como se afirma no PCNs+ (2002) “competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não se confrontam todos com as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo.” (PCNs+ – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, p. 30)

Nesse cenário, a formação das novas gerações precisa estar atenta às mudanças aceleradas das perspectivas de inserção profissional, o fluxo mais intenso tanto de pessoas quanto de procedimentos e ideias, e, ainda, a mescla de culturas, de hábitos e de valores.

A desenvoltura do Ensino Médio na Bahia exige crescente atenção na busca de métodos que garantam uma educação de qualidade, constituída de práticas de ensino que eduquem para a curiosidade intelectual, para a criatividade, sem abrir mão dos valores culturais e humanos.

O acesso da população baiana aos benefícios de uma qualidade de vida condizente com o mundo moderno ainda apresenta forte disparidade e implica diretamente nos direcionamentos das políticas públicas e educacionais. Dessa forma, é necessário que ensino desenvolva possibilidades formativas que envolvam múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que integram a identidade baiana, a partir de um ensino que se traduza em competências e habilidades.

### **1.3 Políticas Educacionais da SEC-BA**

O Governo da Bahia, com o objetivo de promover o direito à educação e à aprendizagem dos(as) estudantes baianos(as), vem criando ações em todas as etapas, níveis e modalidades educacionais, consolidando sua política de fortalecimento da Educação Básica de modo a garantir uma educação de qualidade.

No âmbito do Programa Todos pela Escola, o Governo definiu 10 Compromissos que orientam as políticas educacionais visando fortalecer a escola pública na Bahia e, para cada um deles, programas, projetos e ações estão sendo desenvolvidos nas escolas com o objetivo de garantir aos(às) estudantes o direito de aprender.

Dentre os 10 Compromissos, destaca-se o de número 3 que afirma a intenção de “ampliar o acesso à Educação Integral”, com metas e ações voltadas à “consolidação da Educação Integral com ampliação dos espaços e tempos de permanência dos(as) estudantes na escola”. Para atender a esta meta, a SEC-BA criou o Programa de Educação Integral (ProEI).

Tendo em vista a centralidade do ProEI para a efetivação de uma política educacional de base democrática e o seu caráter integrador e potencializador dos projetos estruturantes desenvolvidos pela SEC-BA, é que se dará o devido destaque ao mesmo na discussão que segue.

#### **1.3.1 ProEI como política integradora da SEC-BA**

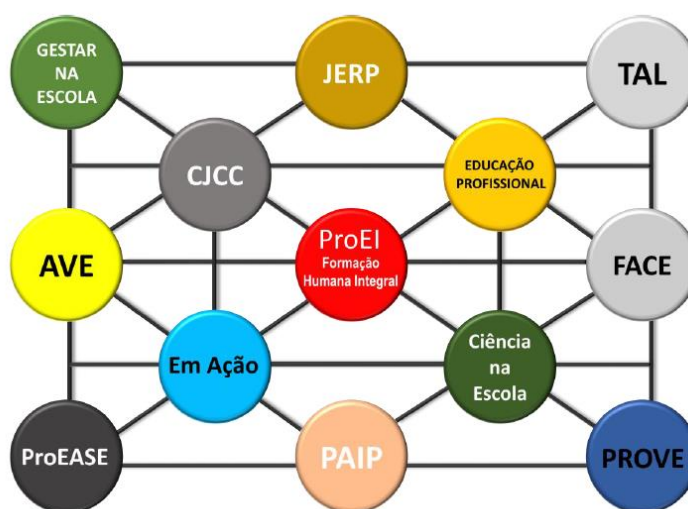
O ProEI, por meio da promoção de uma educação integral, tem o intuito de diversificar o universo de experiências educativas, científicas, artísticas, culturais e esportivas, estendido a outros espaços educativos. A educação integral pressupõe a articulação das diversas áreas de conhecimento em formas de aprendizagem e a parceria escola e comunidade. Visa, também, a ampliação da permanência diária dos(as) estudantes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, corporal, histórico-social, profissional e familiar.



A efetivação do ProEI como política integradora exige a construção de uma rede que articula ações propostas e executadas pela SEC-BA de maneira a colaborar com a promoção de um processo de formação escolar mais global, fortalecendo as aprendizagens em seus diversos campos. (ProEI, 2014).

A rede de articulações mobilizada pelo ProEI envolve um conjunto de programas, projetos e ações formuladas e executadas pela SEC-BA, denominados de Projetos Estruturantes, bem como projetos formulados no âmbito do governo federal, além de outras ações, conforme expressa na Figura 01.

**Figura 01 – Rede de Articulações ProEI**



Fonte: SEC/BA, PROEI, 2014, p. 43

Os Projetos Estruturantes que constam da Figura 01 constituem uma categoria composta por um conjunto de ações que buscam a reestruturação dos processos de gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre eles, possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e paralelamente as aprendizagens dos/as estudantes (SEC/BA, 2013, p. 2).

No âmbito interno os seguintes projetos estruturantes passam a integrar a rede articulada pelo ProEI: Projeto Gestar na Escola; Ensino Médio em Ação; Ciência na Escola; Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (ENCANTE); Produção de vídeos Estudantis (PROVE); Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP); Juventude em Ação (JA); ProEASE Educação Ambiental; Fanfarras Escolares no Compasso da Juventude, entre outros (SEC/BA, ProEI, 2014).

### **1.3.2 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**

O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do EM.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM na perspectiva da educação integral. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas de conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. (MEC/SEB, ProEMI, 2009)

### **1.3.3 Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)**

O EMITEC é um programa estruturante da SEC-BA que, por meio das ferramentas tecnológicas da educação a distância, disponibiliza oportunidade de oferta do EM para atender aos adolescentes, jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes dos centros de ensino e de aprendizagem ou em localidades que tenham deficiência de professores/professoras com formação específica em determinadas áreas de ensino.

Este é um Programa pioneiro na região Nordeste, atendendo atualmente “15.838 estudantes, em 140 municípios e 410 localidades” (EDUCAÇÃO 2013/2014-BAHIA, 2014, p.14), constituindo-se como uma referência por seu caráter inovador na promoção do direito à educação.

## 1.4 O(A) estudante do Ensino Médio

A delimitação de uma faixa etária deve evitar uma visão homogeneizante, pois, independentemente de as pessoas serem adolescentes, jovens, adultas ou idosas, manifestam comportamentos, valores e interesses singulares. No entanto, é preciso considerar que, no que tange à adequação da faixa etária às etapas de escolarização, há uma série de fatores diversos a serem observados, como os níveis de competência cognitiva, por exemplo.

Assim, podemos considerar a adolescência como o período adequado para cursar o ensino médio regular, em função das estruturas cognitivas que caracterizam esse período de vida do ser humano. O art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, no entanto, o que basicamente caracteriza essa faixa etária são as constantes transformações individuais, biológicas e de convívio em sociedade.

Em contraponto a esse período de vulnerabilidade, própria dessa etapa do desenvolvimento humano, a fase adulta tem sido compreendida como um período em que a instabilidade dá lugar a certo equilíbrio; momento em que o indivíduo já possui conhecimentos acumulados, certo grau de qualificação profissional e um histórico maior de experiências. Teoricamente, estaria apto a assumir determinados papéis sociais que convencionalmente são atribuídos à fase adulta.

Todavia, nem sempre aqueles que consideramos adultos correspondem a esse estereótipo, muitos são provenientes de zonas rurais empobrecidas, com percurso escolar interrompido, que buscam trabalho nos centros urbanos quase sempre sem nenhuma qualificação profissional.

Aqueles que tiveram ocupação rural na infância e na adolescência e que buscam tardiamente a escola são os adultos sem os atributos de qualificação educacional adequada à faixa etária em que estão inseridos. Esses experimentam a condição de excluídos do sistema educacional regular e necessitam, portanto, vivenciar situações de aprendizagem condizentes com as especificidades de sua etapa de vida e do meio cultural do qual participam.

O termo jovem é bastante amplo e, de acordo com o Conselho Nacional de Juventude – Conjuve, corresponde à faixa etária de 14 a 29 anos. Na sociedade brasileira, de modo geral, desde o início dessa etapa específica, os indivíduos já assumem várias competências do papel de adulto, já que a realidade social da maioria dos(as) nossos(as) jovens os(as) leva a buscar inserção no mundo do trabalho, antes mesmo de eles terem completado o EM.

No âmbito da experiência de ser jovem, a responsabilidade é um dos fatores que aflora no processo de construção dos valores que irão direcionar o futuro adulto. Nessa etapa da vida, os vínculos de pertencimento à família, aos grupos sociais, à escola são tensionados, pois, ao mesmo tempo em que os(as) jovens estudantes devem direcionar suas ações para assegurar um futuro com possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dentro de uma rotina social e educacional, também vivenciam a experiência subjetiva de “ser jovem”, no sentido de

estarem passando por transformações simultâneas no reconhecimento e na afirmação de uma identidade própria.

A dinâmica sociocultural que delimita as experiências dos(as) jovens brasileiros(as) flexibiliza o padrão com o qual reconhecemos as atribuições e responsabilidades que correspondiam à fase adulta, pois ser jovem também é experimentar, ao mesmo tempo, eventos sociais distintos, como estudar e trabalhar ou estudar, trabalhar e cuidar dos filhos.

Diante desse contexto, não se pode deixar de citar a escolarização tardia dos(as) jovens, dos adultos e, especificamente, dos idosos, pessoas com 60 anos ou mais, que, corajosamente, decidem enfrentar os desafios sociais ao se proporem estudar e quererem se habilitar no mundo das letras, dos números, das ciências em busca da verdadeira cidadania, ao experimentarem formas de serem partícipes em uma efetiva troca social, iniciada na relação entre o ensino e a aprendizagem e estendida a diversas situações sociais que o letramento lhes permite.

#### **1.4.1 O(A) estudante baiano(a): suas singularidades e diversidades**

A organização do ambiente escolar é feita de forma que a aquisição de habilidades e o conhecimento de determinados conteúdos sejam adequadas a determinadas etapas do desenvolvimento humano. Mas as suposições e regras específicas da organização escolar para o EM da Bahia têm enfrentado situações diferenciadas que obrigam uma remodelação do ensino instituído, dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, pois os índices de evasão e repetência mostram que a escolarização tardia é uma realidade a ser considerada.

Aliado a isso, nas escolas, verifica-se a existência de diferentes grupos culturais, a heterogeneidade no interior dos diversos grupos e as diferentes bases da constituição intelectual dos estudantes baianos. Portanto, pensar no(a) estudante baiano do EM é pensar na diversidade sociocultural e econômica que caracteriza o Estado da Bahia.

O percurso escolar regular nessa etapa de conclusão da Educação Básica conta ainda com muitas variáveis relacionadas às transformações sociais que estamos vivenciando atualmente. Diferentemente das gerações anteriores, a juventude hoje convive com informações de toda ordem e com práticas sociais e valores heterogêneos, o que modifica as expectativas dos(as) estudantes em relação às escolas.

As condições e possibilidades que se configuram viáveis para o(a) jovem cidadão(ã) baiano(a), suas expectativas em relação ao futuro e como eles veem a comunidade em que vivem, resultam de um processo de identificação que se dá de muitas formas. As informações divulgadas pelos meios de comunicação, a experiência das desigualdades sociais, a imagem que os(as) estudantes têm do estado e do país em que vivem, são fundamentais no processo de formação de suas identidades.

Quanto aos projetos futuros de realização pessoal e profissional, os(as) jovens compõem um dos segmentos mais frágeis na disputa que o mundo do trabalho estabelece, pois, para muitos(as) estudantes baianos(as) do ensino público, sua dedicação aos estudos acaba se

transformando em uma atividade secundária, substituída, muitas vezes, por trabalho autônomo de baixa remuneração, sem carteira de trabalho assinada.

As possibilidades e necessidades de um futuro profissional para os(as) jovens baianos(as) implicam nos direcionamentos dados ao EM; esse é, pois, um dos eixos importantes na concepção global dessa etapa de ensino, daí a implantação e implementação do EM Integrado à Educação Profissional, instituído pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008; pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.

Como se sabe, o universo sociocultural do(a) estudante baiano(a) se configura um processo em constante transformação de referências tradicionais, como a família, grupos e ambientes sociais. O sincretismo religioso na Bahia é um bom exemplo de como os valores culturais, no contexto global das várias comunidades que integram o estado, se mostram diversificados e múltiplos, apesar de conservarem marcas históricas e culturais próprias. Os saberes constituídos das diversas religiosidades somadas às crenças populares formam um conjunto bastante plural e importante para a formação das identidades dos(as) jovens baianos(as).

Da mesma maneira, as relações familiares desses(as) jovens se configuram estruturas de extrema mobilidade e a transformação dos padrões de referência impõe a necessidade de rápida adaptação, pois as uniões afetivas não atendem somente aos papéis parentais das décadas anteriores mas às atuais também. São comuns as famílias monoparentais, feminina ou masculina; biparentais (hetero ou homossexuais); famílias com filhos de inseminação artificial ou advindos de adoção; famílias recasadas ou recompostas depois de divórcio. Um desafio, portanto, para a escola é promover meios de favorecer a convivência da aceitação da diversidade em qualquer que seja sua manifestação.

A discussão do tema da alteridade, que engloba as inúmeras diferenças culturais e comportamentais que convivem no ambiente escolar, também merece amplo espaço nas diretrizes adotadas para o EM da Bahia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinam que o EM assegure os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo. Com isto, pretende-se promover o respeito a esses direitos e à convivência humana a fim de garantir a visibilidade e reconhecimento dos direitos humanos e sociais dos(as) jovens cidadãos(ãs) brasileiros(as) e para que não se reforcem ou se promovam formas de preconceitos nas escolas.

Em relação à diversidade de gênero e de sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que é preciso “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (Brasil, 1997, p. 133); uma questão sem dúvida relevante para os(as) jovens estudantes, que vivenciam o resultado de fortes mudanças nos comportamentos, valores, crenças e atitudes frente à sexualidade.

As programações dos meios de comunicação como as novelas e programas de auditório para jovens, além das redes sociais da internet, dão visibilidade às formas alternativas de se viver a sexualidade e contribuem para propagar uma multiplicidade de expressões e

procedimentos relacionados à experiência sexual, que são determinantes de comportamentos bastante diferentes daqueles já assimilados e tradicionalmente aceitos como padrão pela sociedade.

As convenções sociais, adotadas por cada comunidade de indivíduos, compreendem fundamentos, normas e sistemas relacionados à convivência, às emoções e aos parâmetros definidos pela maneira como as pessoas são vistas umas pelas outras e com os(as) quais elas se identificam. Assim, falar em educação e diversidade sexuais no ambiente escolar é levar em consideração que a interação social também perpassa por questões relacionadas à diversidade das representações sociais do masculino e feminino e que gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros, entre outros, são representantes das diversas expressões assumidas pela sexualidade humana.

Uma educação que contemple aspectos tão diversos pressupõe formas de atuação também diversos, abertas ao diálogo e à participação efetiva das comunidades. Essa perspectiva determina diretrizes básicas, como incluir nas matrizes curriculares a relevância da participação das diferentes culturas e etnias na formação do povo e da cultura brasileira, conforme determina a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu artigo 26. Por essa razão, a oferta do EM para povos indígenas, do campo e quilombolas tem como princípios norteadores a sociodiversidade e a interculturalidade, a fim de assegurar que aspectos particulares da vivência cotidiana, das crenças, das línguas maternas e do sentido de territorialidade sejam considerados no momento em que são determinadas as formas de ensino e aprendizado. As escolas indígenas, em particular, são estruturadas a partir das especificidades dos diferentes povos, com ensino bilíngue e/ou multilíngues e seguem regulamentos jurídicos específicos, conforme orienta o Parecer CNE/CEB nº 14 de 14 de setembro de 1999.

Em um estado como a Bahia, em que a população afrodescendente é bastante significativa, a defesa da identidade negra deve estar na base do princípio formativo. Por isso faz-se necessário que a educação no âmbito baiano contemple na Matriz curricular a História da Bahia, para que a cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas Leis nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645 de 10 março de 2008, torne-se mais significativa para os estudantes, possibilitando reconhecê-los como integrantes de uma cultura pluriétnica.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena torna possível educar para o combate ao racismo e para a erradicação das injustiças sociais pautadas nas diferenças raciais e étnicas. A afirmação da dignidade humana deve sobrepujar as desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, por meio de ações afirmativas que favoreçam um reconhecimento positivo da identidade negra, por parte de todos que convivem no ambiente escolar.

Mediante o cenário baiano, que apresenta aspectos bastante diversificados nos âmbitos econômicos, socioculturais, ambientais e geográficos, faz-se necessário a inserção de políticas educacionais que contemplem a diversidade cultural oriunda dos afrodescendentes, que compõem, em sua maioria, a população do estado da Bahia. Nesse sentido, devem-se implantar projetos e programas que incluam práticas interdisciplinares que se potencializem cotidianamente na prática pedagógica.

Para que os (as) estudantes baianos(as) do EM possam se reconhecer positivamente, como herdeiros e participantes de uma cultura pluriétnica, é preciso valorizar a história e a cultura das identidades africana, afrodescendente e indígena no processo de formação da cultura social brasileira e impedir qualquer tipo de preconceito e fomento ao racismo.

É relevante também considerar o(a) jovem com deficiência que participa da escola. Devem-se, portanto, garantir políticas de inclusão, tais como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), programas de computadores de leitura de textos para alunos de baixa visão, entre outros.

A garantia dos benefícios sociais, de uma educação de qualidade é direito de todos os(as) jovens baianos(as) e não deve depender, absolutamente, de orientações sexuais, de etnias ou raça. A educação é o elemento agregador das ações indispensáveis para se efetivar e exercer a prática dos direitos humanos, no âmbito da escola e das comunidades que estão em seu entorno.



PRODUTO - V - 1

## II. PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO

Para tratar do currículo no EM, estas recomendações tomaram como base quatro dispositivos legais: (1) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (2) o Parecer CNE/CEB nº 5 de 4 de maio de 2011 que trata das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio; (3) a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012 que define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e a (4) Portaria SEC nº 1.128, de 28 de janeiro de 2010, que estabelece orientações sobre a reorganização curricular das escolas da Educação Básica da rede pública estadual.

Nessas orientações, o currículo é conceituado como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos(as) estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, art. 6º). Por este sentido, a base conceitual se constitui de elementos estruturantes expressos no seu art. 5º da referida resolução:

I - formação integral do estudante

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

### 2.1 Aspectos Constitutivos

Três aspectos se apresentam como constitutivos destas orientações:

- a. *o aspecto normativo*, no qual se explicitam as intenções, formas de organização e estrutura do currículo para o Ensino Médio;
- b. *os aspectos norteadores* do currículo constituídos pela imersão nos princípios orientadores, as dimensões estruturantes do desenvolvimento curricular e nos



estudos transversais e;

- c. *o aspecto metodológico* que ressalta a prática pedagógica na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

### 2.1.1 O Aspecto Normativo

#### Estrutura Curricular

A estrutura curricular para o EM se organiza a partir de quatro áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares:

**I - Linguagens:** a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

**II – Matemática:** a) Matemática.

**III - Ciências da Natureza:** a) Biologia; b) Física; c) Química.

**IV - Ciências Humanas:** a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Estes componentes obrigatórios devem contemplar os estudos do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da História do Brasil, levando-se em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia e o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e História brasileiras. Estes componentes devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento que compõem o currículo.

Nos dispositivos legais que esboçam as diretrizes curriculares para a Educação Básica, especialmente a Lei nº 9.394 de 1996 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o currículo é constituído de uma base nacional comum e de uma parte diversificada indissociáveis.

A **Base Nacional Comum** congrega um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os estudantes brasileiros devem aprender para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho.

Integrada à Base Nacional Comum, a **Parte Diversificada** visa à “consolidação da habilidade própria da escrita e do Conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as orientações contidas na Portaria SEC nº 1.128, de 28 de janeiro de 2010 e se organiza a partir da eleição, feita pela unidade escolar, de um componente curricular e uma língua estrangeira moderna a serem desenvolvidos nas três séries do EM.

Esse componente curricular poderá ser conduzido de modo que seja ofertado um componente diferente entre si em cada unidade letiva, por exemplo: Redação, Cartografia, Estatística, dentre outros que, preferencialmente, consolidem a habilidade da escrita à escolha da escola.

A Língua Estrangeira Moderna mesmo estando inserida na Parte Diversificada compõe a área de Linguagens sendo obrigatória a oferta do espanhol no EM conforme definição na matriz curricular.

A Base Nacional Comum e a Parte Diversificada devem se articular de modo a possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local. Para tanto, nesta proposta, os componentes curriculares estão organizados em áreas de conhecimento e desdobrados, progressivamente, em competências e habilidades.

### **Formas de oferta e de organização**

O ensino médio baiano é organizado em tempos escolares no formato de séries anuais e períodos bimestrais. A duração, para o EM regular é de três anos com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, anualmente 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Para o ensino médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e a aprendizagem destes(as) estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantindo o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os(as) estudantes trabalhadores(as).

#### **2.1.2 Os Aspectos Norteadores**

Os aspectos norteadores destas Orientações Curriculares adotam, como base, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012 que apresenta os princípios (educativo, pedagógico e norteador) e as dimensões estruturantes do desenvolvimento curricular, complementada pela Portaria SEC nº 1.128, de 2010.

#### **Os Princípios Orientadores**

Princípio é entendido como o fundamento geral dentro do qual se deve constituir a proposta curricular das unidades escolares. Assim, sua função é importante, sobretudo para a consolidação destas orientações.

Nesta proposta, foram destacados três princípios: o norteador, o educativo e o pedagógico. O **princípio norteador** corresponde ao ponto de partida de todo o trabalho da

escola com foco na formação integral do sujeito. O **princípio educativo** sustenta a proposta de educar por meio do desenvolvimento das capacidades individuais. E o **pedagógico** prevê encaminhamentos didáticos e metodológicos de modo que toda a equipe escolar fale a mesma linguagem. A seguir, são detalhados cada um destes princípios:

**a) Os direitos humanos como princípio norteador** - O respeito aos direitos humanos é um princípio nacional declarado na Constituição Federal de 1988. Garantir este respeito constitui papel fundamental das escolas. Compreendê-lo como um princípio consiste em mobilizar processos que colaborem para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, gênero, etnia, cultura, classe social, orientação sexual, crença religiosa e opção política, ou qualquer outra diferença, manifestando-se contra e excluindo toda forma de discriminação. Como um princípio que norteia o desenvolvimento de competências com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais é fundamental assegurar condições em que a cultura de direitos humanos perpassa todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

As DCNs reafirmam o lugar das escolas como uma instituição social que têm papel destacado na garantia do respeito aos direitos humanos. Essas garantias estão previstas na Constituição que afirma em seu preâmbulo que o Estado Democrático brasileiro deve assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

**b) O trabalho como princípio educativo** - remete à relação entre a educação e o trabalho, no qual se assegura o aspecto formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento das capacidades individuais. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012 “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.” (art. 5º, inciso VIII, § 1º).

Nessa direção, o trabalho como princípio educativo objetiva “a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, art. 13, inciso II). Neste sentido o trabalho é compreendido enquanto humanização, é através do trabalho que o jovem se sente inserido numa sociedade, torna-se um cidadão de valor e referência pois o trabalho é compreendido não mais como sobrevivência mas, principalmente como realização.

Esse princípio se manifesta para dar conta de uma das finalidades do EM previstas na Lei nº 9.394, de 1996 que consiste na preparação básica do(a) estudante para o trabalho e a cidadania. Para esta preparação o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar devem vincular atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica ao trabalho, bem como considerar a articulação entre teoria e prática.

Segundo as DCNs (PARECER CNE/CEB nº5, de 2011) o trabalho como princípio educativo deve se constituir no principal fundamento para a organização e desenvolvimento do currículo em seus objetivos, conteúdos e métodos. Esse fundamento significa dizer que o

trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social; que o ser humano é produtor de sua realidade e sujeito de sua história, podendo, portanto, transformá-la.

c) **A pesquisa como princípio pedagógico** - prevê que o protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos seja o(a) próprio(a) estudante. Este é um princípio educativo fundamental na prática pedagógica freireana por articular a realidade vivida pelo(a) estudante com o processo de ensino. A pesquisa é associada ao desenvolvimento da curiosidade pelo inusitado, ao desenvolvimento do espírito inventivo e tem a problematização como instrumento de incentivo em toda a educação escolar. Isto porque provoca o(a) estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietações, possibilitando que ele protagonize na busca de saberes e informações, quer sejam científicos, escolares ou do senso comum.

Na prática pedagógica o que importa é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os(as) estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. O trabalho pedagógico consiste em provocar situações em que eles possam reconhecer uma dúvida (ou problema). A partir disso, selecionar informações de fontes confiáveis, interpretar essas informações e organizar relatos sobre o conhecimento adquirido.

Nessas práticas é fundamental considerar, também, possibilidades que visam à melhoria da coletividade e ao bem comum. Devem então integrar questões políticas, sociais, culturais e econômicas, preferencialmente, na sociedade em que eles se encontram inseridos pelo sentido ético-social destas ações. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do(a) estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

### As Dimensões Estruturantes do Desenvolvimento Curricular

O desenho a seguir apresenta as dimensões estruturantes para a organização curricular do EM.

**Figura 2 – Dimensões estruturantes do currículo**



Nestes termos, tem-se conceitualmente:

**Trabalho** - Entendido como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

**Ciência** - Conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

**Tecnologia** - Mediação entre o conhecimento científico e a produção, definidos a partir de relações sociais situadas historicamente.

**Cultura** - Resultado material e simbólico do esforço coletivo para conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade.

Com esta perspectiva, busca-se uma escola que promova uma formação com base unitária, facultando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Para se trilhar caminhos distintos para o EM estas dimensões se constituem como base para:

- a) levar em conta o trabalho como âmbito da formação, resultando o EM integrado aos cursos técnicos de nível médio;
- b) conceber ciência e tecnologia como contexto de formação, resultando em iniciação científica e tecnológica; e
- c) considerar a cultura como contexto de formação, resultando na ampliação da formação cultural.

O estado da Bahia vem ampliando a oferta do EM integrado aos cursos técnicos desde 2010. Contudo, importante também trilhar os demais caminhos — aprofundamento na formação em ciência e tecnologia e na formação cultural para que esta etapa de ensino assumam um sentido importante para adolescentes, jovens e adultos, independentemente de suas origens socioeconômicas. Enfim, a implantação das dimensões estruturantes: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura implicam na necessidade de revisar seguramente, o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

Nesta direção, o Parecer CEB/CNE nº 5, de 2011 convida as escolas à sua “recriação” a fim de “ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (p.25). Faz-se presente e necessária, por outro lado, uma política pública acompanhada de outras dimensões, como financiamento, profissionais qualificados, regime de cooperação entre União, estados e municípios, viabilizando adequadas infraestruturas física e material nas unidades escolares.

## **Os Estudos Transversais**

Ainda em destaque nestas orientações da organização do currículo e, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012, a Portaria SEC nº 1.128, de 28 de janeiro de 2010, estabelece que sejam apontados no Projeto Político-Pedagógico estudos transversais sobre as temáticas: Educação das Relações Étnico-raciais; Educação Ambiental no Sistema

Educacional; Educação em Direitos Humanos; Estudo sobre Idosos a serem discutidos mais adiante especificadamente.

### **Educação das Relações Étnico-raciais**

A educação das relações étnico-raciais como estudos transversais convida as escolas a implementar e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que fomentem a promoção da igualdade étnico-racial no seu cotidiano. Desta forma, colabora com a oferta de uma educação antirracista e de valorização e efetivação da história e cultura africana e afro-brasileira em nosso estado.

Debates sobre práticas discriminatórias, racistas e sexistas, história e cultura das populações negras bem como as desigualdades econômicas devem fazer parte do cotidiano escolar, pois são evidentes as repercussões diretas no fazer pedagógico e no rendimento dos(as) estudantes.

### **Educação Ambiental**

A Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Capítulo I afirma, em seu art. 2º “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

Entendendo a importância do desenvolvimento desta temática para a construção de uma sociedade participante nas questões socioambientais e, conseqüentemente, mais justa e sustentável, Política Estadual de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 12.056 de 07 de Janeiro de 2011, define a Educação Ambiental como o “conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos que fortaleçam a relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que o integra”.

Diante do atual cenário global em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social, cabendo às unidades escolares promoverem a Educação Ambiental como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania conforme destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012.

Nesse contexto, é de suma importância que a comunidade escolar conheça os Programas relativos à Educação Ambiental, promovidos pelo Governo do Estado, a fim de fortalecê-la e enraizá-la, a exemplo do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia – ProEASE, que tem como finalidade orientar e fortalecer o processo educativo, uma vez que apresenta princípios, diretrizes, linhas de ação e fornece subsídios teóricos que objetivam ampliar os conhecimentos dos(as) professores/professoras de forma que ações permanentes estejam integrando a temática ao cotidiano e ao Projeto Político-Pedagógico, contribuindo para

a formação integral e cidadã dos(as) estudantes por meio de uma prática transformadora e emancipatória.

### **Educação em Direitos Humanos**

O desenvolvimento do tema direitos humanos na escola deve pautar na intenção maior de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. É uma ação que prevê atender o que diz a nossa constituição através do trabalho com temas como solidariedade, cooperação e justiça social. No EM a necessidade de se desenvolver este tema é urgente visto que muitos dos desafios enfrentados atualmente pela sociedade surgem da necessidade de cuidado para com o outro. Pautar o processo de ensino e de aprendizagem nesse princípio, é garantir que sejam aprofundadas as discussões sobre os direitos e deveres dos cidadãos, é trazer à tona a busca da formação de uma individualidade que respeita suas singularidades e diversidades.

### **Estudo sobre Idosos**

Os dados do IBGE em 2011 apontam a Bahia como o Estado que contém maior quantidade de centenários. Muitas são as alterações na sociedade e é possível afirmar que uma delas é a transformação no perfil demográfico da nossa população. É dentro da perspectiva de se trabalhar com valores como o respeito e a solidariedade, que o estudo sobre o idoso se faz relevante.

O estatuto do idoso (Lei 10.741, de 3 de outubro de 2003), no seu art. 3º, convoca as escolas a divulgarem informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais de envelhecimento. Complementando, o capítulo V, no seu art. 22 diz que “nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”.

O convívio intergeracional nos traz uma indagação: estamos preparados para esse convívio? A educação mais uma vez porta meios ou maneiras de construí-los de forma a contribuir com esse entendimento sem que se desenvolvam na sociedade resultante desse processo situações de estereótipos e/ou de preconceitos. Aqui mais uma vez é preciso que as diferenças sejam valorizadas, que as histórias de vida tenham outro significado, transmitidas e renovadas.

Importante salientar que, bem possivelmente, outros temas com natureza de estudos transversais surgirão nos espaços das unidades escolares como urgentes e necessários. Cabe à comunidade escolar compreender esta dinâmica de particularidades e organizar fóruns de discussões junto aos representantes de professores/professoras, funcionários(as) e estudantes para que se apresentem as necessidades urgentes e as possíveis formas de chegar a um maior número de atores sociais envolvidos no processo de transformação local. Ampliando esta perspectivas tem-se: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947, de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); educação para o trânsito (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de

1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro) e educação para as relações de gênero, sexualidade e diversidade (Resolução CEE nº120, de 2013), dentre outros temas da atualidade e de urgência social.

### 2.1.3 O Aspecto Metodológico

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz, em seu artigo 12 que o currículo deve “adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos(as) estudantes de tal forma que, ao final, o(a) estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Cabe à escola garantir um enfoque metodológico que melhor se adéque ao desenvolvimento destes domínios e conhecimentos, a fim de que os componentes curriculares contribuam para a formação humana integral. E, neste sentido o enfoque metodológico a ser priorizado deve contar com atividades em que o currículo esteja integrado ao contexto social dos(as) estudantes.

Como tentativas de contribuir com esta dinâmica têm surgido propostas que organizam e tratam o currículo na prática a partir de estratégias diversificadas. Aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Todas as estratégias buscam fomentar aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Essas práticas são desafiadoras, pois tentam, por um lado, romper com a clássica fragmentação do currículo do EM e, por outro, demandam uma articulação e um diálogo permanentes entre os conhecimentos.

Assim, as propostas metodológicas voltadas para o EM, em geral, estão baseadas no desenvolvimento de atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares) que integrem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Cabem, aqui, observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos. (PARECER CNE/CEB, nº 7, de 2010, p. 24)

Compreendida como uma abordagem teórico-metodológica com destaque no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, o citado Parecer, considera que essa



orientação deve ser enriquecida por meio de proposta temática trabalhada transversalmente pois ela é “entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (PARECER CNE/CEB, nº 7, de 2010, p. 24).

A interdisciplinaridade é, à vista disso, uma abordagem que favorece o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminho integrador do processo formativo dos(as) estudantes, pois ainda autoriza a sua participação na escolha de temas relevantes.

A transversalidade e a interdisciplinaridade se opõem à concepção de conhecimento que compreende a realidade como algo pronta e acabada. Seu foco é no(a) estudante e no processo de aprendizagem tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões.

### Pressupostos de uma prática interdisciplinar

A primeira condição para efetivação da prática interdisciplinar é a flexibilização curricular. Os componentes integrantes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada devem permitir adaptação, adequação ou diversificação, quer na seleção de conteúdos, quer na definição dos métodos ou nas formas de avaliar.

Para facilitar esta condição, os objetivos traçados para os componentes eleitos para essa prática devem ser comuns. Isto traduz um esforço coletivo, pois os(as) estudantes trabalham juntos(as), para atingir um objetivo comum, ao contrário de trabalharem sozinhos, trocam ideias de modo que o resultado seja fruto de um esforço coletivo.

Logo, os elementos apresentados na Figura 3 são essenciais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade:

**Fig. 3 – Elementos essenciais de uma prática interdisciplinar**



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta prática algumas premissas são importantes:

- ✓ **A quantidade de componentes curriculares envolvidos** - pode variar entre dois ou mais. Todo esforço depende da articulação teoria/prática, do enquadramento conceitual, da metodologia adotada e da proposta de avaliação.
- ✓ **A natureza dos componentes envolvidos** - também pode variar. Para o EM, tanto a integração pode acontecer entre componentes de áreas diferentes, como da mesma área. Esta última é mais comum e possível, diante da semelhança das disciplinas em seus métodos, conceitos e procedimentos, contudo, experiências de práticas interdisciplinares entre componentes curriculares de áreas diferentes podem ser ricas e prazerosas.
- ✓ **Os princípios teóricos e metodológicos** - subjacentes às práticas interdisciplinares são a convergência ou combinação das perspectivas disciplinares, o diálogo entre os pares, entre os conteúdos e sem a pretensão da hierarquização do conhecimento.
- ✓ **As vias possíveis para a efetivação** - são a via curricular disciplinar ou extradisciplinar e a via extracurricular. Cada uma dessas vias tem as suas potencialidades e dificuldades e exigem maior ou menor grau de flexibilidade e visão de mundo ampliada pelos(as) professores/professoras que se enveredam a vivenciá-la.
- ✓ **Os possíveis níveis de realização** - estão pautados na elaboração dos currículos, elaboração dos programas dos vários componentes curriculares e de situações didáticas cotidianas.

### **Possibilidades práticas da interdisciplinaridade**

Com estas orientações curriculares duas possibilidades práticas da interdisciplinaridade serão enfatizadas: *a organização do currículo num contexto integrado* e o desenvolvimento de *projetos de pesquisa*. Embora não se tratem das únicas modalidades prováveis acredita-se que as escolas podem articular as dimensões estruturantes (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) e concretizar os princípios relacionados (direitos humanos, trabalho, e pesquisa) com estas possibilidades.

Neste viés as possibilidades metodológicas desenhadas em cada área de conhecimento apresentam formas de materializar a interdisciplinaridade no cotidiano da sala de aula.

### **O currículo integrado**

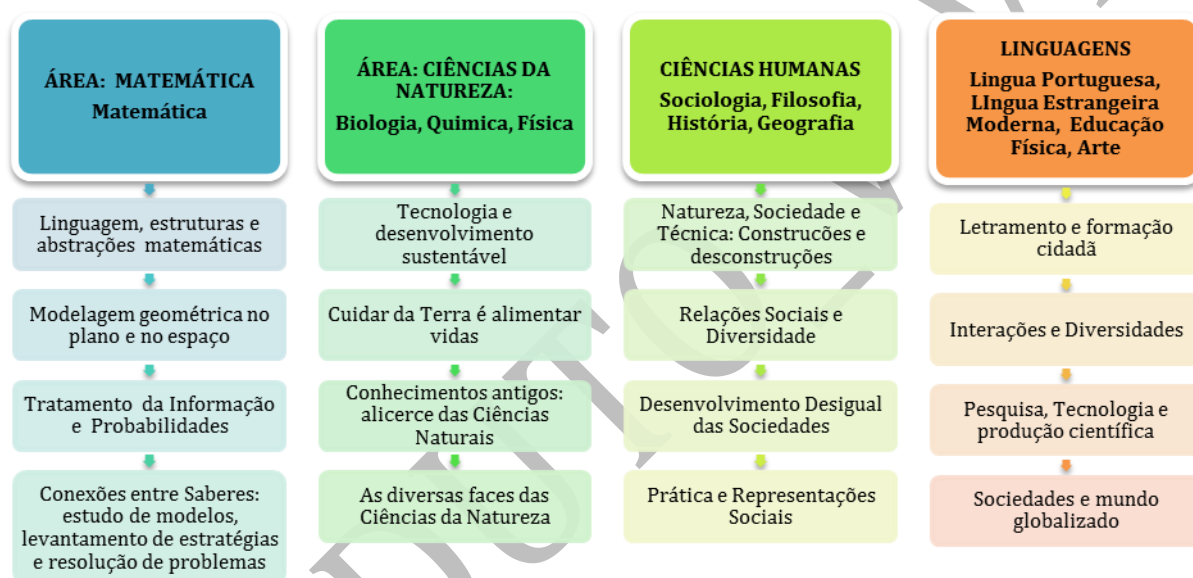
Esta perspectiva consiste em organizar o currículo de forma globalizada expressando o trabalho educativo em termos da complexidade do conhecimento e de sua produção. Isso implica que a escola repense os critérios para a organização de seu currículo, que deve sempre estar voltado para as exigências de um mundo pluralista e para a formação integral e social do(a) estudante.

Nesta proposta curricular, dois momentos específicos caminham em direção a um currículo integrado. O primeiro se destaca quando, são eleitos, por cada escola, componentes

curriculares da parte diversificada de forma democrática de acordo com as suas necessidades. Desta forma, é possível sintonizar os interesses de formação básica do cidadão com a realidade local.

Outro momento de organização curricular numa perspectiva integrada se revela na forma de organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimentos e na definição de eixos temáticos comuns aos componentes da mesma área. Cada área de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares definiu eixos temáticos comuns a estes componentes com o objetivo de promover a integração de competências, habilidades e conteúdos referenciais a ele relacionados, conforme expresso na figura a seguir:

**Fig. 4 – Eixos temáticos integradores**



Os eixos temáticos presentes em cada área de conhecimento visam garantir diálogos entre os componentes curriculares a partir do planejamento. Por esta proposta, cada área de conhecimento e os componentes curriculares têm, em comum, um conjunto de eixos temáticos frutos de um amplo diálogo que se constituem referenciais na proposição de competências e habilidades. Aqui, o conhecimento é compreendido como elemento integrador, historicamente construído e possivelmente compartilhado numa perspectiva interdisciplinar.

### O trabalho com projetos

Esta é uma abordagem metodológica que consiste na mobilização dos(as) estudantes à pesquisa, investigação, desenvolvimento de autonomia e significação dos conhecimentos escolares. O currículo é desencadeado a partir da resolução de problemas com foco em uma problemática “real” e socialmente relevante, bem como por meio de processos de elaboração em grupo, mas abertos aos seus contextos de vida.

Um dos desdobramentos dessa abordagem reside em estratégias para se integrar as matérias do currículo por meio de processos de aprendizagem centrados em temas relacionados à vida dos(as) estudantes, identificados por eles mesmos.

Nessa abordagem é possível integrar, além dos conhecimentos formais organizados na escola, os saberes adquiridos por meio de pesquisa e da experiência direta, em campo, quando o foco é a exploração de uma determinada temática ou questão social significativa. Permite também, que o cotidiano dos(as) estudantes seja articulado à aprendizagem escolar o que pode fomentar a disposição para aprender de cada um. Essa articulação confere hoje, uma grande condição de aprendizagem interdisciplinar.

As etapas para o desenvolvimento da prática pedagógica por projetos variam conforme os diversos referenciais teóricos sobre a temática, contudo, as fases que devem se constituir são as mesmas:

### **Planejamento**

É fundamental que o planejamento seja realizado coletivamente pela comunidade escolar, desde o cronograma com as fases a serem realizadas em seus respectivos tempos bem como o período necessário para sua execução e custos financeiros.

### **Seleção do tema**

O tema deve estar de acordo com as necessidades da escola. Isto implica na probabilidade de vários temas de projetos de pesquisa num mesmo grupo. Outra questão relevante diz respeito aos conhecimentos escolares que devem ser articulados neste momento de modo que os(as) estudantes sejam mobilizados à pesquisa, à curiosidade e aos desafios sociais.

### **Problematização**

Os(as) estudantes devem, neste momento, expressar suas crenças, ideias, conhecimentos sobre o tema escolhido. O(A) professor/professora atento(a) às experiências que eles trazem e às suas histórias de vida devem respeitar as vivências e os saberes, pois é a partir deles que a mediação se efetuará.

Aproveitar a experiência social dos(as) estudantes para discutir aspectos da realidade é oportunizar o encontro das suas visões com outras visões de mundo, trocando conhecimentos entre o grupo, analisando concepções sob diversos pontos de vista, questionando assim suas próprias atitudes.

### **Pesquisa, sistematização e produção**

A sistematização das informações contribui para que todos os envolvidos respondam às questões iniciais e às novas questões que surgirem no processo da pesquisa sobre o tema. Fundamental relacionar o tema que está sendo pesquisado e um contexto sociopolítico maior. Além do que é interessante que esse trabalho de pesquisa e estudo se reflita em mudanças de

atitudes do(a) professor/professora e dos(as) estudantes em relação ao tema desenvolvido e também em ações na comunidade escolar.

Nessa fase é importante a atuação do(a) professor/professora acompanhando a execução do trabalho de tal modo que suas intervenções levem os(as) estudantes a confrontar suas crenças e conhecimentos, analisando-as e relacionando-as a novos elementos.

Ressalta-se que o(a) professor/professora reflexivo(a) e pesquisador(a) é capaz de analisar sua prática e aprimorá-la no sentido de colaborar cada vez mais com a formação de pessoas capazes de pensar, analisar e compreender fatos, situações e problemas bem como se posicionar criticamente.

### **Socialização**

Os debates, as investigações e os resultados obtidos devem ultrapassar os espaços da sala de aula ou da escola. A interação com a comunidade extra-escolar é fundamental tanto para levar as reflexões para além do grupo que participa do projeto como, principalmente, porque é na comunidade que percebemos condições propícias para uma mudança social frente ao que foi estudado.

As formas de divulgação são diversas e relacionam-se à natureza do projeto desenvolvido: cartazes e folhetos informativos fixados tanto nos espaços intra como extra-escolares; cartas às autoridades, uso das redes sociais em ambiente virtual, dentre outras possíveis.

### **Avaliação**

Etapa de síntese e consiste no fechamento do projeto. Ela deve ser prevista e preparada desde o planejamento e continua ao longo do desenvolvimento.

Nesta etapa deverão ser realizadas atividades que reúnam, organizem e esquematizem os resultados da pesquisa e, em seguida, validados por todos que se dedicaram ao trabalho.

Com estas etapas é possível viabilizar um trabalho significativo em que a interdisciplinaridade esteja circunscrita nas práticas cotidianas da escola. Logo, o currículo ganha vida na escola, nas suas determinações e vivências internas. Estas orientações recomendam uma concepção, entretanto as singularidades culturais, as características dos(as) estudantes, e as especificidades locais é que vão determinar estas variações.

### 2.1.5 A avaliação escolar: concepção, tempos e espaços

A avaliação deve ser compreendida como uma oportunidade da escola analisar, acompanhar e aperfeiçoar “sua dinâmica institucional” de modo permanente. Neste processo, **procedimentos externos** (organizados por órgãos locais e centrais da administração) e **procedimentos internos** (organizados pela unidade escolar) oferecem elementos para o desenvolvimento tanto da **avaliação institucional** como da **avaliação do processo de ensino e de aprendizagem**.

Ambas devem ser realizadas com a participação da comunidade escolar e seus resultados deverão subsidiar os processos de planejamento, intervenções, possíveis inovações com o fim da melhoria dos processos pedagógicos desenvolvidos pela unidade escolar e pela Secretaria da Educação. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, arts. 41 e 44)

Krug (2001) ressalta que quando a comunidade escolar assume esta proposta de avaliação a partir do autoconhecimento, todos se comprometem com o que pretendem transformar, ao tempo em que, através da criticidade permanente, participam e colaboram e decidem sobre a construção da sociedade num processo de ampla autonomia.

Esta perspectiva se apóia em fundamentos que defendem uma avaliação de natureza emancipatória e participativa, ou seja, uma avaliação que envolve as pessoas na sua história de modo que realizem e executem suas próprias ações com liberdade e, ao mesmo tempo, autonomia. Complementando,

A redefinição do conceito e da prática de avaliação pode manter a metáfora da fronteira se percebemos fronteira não como demarcação de limites rígidos e imutáveis, mas como lugar de trânsito e transitório; fronteira que se desfaz e se desloca, enquanto outras vão sendo produzidas; simultaneamente margem e centro, produtora de exclusão em que o excluído não deixa de ser parte (ESTEBAN, 1990, p.15)

Compreendida como prática fronteiriça a avaliação permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares inclusive ainda não explorados para que sejam cotidianamente (re)construídos como parte de um processo coletivo, dialógico, complexo, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, prática e desejos coletivos. Este é, sem dúvida, um grande desafio.

Como o enfoque consiste em aperfeiçoar a dinâmica institucional, faremos breves considerações sobre os processos externos e internos que a compõem:

#### Avaliação Externa

Esta categoria é organizada e desenvolvida pelo Ministério da Educação, organismos internacionais e pela Secretaria da Educação. Visa ao diagnóstico do desempenho dos(as) estudantes da rede estadual de ensino para subsidiar a definição e o acompanhamento de políticas públicas educacionais. À escola, caberão dados e informações que podem auxiliá-la no

processo de seu aperfeiçoamento.

No contexto baiano, destaca-se o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe) que foi concebido para subsidiar o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas (estadual e municipal). Em desenvolvimento desde 2007, este sistema produz diagnósticos e aponta caminhos para o acompanhamento e a realização de intervenções nas escolas. Dentre os projetos desenvolvidos pelo Sabe destaca-se a avaliação externa do EM – o Avalie Ensino Médio.

Avalie é um estudo longitudinal e censitário e abrange as três séries do EM. Por se tratar de um estudo longitudinal, essa avaliação acompanha os(as) estudantes ao longo dos três anos por meio da aplicação de provas objetivas, organizadas por área do conhecimento e produção textual, além de questionários respondidos pelos(as) estudantes, professores/professoras e gestores/gestoras. Este acompanhamento permite que o estudante protagonize seu próprio processo de aprendizagem atento tanto à sua evolução quanto às necessidades de melhorias.

No triênio 2008-2010, o Avalie EM acompanhou a evolução do rendimento dos(as) estudantes de 232 escolas exclusivas de EM, a partir da aplicação de testes e questionários, utilizando como referencial a matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de realizar estudos sobre os valores agregados ao rendimento escolar dos avaliados.

No triênio 2011-2013, o Avalie passou a atender a todas as escolas estaduais de Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), abrangendo os(as) estudantes de 1.090 escolas baianas.

Tal qual o Enem, estas avaliações tentam aproximar uma percepção mais fiel do sistema na perspectiva do direito dos(as) estudantes e, por esta razão, as escolas devem manter-se alinhadas com estas propostas ao pensarem seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP.

### **Avaliação Interna**

A avaliação interna consiste num processo em que a unidade escolar diagnostica e aperfeiçoa sua dinâmica desde sua estrutura, funcionamento até o processo de ensino e de aprendizagem. Destacam-se a avaliação institucional e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

A **avaliação institucional** visa fornecer subsídios para um diagnóstico dos processos pedagógicos e administrativos das unidades escolares e do sistema de ensino com vistas à definição e acompanhamento das políticas públicas e projetos implantados nas unidades escolares (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, art. 42).

Neste momento a participação ativa de toda a equipe da escola é fundamental, pois o alvo é o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da unidade escolar e o desempenho da comunidade escolar que envolve o corpo diretivo, técnico pedagógico e administrativo, docentes e servidores em geral.

Caberá a cada escola anunciar em seu Projeto Político-Pedagógico uma proposta de avaliação institucional que envolva a todos e todas e realizar, cotidianamente, ações relacionadas a ela para que, de posse dos resultados, possa promover melhorias na unidade escolar visando ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem.

**A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem** objetiva o “diagnóstico das aprendizagens, a correção de procedimentos de ensino e a melhoria do rendimento escolar” (REGIMENTO ESCOLAR, art. 45). Sua base legal concentra-se na Lei nº 9.394 de 1996, que observa os seguintes critérios para sua realização:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...]. (Lei nº 9.394, de 1996, art 24).

Outros documentos orientadores como a Resolução CEE nº 127, de 17 de dezembro de 1997, o Regimento Escolar das Unidades Escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e a Portaria SEC nº 1.882, de 3 de abril de 2013 entendem que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. E, o que significa prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos?

Concordando com Luckesi (2005), estas orientações defendem a avaliação da aprendizagem de natureza predominantemente qualitativa e não quantitativa. Pois além do termo avaliar ter a ver com qualidade, o ato de avaliar, operacionalmente, “trabalha com a qualidade atribuída com base numa quantidade do desempenho do estudante que se manifesta com características mensuráveis, ou seja, determinado montante de aprendizagem” (LUCKESI, 2005, p. 33). Logo, o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base, uma quantidade o que implica ser, a avaliação, constitutivamente qualitativa.

Assim, o predomínio da qualidade sobre a quantidade nada mais é do que a garantia no aperfeiçoamento da aprendizagem e não se deve confundir a qualidade com os aspectos afetivos e quantidade aos aspectos cognitivos. Luckesi (2005) destaca que esta é uma natural distorção na escola e, acrescenta:

Em avaliação da aprendizagem necessitamos de aprender a olhar nosso educando como um todo e, então, aprenderemos, que a qualidade de um ato, seja ele cognitivo, afetivo ou psicomotor, tem a ver com seu refinamento, com seu aprofundamento e foi isso que o legislador quis nos dizer quando colocou na lei que, "na aferição do aproveitamento escolar, deve levar em conta a qualidade sobre a quantidade". (LUCKESI, 2005, p. 33)

Em outras palavras, podemos inferir que avaliação qualitativa e avaliação quantitativa não se contrapõem mas se complementam uma vez que dados, números e resultados traduzem também informações da realidade, entretanto não são suficiente para representar inferências, compreensões, conquistas e participações dos estudantes durante sua trajetória de vida e escolar.



Hoffmann (2003) ressalta que esta avaliação ao tempo em que é cotidiana e intuitiva é, também, sistematizada em momentos pontuais. Por ser sistematizada, alerta que é preciso atentar para o risco dela ser utilizada como mecanismo de punição ou recompensa aos(às) estudantes uma vez que, nesta sistematização, são atribuídas notas.

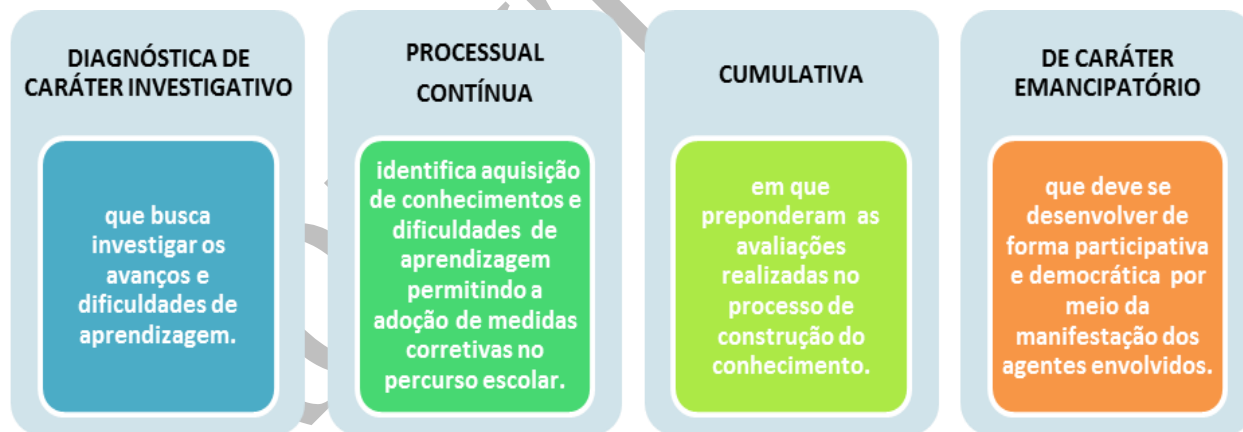
### A sistemática de avaliação de ensino e de aprendizagem

A Portaria SEC nº 1.882, de 2013, que dispõe sobre a sistemática de avaliação do ensino e da aprendizagem concebe em seu art. 2º, a avaliação como um

dispositivo pedagógico de formação que deve orientar todo o processo de ensino e de aprendizagem contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, configurando-se como uma ação de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório, tendo como objetivos: I - realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens; II - realizar a revisão e o planejamento dos procedimentos de ensino e; III - maximizar o aproveitamento escolar (PORTARIA nº 1.882, de 2013, art. 2º).

De acordo com esta concepção, o Regimento Escolar Comum (2011, art. 48) propõe uma avaliação da aprendizagem pautada nas seguintes ações:

**Figura 5 – Conjunto de ações que permeiam a avaliação da aprendizagem**



Fonte: elaborado pelo autor.

Este conjunto de ações pressupõe uma prática permanentemente dialógica entre professores/professoras e estudantes e uma atenção cuidadosa no cotidiano da sala de aula para as aprendizagens consolidadas e por consolidar. Visando contemplar o caráter diagnóstico, investigativo, processual e contínuo, a proposta de recuperação paralela é incorporada nessa cultura de avaliação da aprendizagem de forma sistemática como meio para garantir a aprendizagem.

Portanto, é importante que a escola articule possibilidades de envolver os(as) estudantes nos propósitos que fazem parte desta cultura conferindo a eles a responsabilidade pelos seus

estudos e resultados. Tal condição convoca a escola a pensar instrumentos democráticos e abertos que se configurem como momentos de avaliação qualitativa e quantitativa. Estes instrumentos devem ser definidos no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. No Ensino Médio, pode-se pensar em atividades como: pesquisas, seminários, relatórios, registros reflexivos, avaliações escritas individuais ou atividades em grupos conforme a proposta de cada componente curricular.

Este momento, por um lado demarcam uma oportunidade para que os(as) estudantes demonstrem seus avanços e, por outro, aponta situações que merecem revisão para, com isso, reorientar a prática pedagógica com vistas a garantir melhor aproveitamento.

As premissas básicas presentes na organização destas orientações curriculares para a avaliação da aprendizagem são observação, diagnóstico, revisão e reajuste do currículo da escola e dos processos de aprendizagem, continuamente. A proposta de desenvolver competências numa progressão de I (iniciar), TS (trabalhar sistematicamente) e C (consolidar) no Ensino Médio se alinha com esta ideia de diagnóstico e acompanhamento permanentes, revisão e planejamento dos processos de ensino compreendendo como oportunidade de desenvolver as aprendizagens por etapas ao longo de três anos.

Ou seja, nas três séries do EM o/a professor/professora precisa estar atento à evolução dos(as) estudantes quanto às habilidades e competências necessárias para prosseguir em direção à próxima etapa prevalecendo, para promoção, o alcance das competências definidas, para cada série estudada, cujos resultados serão expressos através de notas.

### **A recuperação paralela no contexto da avaliação processual**

Trata-se de “um momento avaliativo que se configura como uma estratégia de recuperação processual da aprendizagem devendo ser planejada em todas as unidades didáticas, com foco nas aprendizagens que não foram consolidadas, refletido no aproveitamento escolar adquirido na avaliação parcial em um ou mais componentes curriculares”. (PORTARIA SEC nº 1882, de 2013, art. 5º).

Portanto, se caracteriza como um procedimento didático-pedagógico a ser incorporado pelo professor/professora a partir de sua autonomia e deve ocorrer em todas as situações identificadas como necessárias ao longo das unidades didáticas.

Seus objetivos são:

- I - identificar as aprendizagens adquiridas e as dificuldades dos(as) estudantes;
  - II - promover processualmente, na unidade didática, avaliações que visem à superação dessas dificuldades de aprendizagem apresentadas no itinerário formativo do(a) estudante;
  - III - adequar estratégias de ensino;
  - IV - oferecer oportunidades de aprendizagens com ações que contribuam para que as dificuldades diagnosticadas possam ser superadas, e;
  - V - acompanhar o desenvolvimento do(a) estudante para construção de aprendizagens.
- (PORTARIA SEC nº 1882, de 2013)

O foco da recuperação paralela é nas aprendizagens que não foram consolidadas pelos/as estudantes, refletidas no aproveitamento escolar, resultante da avaliação parcial em um ou mais componentes curriculares.

As orientações sobre a Recuperação Paralela estão disponíveis na Agenda de Subsídios “II- Sistemática de Avaliação do Ensino e Aprendizagem” através do link:

<http://institucional.educacao.ba.gov.br/agendasubsidios>

### **Possibilidades de realização e operacionalização da recuperação paralela**

Conforme previsto no Regimento Escolar, durante uma **unidade didática**, o/a professor/professora deverá realizar, no mínimo, três avaliações diversificadas (orais, escritas, individuais ou em grupos). Estas avaliações devem resultar ao final da unidade letiva um total de 10 pontos. Tomemos como exemplo uma escola X que teve com determinado componente curricular, na unidade didática, a proposta de 3 avaliações gerando as notas 1 (valor 3,0), nota 2 (valor 3,0), e nota 3 (valor 4,0).

Entre o resultado de uma avaliação e outra, caso o/a professor/professora perceba lacunas no desenvolvimento de habilidades e competências e identifique aprendizagens não consolidadas pelos(as) estudantes deverão ser implementadas, no seu planejamento, atividades voltadas para a superação das dificuldades diagnosticadas, garantindo assim o processo de recuperação paralela para todos os/as estudantes.

Ao final da unidade didática, caso o/a professor/professora perceba que permanecem lacunas no desenvolvimento de habilidades e competências e identifique aprendizagens ainda não consolidadas pelos(as) estudantes deverão ser planejados novos estudos de recuperação dessas aprendizagens na próxima unidade.

E, ao final do ano letivo o(a) estudante deverá ter desenvolvido as habilidades e competências necessárias para progredir nos estudos com as aprendizagens plenamente consolidadas traduzindo seu resultado em notas.

Concluindo, a avaliação escolar adquire sentido na medida em que se articula com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Uma escola democrática, inclusiva, que considera as múltiplas possibilidades de realização de aprendizagens dos(as) estudantes compreende que todas as pessoas são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos dos componentes curriculares devem ser planejados considerando esta multiplicidade.